



# DE PUBER *en* DE PEDAGOOG

---

*Vernieuwingsonderwijs  
en adolescentie in  
Nederland, begin  
twintigste eeuw*

MINEKE VAN ESSEN  
SANNE PARLEVLIEET

A  
U  
P



De puber en de pedagoog

*In herinnering aan Otto Barendsen en Jaap Kann*

*Voor hun nabestaanden*

# DE PUBER *en* DE PEDAGOOG

---

*Vernieuwingsonderwijs  
en adolescentie in Nederland,  
begin twintigste eeuw*

MINEKE VAN ESSEN

SANNE PARLEVLIE

Amsterdam University Press

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door subsidie van het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Gedragwetenschappen (ADNG).

Foto's voorzijde omslag: ADNG; tekening achterzijde omslag: Jaap Kann

Tekeningen binnenwerk: Jaap Kann

Ontwerp omslag: Margreet van de Burgt

Ontwerp binnenwerk: Margreet van de Burgt

ISBN 978 90 4856 955 7

e-ISBN 978 90 4856 956 4

DOI 10.5117/9789048569557

NUR 694 | 840



Creative Commons License CC-BY NC ND

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>)

© H.W. van Essen en S. Parlevliet / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2025

Some rights reserved. Without limiting the rights under copyright reserved above, any part of this book may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise).

De uitgeverij heeft ernaar gestreefd alle copyrights van in deze uitgave opgenomen illustraties te achterhalen. Aan hen die desondanks menen alsnog rechten te kunnen doen gelden, wordt verzocht contact op te nemen met Amsterdam University Press.

# Inhoudsopgave

<b>Proloog</b>	<b>9</b>
De puber	9
Bijna dertig jaar later	11
De pedagoog	12
Dit boek en de bron	14
<b>1 In de huiswerkkamer</b>	<b>17</b>
Bij de les	17
‘Een zonderlinge verwarring in zijn hoofd’	19
Leraar en vertrouweling	27
Lezen voor het leven	30
Op zoek naar zichzelf	36
Hoofd of handen?	39
<b>2 Jaap. Een bankierszoon uit Den Haag</b>	<b>41</b>
Een stad van weelde	41
Benjamin in een elitegezin	44
Jaaps ouders	48
Joodse identiteit	54
Wonen en werken in Villa Anna	61
<b>3 Otto. Een bakkerszoon uit de IJsseldelta</b>	<b>67</b>
Otto en Helmar	67
Kind in een toverwereld	70

Schooltijd	74
Schaduwkanten	76
Handen of hoofd?	78
Twijfels, dromen en idealen	80
Overgangsjaren	84
<b>4 Jaap gaat naar school</b>	<b>90</b>
Leren met je handen	90
Handenarbeid, leervak of leervorm?	92
Een nieuwe school	94
Leren voor het leven	97
Wat Jaap leerde	103
Otto in spagaat	110
<b>5 Otto's pedagogische bagage</b>	<b>112</b>
Een bakker wordt onderwijzer	112
Beginnend schoolmeester	115
Het andere klimaat	120
Kennismaking met wetenschap	122
Bij de doven	125
Psychologie studeren bij professor Heymans	129
Culminatie van een metamorfose	135
'Het ideale bestaan van een vrije geleerde of kunstenaar'	138
<b>6 Jaap op het lyceum</b>	<b>143</b>
Eersteklasser	143
Het lyceum als 'proefschoon voor heel Nederland'	148
Zittenblijver	154
Leerproblemen en remedies	159
Van leerling naar 'toehoorder'	164
De schrik van zijn leraren	169
<b>7 Vlegeljaren, bakvistijd</b>	<b>174</b>
Jaap als empirisch onderzoeksobject	174
Een periode van storm en stress	180

Otto over opvoeden	182
De blik van Jaap	188
‘Zoo is de bakvisch’	193
<b>8 Lie. Een leraarsdochter met ambitie</b>	<b>198</b>
Hoe bakvis Lie Hélène werd	198
Een stimulerend thuismilieu	205
Meisje-student, een ‘veroverd bezit’	208
‘In alles iets groots’	213
Met Jaap in de Van Hovestraat	217
<b>9 Het Nederlandsch Lyceum. Een vroege vernieuwingsschool voor voortgezet onderwijs</b>	<b>223</b>
Buiten is het oorlog	223
‘De lyceumidee’	231
Het kind centraal	234
Drie pioniers van didactische vernieuwing	237
Levensvorming via schoolclubs	244
Gemeenschapsleven	249
Op schoolreis met de fiets	251
Jaap en Otto aan de grens	256
<b>10 Portret van een puber</b>	<b>259</b>
Bouwstenen voor een boek	259
Jaap en de puberparadox	262
Een pedagogische vriendschap?	267
Otto en de puberpedagogiek	271
Puber en pedagoog volgens het boekje	278
<b>Epiloog</b>	<b>287</b>
Nieuwe kansen	287
Een oorlog later	291
Het boek van Jaap en Otto	295
<b>Noten</b>	<b>298</b>

<b>Informatiebronnen</b>	<b>316</b>
Archieven	316
Websites	318
Gedrukte bronnen	319
Literatuur	326
<b>Verantwoording van de afbeeldingen</b>	<b>335</b>
<b>Dankwoord</b>	<b>337</b>
<b>Register van personen</b>	<b>340</b>



# Proloog

## De puber

Den Haag, 1915. In de landen om Nederland heen woedde de Grote Oorlog. Overal in Europa sloegen mensen op de vlucht voor het oorlogsgeweld. Miljoenen jonge mannen werden naar de fronten gevoerd om elkaar vanuit loopgraven te beschieten. Maar Nederland was neutraal. Militairen werden wel gemobiliseerd, maar alleen om de grenzen te bewaken. Vechten hoefden ze niet. Ook werden jongens hier niet met romantische heldenverhalen geronseld voor de strijd.<sup>1</sup> Jammer, vond Jaap dat. Hij zou 'graag die moffen op hun dak geven'. Maar ja, een jongen van vijftien zouden ze wel niet aannemen.<sup>2</sup>

Terwijl de wereld om hem heen in brand stond zat de jongen Jaap Kann in een ruime, speciaal daarvoor ingerichte kamer over zijn huiswerk gebogen – rijtjes Duitse verbuigingen, een hoofdstuk geschiedenis, algebrasommen. Naast hem zat zijn huiswerkleraar Otto Barendsen – zesendertig jaar, bril, baardje, brede snor die uitliep in twee punten. Hij had een kalme blik die Jaap voortdurend observeerde. Liever dan over zijn leerwerk sprak Jaap met hem over de oorlog. En over zijn verlangen om daaraan mee te doen, bij voorkeur als piloot. Niets dan 'moorderij' vond zijn huiswerkleraar dat, maar Jaap wist zeker dat Duitsland nog wel 'verpletterd' zou worden. 'Dat moet je nooit geloven,' antwoordde Barendsen. 'Winnen zal het misschien niet maar verliezen zeker niet. 't Zal wel in evenwicht blijven. En als ze er slecht afkomen zul je eens zien hoe gauw ze zich weer zullen herstellen voor een nieuwe oorlog om



Otto Barendsen begeleidt Jaap Kann bij zijn huiswerk.

revanche te nemen.’ Een jaar of twintig gaf Barendsen het. Jaap verheugde zich vast: ‘Ik werd observator in een vliegmachine.’

Jaap groeide op in een rijk, Joods bankiersgezin. Hij zat op het aller-  
eerste lyceum van Nederland, maar kreeg de lessen niet in zijn hoofd.  
Het maakte hem boos en opstandig. Hij moest steeds aan andere dingen

denken. De jonge katjes, die hij probeerde te redden nu ze te vroeg door hun moeder waren verstoten. Zijn tuin, waarin hij krokussen kweekte en Oost-Indische kers. Fotograferen, technische uitvindingen, natuurkundige proeven en de oorlog natuurlijk. Hij wilde zijn eindexamen wel halen, maar hij wilde ook uitslapen, moppen tappen, spotprentjes van zijn leraren tekenen en grote daden verrichten. Huiswerk maken paste daar eigenlijk niet bij, en school duurde hem elke dag veel te lang. Jaap zat midden in de puberteit. Het stormde niet alleen in de wereld om hem heen, maar ook in zijn binnenste.

Toch moest en zou hij zijn school afmaken. Daarom hadden zijn ouders speciaal voor Jaap een begeleider ingehuurd. En niet zomaar een; ze kozen voor Otto Barendsen, omdat hij was opgeleid als onderwijzer én als psycholoog. Bovendien was hij actief binnen de beweging voor onderwijsvernieuwing van die tijd: de reformpedagogiek. Met huiswerkbegeleiding en bijlessen moest Barendsen de schoolcarrière van de bankierszoon veiligstellen. Dat bleek geen gemakkelijke taak. ‘Hij is een van de typen die een buitengewone afkeer hebben van “van buiten leren”,’ schreef Barendsen over zijn leerling. Jaap had een voorkeur voor praktische vakken als tekenen en handenarbeid. Ook gymnastiek ging hem goed af. Aardrijkskunde, geschiedenis en talen waren hopeloos. Wel had hij een ‘sterk moreel karakter’, schreef Barendsen. Hij was fel in zijn afkeer van mensen en praktijken die hij als onjuist, snobistisch of slap beoordeelde, maar ook fel in zijn voorkeuren; in het uitoefenen van zijn hobby’s, in het najagen van zijn interesses, in zijn genegenheid voor de mensen die hij bewonderde. Die felheid zou Jaap later toch in een oorlog inzetten. Niet in de Eerste, maar in de door Barendsen voorspelde Tweede Wereldoorlog. En niet in een vliegtuig, maar in een trein.

### Bijna dertig jaar later

Op 25 november 1943 zit Jaap in de trein naar kamp Westerbork. Naast hem zit zijn oudste zoon. De wind is al bijna gaan liggen wanneer ze Assen naderen. De achterste wagons worden afgekoppeld om door een diesellocomotief verder te worden getrokken in de richting van Hooghalen. Daar neemt de trein de net nieuw aangelegde rails die naar het

kamp leiden. Het gaat niet hard; twintig, hooguit dertig kilometer per uur. Het transport heeft vertraging opgelopen, de avond is al gevallen en het is donker in de coupés. De rijtuigen zijn verplicht verduisterd en de maan verschuilt zich achter een dik pak wolken. Ter hoogte van station Beilen loopt een landwachter van achter naar voren door de trein. ‘Nu,’ zegt Jaap zacht, zodra de landwachter voorbij gelopen is. Hij is lang, goed gekleed, draagt een hoed. Zijn zoon en hij staan op, lopen snel naar achteren. Het portier van de laatste wagon is niet op slot. Iemand is hun al voorgegaan.<sup>3</sup>

Ze springen. Ook voor wie goed luistert is de dubbele plof in het gras langs de spoorbaan niet te horen. Het ritmische *kedeng-kedeng* over de voegen van het spoor verwijderd zich, zij blijven achter op het talud. In de stilte die volgt loopt Jaap in de richting van de weggereden trein. ‘Mijn hoed zoeken,’ zegt hij. ‘Als ik over een kwartier niet terug ben, moet je gaan.’ De jongen blijft liggen, luistert. Plotseling geschreeuw, schelden en schieten. Gauw laat hij zich in tegenovergestelde richting door het donker opslokken. Twee weken eerder is hij veertien jaar geworden. Hij zal zijn vader nooit meer terugzien.

Dankzij Jaaps afleidingsmanoeuvre wist zijn zoon aan de nazi’s te ontsnappen. Later zou hij zeggen dat hij daarin zijn vaders ‘grote morele kracht’ herkende: ‘Mijn vader had ervoor kunnen kiezen om samen te ontsnappen. Maar hij koos zekerheid voor onzekerheid en legde zijn eigen leven in de waagschaal.’<sup>4</sup> Het was de laatste herinnering die hij aan zijn vader had. Otto heette hij. Otto Kann. Die naam kwam in de familie Kann verder nergens voor. Tegen de gewoonte in was hij niet vernoemd naar een van zijn grootvaders, en ook niet naar zijn vader. Jaap had zijn oudste zoon de voornaam gegeven van zijn vroegere huiswerkleraar.

## De pedagoog

Vijf jaar lang was Otto Barendsen in dienst bij de familie Kann. In die jaren ontmoetten de puber Jaap en de pedagoog Barendsen elkaar bijna dagelijks. Ook tijdens vakanties gingen de lessen soms door. Met de moed der wanhoop probeerde de pedagoog de puber door het lyceum heen te loodsen, want zowel Jaaps prestaties als zijn gedrag lieten steeds te wensen over. Otto Barendsen had een pittige opdracht gekregen, en

die opdracht nam hij serieus. Maar hij had ook een eigen plan. Een plan dat verder reikte dan rijkeluiskinderen de middelbare school door helpen. Een ambitieus plan dat zich richtte op onderwijzers van niet één, maar een hele klas vol pubers. En voor dat plan zat hij Jaap nu voortdurend te observeren.

Uit eigen ervaring wist Otto Barendsen dat onderwijzen een kunst was die maar weinigen van nature verstonden. Zichzelf rekende hij niet tot die ‘genialen’. Hij kende de moedeloosheid, de hoofdpijn, de slape-loze nachten en oververmoeidheid, schreef hij, ja zelfs de wanhoop die een leraar kon overvallen wanneer het aankwam op het temmen van dat ‘zonderling onstuimige beest’ dat een klas vol kinderen zijn kon. Hij wist hoeveel uren oefening er nodig waren om de techniek van het lesgeven onder de knie te krijgen, de ‘massaziel’ van een klas te leren kennen. Hij kende het streven naar zelfbeheersing en de tact die nodig waren om leerlingen recht te doen, alle leerlingen recht te doen. En tegelijkertijd zelf recht te blijven staan.

Barendsens plan richtte zich op huidige en toekomstige leraren van leerlingen in de leeftijd van Jaap; veertien tot achttien jaar. Hij zou ze laten zien welke eigenschappen ze nodig hadden om succes te hebben als leraar, en welke eigenaardigheden hun daarbij in de weg zaten. Hij zou ze doen inzien welke indruk zij op hun leerlingen maakten, welke deugd zij moesten uitbouwen, welk gebrek indammen. Hij zou ze naar zichzelf leren kijken door de ogen van een veertien-, vijftien-, zestienjarige. Hij zou ze de sleutel geven tot het puberhart.<sup>5</sup>

Hoe wilde hij dat doen? Hij stelde zich voor een boek te schrijven waarvan de kern volledig zou bestaan uit gesprekken tussen een leerling met een ‘veel oudere vriend’. Die gesprekken zouden gaan over de leraren op de school van de jongen. Ze zouden laten zien hoe anders pubers keken en oordeelden, en hoe slecht de geleerde types voor de klas in staat waren hiermee om te gaan zonder de ander, de leerling, de schuld te geven. Want die kloof wilde Otto Barendsen dichten; de kloof tussen het perspectief van de puber en dat van de pedagoog. Het was een missie die hem al jaren voor ogen stond en die vorm moest krijgen in een boek dat de relatie tussen puberleerlingen en hun leraren ingrijpend zou veranderen.

## Dit boek en de bron

Zowel de puber als de pedagoog streefde dus een duidelijk doel na. De een wilde zijn eindexamen halen als toegangspoort naar een functie op het niveau dat het bankiersmilieu van hem verwachtte. De ander had de ambitie om een boek te publiceren dat het onderwijs zou veranderen en hem tot schrijver zou maken. Een boek ook, waarmee hij zou toetreden tot de kleine kring vernieuwingspedagogen die naam maakten binnen het onderwijs, zoals de toen al internationaal bekende Jan Ligthart en de schrijvende schoolmeester Theo Thijssen. Maar zonder hulp zou Jaap al voor het eindexamenjaar bakzeil halen, en zonder model zou Barendsens streven blijven steken in theorie. Ze hadden elkaar nodig, de puber en de pedagoog. Zou het hun lukken om die aspiraties waar te maken? Dit boek gaat over de route die ze aflegden en wat ze onderweg in hun omgeving tegenkwamen. Aan de basis ervan ligt een unieke bron.

Tot op late leeftijd had Otto Kann alleen zijn eigen herinneringen aan zijn vader, die stopten bij de sprong uit de trein. Hij wist niet dat er al die tijd ergens goed opgeborgen in een archief bijna dertig blauwe en zwarte schriftjes lagen, waarin het leven, de gedachten en de gevoelens van zijn vader als jongen van veertien tot achttien jaar waren vastgelegd. Ter voorbereiding op zijn boek over pubers had Barendsen namelijk vrijwel dagelijks aantekeningen gemaakt over zijn huiswerksessies met Jaap. En omdat die al gauw werden uitgebreid met gesprekken over Jaaps leven, gingen de aantekeningen over veel meer dan alleen Jaaps schoolse vorderingen en leermoeilijkheden. Vanuit het klassiek geïnspireerde principe ‘opvoeding door vriendschap’<sup>6</sup> besprak Otto Barendsen ook Jaaps liefdes met hem, zijn leraren en zijn verlangens, zijn familie, zijn hobby’s, zijn opvattingen en zijn plannen. Zo vertellen de aantekeningen hoe een jongen van veertien in het neutrale Nederland tegen de Eerste Wereldoorlog aankeek. Ze bieden een kijkje in de opkomende hobbyfotografie en de zich ontwikkelende luchtvaart die Jaap fascineerde. Ze laten het leven zien van een rijke Joodse bankiersfamilie in de Haagse residentie, demonstreren dat de discussie over een uitgestelde school-



Schriften met aantekeningen over Jaap.

keuze al meer dan een eeuw oud is en tonen aanvaringen tussen pubers en leraren zoals ze tot op de dag van vandaag te herkennen zijn. Niet in de laatste plaats geven de schriften een beeld van de reformpedagogiek, die Otto Barendsen inspireerde en die hij mee vormgaf via artikelen en boeken, en van de confrontatie ervan met de weerbarstige praktijk van het begeleiden van een opstandige puber.

De schriften tonen de puber Jaap Kann door de ogen van de pedagoog Otto Barendsen. Na drie jaar ploeteren werd een tweede instructeur toegevoegd: Barendsens vrouw Lie Barendsen-Gravelaar. Zij had in Groningen en Utrecht aan de universiteit exacte vakken en geneeskunde gestudeerd. Ook zij ging aantekeningen maken over Jaap. Beiden waren zeer begaan met hun opstandige pupil en hadden ook oog voor diens gevoelige kanten. In de weergave van de gesprekken komt Jaap zelf dichterbij. Otto en ook Lie Barendsen hebben heel zorgvuldig geprobeerd diens taal en manier van spreken te vangen, en af en toe verstoppt zich een onbewerkt stukje van Jaap tussen de bladzijden; een los agendablaadje, wat schoolwerk, enkele tekeningen en foto's, twee brieven.

De schriften kwamen terecht in het archief van de beroemde professor Gerard Heymans, tussen 1890 en 1927 hoogleraar wijsbegeerte en psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, bij wie Otto Barendsen

had gestudeerd. Meer dan zeventig jaar lag dit beeld van de jongen Jaap Kann onopgemerkt en ver weg van Den Haag in deze schriften verborgen, totdat de psychologe Mien Doddema-Winsemius ze bij het ordenen van Heymans' archief in 1993 ontdekte. Samen met Mineke van Essen en Jeroen Dekker bezorgde zij met toestemming van de twee families in 1996 een selectie uit de aantekeningen in een boekje dat de wereld van Jaap Kann presenteerde.<sup>7</sup>

Bij de boekpresentatie vertelde Otto Kann meer dan vijftig jaar na de Tweede Wereldoorlog over die sprong uit de trein. En hoe bijzonder het was om zijn vader via de dagboeken ook als jongen te ontmoeten. De zoon herkende in de weergave van Jaap de vader die zijn leven voor hem had gegeven. De aantekeningen leken Jaap dus raak te typeren. Nu, nog eens drie decennia later, zet dit boek ook de 'veel oudere vriend' in het licht – de pedagoog die de puber als geen ander ging vertrouwen: Otto Barendsen. In dit dubbelportret komt via hun wereld ook het vernieuwingsonderwijs van hun tijd tot leven.



## In de huiswerkkamer

### Bij de les

De huiswerkkamer bevond zich op de bovenverdieping van het statige huis waar de familie Kann woonde en was ingericht als een klein klaslokaal. Er stonden een zwart bord met daarvoor een schoollessenaar en glazen kasten met schoolboeken. In het midden stond een eiken tafel om aan te werken. Daar zat Jaap. Barendsen bevond zich achter de lessenaar. Van daaruit keek hij naar zijn leerling, verbaasde zich over diens slordigheid, diens onrust, verbeet zijn ongeduld. Momenten waarop Jaap geconcentreerd zat te werken waren een uitzondering. Dan was er meestal iets aan de hand. ‘Hij werkt ijverig vanavond,’ verwonderde Barendsen zich in zijn eerste dagboekantekening op 4 februari 1915. ‘k Moet mijn strafwerk nog maken,’ bekende Jaap. ‘Maar ik heb je nog zo op je hart gedrukt dat gisteravond te doen,’ zei Barendsen. ‘Totaal vergeten,’ antwoordde Jaap. ‘En ’k durf niet in school te komen als ik ’t niet af heb.’<sup>1</sup>

Jaap leek voortdurend in beweging. Stilzitten was moeilijk, lang stilzitten onmogelijk. De jongen had energie voor tien, niet alleen in zijn lijf, maar ook in zijn hoofd. Gedachten, vragen en ideeën buitelden voortdurend over elkaar heen. Na een lange dag school kostte het Barendsen de grootste moeite om hem ook nog bijna elke avond bij de les te houden. En dat terwijl Jaap zijn lessen het liefst zo snel mogelijk af had. Hij was veel liever buiten, in de tuin, wandelen met zijn oude hond Barry, de jonge katjes fotograferen of knutselen aan de lamp die hij probeerde te

XLVIII

J. Ik heb strafwerk van Kettner, zal ik 't maar  
niet maken?

O. Dat zal ik je nooit raden, dat weet je wel.

J. O ja de is zo roekeloos. Wist u wat ik  
doen zal 'k zal maar met een paar papier  
doen, 't moet drie keer.

O. Hoe kwam dat wel.

J. Ik had m'z algebra zo slecht, ik zei tegen hem  
dat ik 't niet kon doen. Laterdag zo' drink met  
hem van Cohen en danalles. En zondag dat doe ik  
niet ik ben in principe tegen zondagwerken.

O. Wat zie je?

J. Hij grinnikt zo's beetje. Maar ik moest het  
toch doen. Hij zegt nota bene zelf tegen me  
dat strafwerk zo'n onzin is.

Ik heb hier nog strafwerk van voor een maand  
geleden. Daar heeft ie toen niet om gevraagd.

Dat zal ik hem maar geven - Hij heeft het toch  
niet na. Als ik 't ziekt kan ik altijd nog  
calqueeren. En dan zal ik 't anders behandelen  
ook wel weer vergeten zijn. Daar is ik stons  
genoeg voor. Ik heb ook nog geprobeerd het  
af te hopen van een Shiver Steun comite'!

repareren in zijn hobbykamer. Zijn interesse ging gewoon niet uit naar droge woordjes en stoffige jaartallen. Hoe vaak hij ze ook repeteerde, ze stroomden zijn hoofd uit als water uit een vergiet. De echte wereld, die interesseerde hem. Uren kon hij besteden aan het bestuderen van een spinnenweb. Hij maakte er tekeningen van, onderzocht de aanhechtpunten en hoe de spin deze verlegde toen Jaap een draadje liet knappen. ‘Zal ik ’t strafwerk maar niet maken?’ stelde hij soms voor. ‘Dat zal ik je nooit raden, dat weet je wel,’ zei Barendsen dan.

Als Jaap zich even tot zijn werk zou zetten, zich even net zo goed zou concentreren als op het spinnenweb, dan waren ze uren eerder klaar. Maar dat leek niet tot hem door te dringen. Hij verloor dagelijks kostbare vrije tijd met klagen, uitstellen, in opstand komen. En als het nu nog tot goede resultaten had geleid... Maar dikwijls kreeg Jaap zijn werk terug vol rode strepen. Hij klaagde vaak dat hij toch ‘zo’n kaffer’ was, had vooral ‘t land’ aan Duits, bleef maar dezelfde fouten maken – mitt voor *mit*, Pfärde voor *Pferde*. Naamvallen, daar was al helemaal geen beginnen aan. Hij deed er zijn best ook niet voor, vond Barendsen. Het Duits zal toch een dode taal worden, beweerde Jaap. En dat de Duitsers ploerten waren. Net als zijn leraar Gerzon, die ‘snertvent’. ‘Die zal wel net zo’n hekel aan mij hebben als ik aan hem. Zoiets is toch wederzijds?’ Zijn huiswerkleraar mocht hem dan met veel geduld avond aan avond proberen bij te spijkeren, op goede cijfers rekende Jaap allang niet meer.

### ‘Een zonderlinge verwarring in zijn hoofd’

Barendsen werd al in Jaaps eerste schooljaar op het lyceum (1913-1914) aangesteld als ‘repetitor’, anderhalf jaar voordat de dagboekaantekeningen beginnen. Sindsdien begeleidde hij hem zes dagen per week bij het maken van zijn huiswerk. Dat was niet ongebruikelijk bij rijke families, zoals de familie Kann. Ook Jaaps oudste broer Maurits lukte het slechts met veel hulp om zijn middelbare school af te maken. Niet voor niets, want terwijl Jaap zich in dezelfde speciaal daarvoor ingerichte huiswerkkamer door zijn schoolwerk ploeterde, studeerde Maurits inmiddels rechten aan de universiteit van Leiden. Maar van Maurits bestaan geen aantekeningen; zijn bijlessen kenden geen dubbel doel, het helpen



Gezinsportret van de familie Kann, omstreeks 1915. Van links naar rechts: Maurits, Lies, moeder, vader, Jaap, Johan en Eduard (Eek).

slagen van de jongen én het schrijven van een boek. Volgens Barendsens aantekeningen hadden ze bovendien een ander karakter, Maurits en Jaap. De eerste was bedwaard, met literaire aanleg en een hekel aan alles wat met lichaamsbeweging te maken had, de tweede was energiek op het onstuimige af, fanatiek in tennis, hockey en roeien. Jaap koesterde een grote liefde voor planten en dieren, had veel interesse in techniek en werd aangetrokken door het buitenleven. Tussen hen zaten nog twee broers: Eduard, Jaaps grote voorbeeld met wie hij de liefde voor techniek deelde en die iedereen 'Eek' noemde. En Johan, die net als Eduard zonder hulp door de middelbare school scheen te komen. Hun zusje Lies leek volgens Barendsen, net als Maurits, op hun moeder. Zij ging naar een meisjesschool. Haar schoolwerk werd gekenmerkt door dezelfde slordigheden als dat van Jaap.

Na een lange dag in de schoolbanken moest Jaap ook nog zijn avonden doorbrengen in de huiswerkkamer. En hoezeer hij ook zijn best deed om die kamer enigszins gezellig te maken, met een moderne klok, een

tafelkleed, wat sfeerverlichting en een sarong aan de muur, feit bleef dat hij de ene school voor de andere verruilde. Zes avonden per week diende hij hier uren te zitten leren met Barendsen als opzichter, die hem voortdurend observeerde. De hoeveelheid huiswerk loog er niet om; zelden kreeg hij alles af. ‘k Heb altijd zo’n boel te denken als ik niet denken moet maar aan m’n werk moet denken en als ik over iets wil denken ben ik zo uitgedacht,’ verzuchtte hij tegen het einde van het schooljaar in 1915. Op dagen dat de berg minder hoog was, moest Jaap herhalen of vooruitwerken.

Ze werkten vaak lang door. Soms zelfs tot tien uur ’s avonds. Inslapen ging daarna vaak moeilijk. Jaap lag soms wel drie of vier uur wakker ’s nachts. Dan stuurde Jaaps vader iemand van het personeel om te zeggen dat Jaap naar bed moest, anders kon hij er de volgende ochtend weer niet uitkomen. Strikt om acht uur aan het ontbijt verschijnen, vader Kann had er een hekel aan als een van zijn kinderen te laat was. Discipline was zijn devies, de ontbijttijd zijn graadmeter. Toen Jaap een keer bij zijn Franse huiswerk de zin *Long comme un jour sans pain* moest overschrijven, riep hij daarom verontwaardigd uit dat hij *Long comme une nuit sans soleil* beter zou vinden. ‘Wat duurt dat toch verschrikkelijk lang niet als je een nacht niet slaapt,’ zei hij. ‘Als je dan eindelijk de dag ziet slaap je in.’

Al in de eerste klas hadden zijn leraren er een hard hoofd in dat Jaap het lyceum ooit zou voltooien. Met de moed der wanhoop bleef Barendsen Jaap dagelijks urenlang bijspijkeren. Hij schreef Jaaps onvoldoendes toe aan luiheid en verzet: ‘Hij doet geen seconde moeite om te begrijpen wat ik zeg.’ Ze verloren veel tijd aan discussies over die weerzin. Jaap beweerde dat hij heus wel wilde, Barendsen vond dat hij zijn best niet deed. Alleen uit zelfzuchtige motieven zag hij Jaap nog wel eens werken, stelde hij: ‘Nu zie ik meteen waarom je nu wèl goed hebt gewerkt. Als je er een half uur mee kunt uitwinnen schrijf je rustig, denkt na en maakt een thema met weinig fouten. Maar vraag ik jou voor je eigen bestwil te werken dan beleven we alle ellende van gisteravond. Enkel je egoïsme kan je dus drijven tot behoorlijk werken.’ Barendsen verweet Jaap ‘slaapfouten’ te maken, in het wilde weg te gokken, vergeleek hem niet zelden met een aap: ‘Het werken gaat weer slecht. Hij grijpt weer overal naar als

een aap, kan niet laten met alles te spelen als in zijn slechtste uren van vroeger.’ Alleen wanneer een onderwerp hem interesseerde leek Jaap zijn aandacht er wat langer bij te kunnen houden. Barendsen schreef:

Het is niet onmogelijk dat hij zijn best doet. Maar hij komt toch niet als bij werk waaraan hij geen hekel heeft tot rustig doorwerken. Elke zin wekt onlust die eerst overwonnen moet worden. Dan glijdt de aandacht even af naar een stukje lak, naar een mug of maakt hij een dwaze opmerking, spreekt tegen, zegt dat het zo vervloekt moeilijk is, beweert dat hij geen vier talen tegelijk kan leren.

Door middel van belonen en straffen probeerde Barendsen Jaap aan het werk te houden. Soms kreeg hij eerder vrij wanneer hij goed gewerkt had, soms probeerde Barendsen het met complimenten. Veel vaker was er sprake van het tegendeel en deelde Barendsen het ene standje na het andere uit. Hij verloor daarbij zelden zijn geduld. Terwijl Jaap zich kwaaiier en kwaaiier kon maken over de hoeveelheid huiswerk, hoorde Barendsen zijn gebrom rustig aan om vervolgens kalm te vragen: ‘Gebeurt er haast iets?’ Binnensmonds grommen werd snuiven, blazen en met steeds luider stem mopperen ‘Ik doe het niet, ik doe het niet! Ik zou me daar gek wezen, grote onzin...’ Maar Barendsen bleef gewoon kalm toekijken, tot Jaap toegaf en zijn thema maakte ‘met niet al te veel fouten’.

In de overtuiging van doen te hebben met een ongemotiveerde lui-lak verschenen in de loop van 1915 wel de eerste barstjes. Jaap mocht dan moeilijk op gang te houden zijn, maar zou hij eigenlijk zoveel meer onthouden en de dingen beter begrijpen als hij wél zijn best zou doen? ‘t Is moeilijk na te gaan of hij niet meer zou weten als hij er zich toe kon brengen zijn best te doen,’ schreef Barendsen op 13 april 1915. Vanaf dat moment laat hij in zijn aantekeningen steeds vaker twijfel toe over de oorzaken van Jaaps slechte schoolprestaties: ‘Er moet een zonderlinge verwarring zijn in z’n hoofd want hij ziet na enkele eenvoudige voorbeelden pas wat hij eigenlijk moest doen.’

Waren het wel slaapfouten? Waren zijn slechte cijfers wel een gevolg van Jaaps slechte gedrag? Of was het misschien omgekeerd? Jaap had geen moeite met de praktische vakken. En wanneer een rekensom een concreet doel diende, zoals het bouwen van een eigen kano, maakte hij

19

Nou kan ik alles weer en zal wel vol doen de  
hellen voor z's eindrapport.

Met Dribs is het uitsyn deel weer misère.

Hij wil er aldoo afmaken, krygt standje  
en beschuldigt zichzelf dan.

"En dan neemt Jaapie erich nog wel er voor  
goed Duits te werken en 't geeft niks."

"Heb altijd zo's boel te denken, als ik niet  
denken moet maar aan n's werk moet denken,  
en als ik over iets wil denken ben ik er uit-  
gedacht."

Zijn geschiedenisles heeft bij goed gekend  
van 20 vragen slechts één fout.

Na de 20 vragen over de bestudeerde  
les boamen er nog 20 over de Middelen  
leunen. Hierwan heeft hij slechts de  
helft kunnen beantwoorden.

Hij is zeds enige dagen bezig met het  
construeren van de kano.

2 Juni. Jaap is verliefd. Gesprek (C X F VIII)  
Hij was nog niet geheel klaar met z's etes  
is nu over de hand been naar boomen ge-  
gaan, want dan krijgt u straks ook

Aantekening van Otto Barendsen over Jaaps moeite met leren, 1 juni 1915.

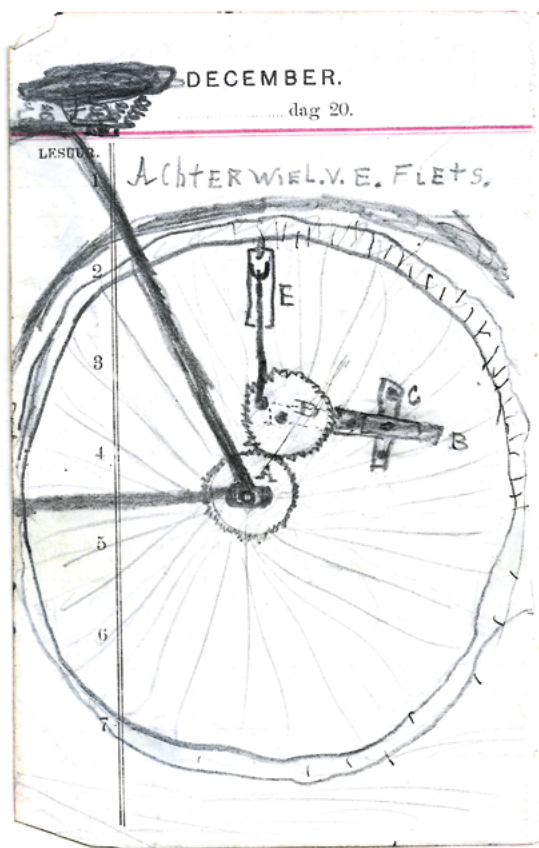
die zonder al te veel moeite en met de grootste ijver. Maar met sommen om de sommen had hij de grootste moeite, net als met rijtjes leren – of het nu Engelse, Duitse of Franse woordjes waren –, jaartallen of de volgorde van historische figuren. Pogingen om ezelsbruggetjes te maken strandden steevast omdat hij het ezelsbruggetje zelf vergat, of er gewoon niet in slaagde een goed ezelsbruggetje te verzinnen:

Bij geschiedenis leren bedenkt hij een ezelsbrugje om enige volken te onthouden. Clovis onderwierp de Bourgondiërs, de Alemannen en West Gothen. Karel de Groote de Longobarden, Friezen en Saksen.

Voor 't eerste rijtje komt hij niet verder dan Baw, voor het tweede: Karel had lange vieze zakken.

Extra uitleg, eindeloos herhalen, stampen, flemen, dreigen: niets leek Jaap tot betere schoolprestaties te kunnen aanzetten. Zelf geloofde hij er ook lang niet altijd in. 'Ik vind het toch zo belabberd telkens weer tot de ontdekking te komen dat ik toch zo'n kaffer ben,' riep hij meermaals uit. Hij vervloekte zijn hoofd, zijn geheugen, en Barendsen voelde met hem mee. Maar er was geen alternatief. Falen was geen optie, want net als van zijn broers werd van Jaap verwacht dat hij de middelbare school zou voltooien om in zijn vaders voetsporen te treden, of een andere goede functie in het bedrijfsleven te gaan bekleden. Zelf wilde hij het liefst ingenieur worden: '[...] als ik eenmaal ingenieur ben doe ik net wat ik wil [...],' zei hij. 'De ingenieurs vinden het allemaal heerlijk werk wat ze moeten doen.' Dat zijn vader daar niets in zag probeerde Jaap grootsprakig te negeren: 'Hij wil natuurlijk hebben dat ik geen ingenieur word. Ik laat hem kletsen, ik wil het toch. Vliegtuigkundig ingenieur, daar moet je glad voor wezen. Maar worden zal ik het.' Tegelijkertijd maakte hij zich vaak zorgen of het wel zou lukken. Hij vroeg Barendsen voortdurend om bevestiging. Barendsen van zijn kant probeerde Jaaps toekomstdroom te gebruiken om hem tot werken aan te zetten: '[...] behalve dat je staat te hijgen bij dingen die je graag doet moet je ook nog leren hijgen bij dingen die je niet graag doet. Anders word je geen ingenieur.'

Techniek fascineerde Jaap dusdanig dat hij daar zonder problemen zijn aandacht bij vasthield. Wat dat betreft groeide hij op in een geweldige tijd. Er was technisch steeds meer mogelijk, vooral op het gebied van elektriciteit, communicatie en vervoer. Jaap volgde al het nieuwe op de voet en knutselde niet alleen graag aan apparaten, hij fantaseerde erover dat hij zelf uitvinder werd en werkte in zijn vrije tijd enthousiast aan allerlei uitvindingen: een machine om zelf een blaasvlam te maken, een elektrisch scheerapparaat, een automatische versnelling voor in auto's, een manier waarop de watt van een lamp verhoogd kon worden



21

Een uitvinding,  
self oppompende  
fietsband.  
Zie Gesprek XI

Hij had er naar gevraagd:

Zelfoppompende band  
Het raadje A zit vast op  
de as, dus draait niet mee.  
Door het slangetje B, de  
kan draaien op het slan-  
getje C dat vast zit op de  
spaken - kan het raadje  
D op het raadje A gezet  
worden. Het raadje D

kan ook draaien op het slangetje B. Als nu het raadje  
A staat en de fiets rijdt dan wordt het slangetje dat aan  
de zuiger van het pompetje E bevestigd is in op- en ne-  
gurende beweging gebracht. In doende wordt de  
band al rijdende opgepompt.

Uitvinding van Jaap: een zelfoppompende fietsband.

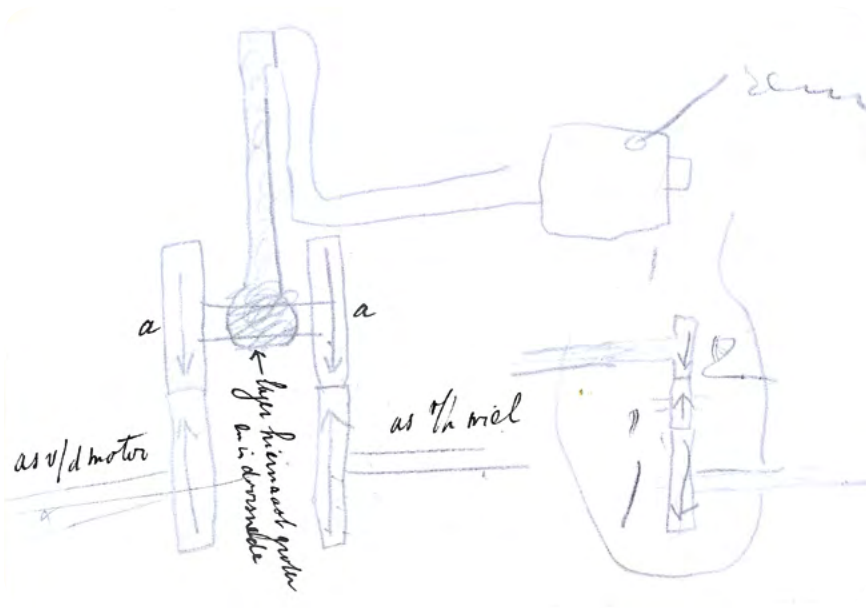
zonder dat er meer stroom nodig was, een zelfoppompende fietsband, een verbeterde gasverklikker en verscheidene vliegmachines.

Via het tijdschrift *De motorsport* wist Jaap in de winter van 1917 zelfs een echte ingenieur te strikken om naar zijn motoruitvinding te kijken en ‘de uitvinding was goed, niets tegen in te brengen. Maar practies niet uitvoerbaar. De machiene die geconstrueerd moest worden om het slakkenhuis te snijden zou zo duur zijn dat geen enkele fabrikant die zou laten construeren. Ze zouden dan liever met hun oude inrichting rijden.’ Jaap liet zich niet ontmoedigen, zijn uitvindingen zouden er wel komen. En rijk zou hij er ook van worden, zo rijk dat hij later in een huis zou kunnen wonen waar alles elektrisch zou gaan. Een ‘technies huis’ waar de deuren vanzelf open zouden gaan, het licht vanzelf aan, de gordijnen vanzelf dicht en de kachel via een gastoevoer vanzelf zou branden:

Hij heeft een reuze-uitvinding gedaan. Kijk eens: ’t is lastig om elke dag een kachel aan te leggen. Als je nu in de kachel gastoevoer maakt onder de kolen en je steekt dat aan tot de kolen gloeien, dan kun je er meer kolen bij doen en ’t gas uit. Geen gezeur meer met houtjes, enz. Ja, ja, dat is de Kann-gas-vulkachel. Later betekent Kann op allerlei gebruiksvoorwerpen: practies.

Vaak werkte Jaap samen met zijn geliefde broer Eek aan zijn uitvindingen. Eduard was zijn grote voorbeeld en raadgever en het liefst had Jaap hem altijd in zijn buurt. Hij zag het al helemaal voor zich, later: ‘Gebr. Kann – uitvinders.’ Otto Barendsen had er een hele klus aan om Jaap bij de les te houden als die weer eens over zijn uitvindingen begon te fantaseren: ‘Het werken schiet niet op, noch met mooie noch met minder mooie praatjes van mijn kant. Als ik denk dat hij aan ’t werk is rijst hij plotseling omhoog: “Daar heb ik net een uitvinding gedaan.”’

Die hartstocht voor alles wat mechanisch was of gefantaseerd kon worden laat zien dat de jongen verre van dom was. Wanneer zijn technische dromen erom vroegen rekende Jaap de meest ingewikkelde sommen uit. Moest hij echter een veel eenvoudiger formule voor wiskunde onthouden, dan faalde zijn geheugen steevast, of zat zijn berekening vol slordigheden. Wat dat betreft was het lyceum te theoretisch voor hem.



Jaaps schets van een motor.

Van praktische toepassing was daar weinig sprake, maar dat was nu net wat Jaap wel motiveerde. In zijn aantekeningen laat Barendsen zien hoe hij af en toe wanhopig werd van Jaaps geknoei met formules als hij die niet direct kon toepassen: ‘Zie je nu wel dat je er niets van kent?’ Jaap antwoordde: ‘Dat komt omdat ik alleen aanleg heb voor praktische dingen.’ Maar Barendsen was niet overtuigd: ‘Alles waar je te lamlendig voor bent te doen is onprakties nietwaar?’

## Leraar en vertrouweling

Jaap verlangde er voortdurend naar verlost te zijn van de uren in de huiswerkkamer. Uit de schermutselingen die hij hierover met Barendsen had, blijkt dat de hiërarchische relatie zich in de loop der tijd voorzichtig ontwikkelde tot een iets vrijere omgang. Rijen en rijen Franse woordjes repeteerden ze, Duitse naamvallen, belangrijke jaartallen en

wiskundige formules. Wanneer Jaap afdwaalde riep Barendsen hem tot de orde, wanneer Jaap liever lui dan moe was las Barendsen hem de les, wanneer Jaap weigerde te werken dreigde Barendsen hem met straf. ‘U bent toch geen schoolmeester!’ riep Jaap hem verontwaardigd toe wanneer Barendsen zich weer eens streng opstelde. Maar Otto Barendsen hield voet bij stuk, hoezeer Jaap ook dramde en dreinde, klaagde, klierde en klooidde, zijn eindeloze arsenaal aan grieven en bezwaren verwijtend over hem uitstortte. En Jaap pikte het. ‘Nee u bent geen schoolmeester,’ constateerde hij. Schoolmeesters, dat waren zijn leraren op school met hun eeuwige geleuter en gepreek. ‘Als er een gebod kwam dat de leraren de kop moest afgehakt worden dan wist J. wel wie hij zou kiezen.’ Niet Barendsen. Die was zijn vriend, in 1915 al zijn eerste ‘vertrouwing’. En vanaf eind 1916 noteerde Barendsen ook hoe ze ‘vertrouwelijk’ gearmd liepen bij gezamenlijke uitjes.

Jaaps pogingen te onderhandelen over de tijd die hij aan huiswerk moest besteden begonnen na verloop van tijd steeds meer op een spel te lijken, waarin ze elkaar wederzijds uitdaagden. Al ving Jaap uiteindelijk meestal bot, volgens Barendsens aantekeningen hadden beiden er plezier in de ander wat te tarten. ‘Als ik het zonder een enkele fout lees hoeft dan het overschrijven niet?’ vroeg Jaap eens. Om vervolgens drie fouten bij het lezen te maken. Als hij beweerde dat het geen zin had om te leren, omdat hij er toch zijn hele leven slecht in zou blijven, verzwaarde Barendsen zijn eisen van oplezen en overschrijven. Bij bezweringen dat hij nog zoveel meer te doen had, bleef Barendsen steenhard. Verveling? Ook geen reden. ‘U bent zo ontzaglijk streng!’ riep Jaap. ‘Nog lang niet streng genoeg voor jou,’ antwoordde Barendsen.

Maar het lukte Jaap gewoonweg niet om de stof vast te houden. Soms zag Barendsen al bij aanvang dat er tienmaal meer was opgegeven dan Jaap ooit zou kunnen onthouden. Zelfs wanneer hij oprecht zijn best deed, voor de verandering eens echt hard werkte, eindigde dit meestal in een teleurstelling. ‘Morgen repetitie aardrijkskunde,’ zei Jaap op 25 oktober 1915 nog opgewekt. En dat hij daar reuze zijn best voor ging doen. Met ongewone ijver werkte hij aan het leren van de kaart van Midden-Afrika. En als hij toch iets niet zou weten, dan zou hij zich er

20  
 '80kt. Hij is zeer gedepimeerd van een groot deel door  
 een 4 op 2's standykolom en priefwerk.  
 „Ik bleef me dood van <sup>vroegens</sup> ~~vroegens~~ tot jaard  
 Zondags werk ik de helle slag, ik heb geen een  
 tyd van me zelf en dan geven de allemaal  
 onvoldoende op mijn priefwerk die smeer-  
 kanissen. Ik denk: „nu zal ik dat prief-  
 werk een fijn maken en nu wordt het wel  
 een bevoerd cijfer.“  
 Op de het werk staat: Sludig werk, slud-  
 dig geend. Het komt me voor dat die in-  
 dink moet gewertijd zijn door de laatste  
 alinea die haastig is afgeraffeld onder  
 het luiden van de bel en nu volgebde fou-  
 ten zit. Overigens is het een behoordik  
 werk voor Jaap.  
 Vandaag is er van de Kjetra repetitie ook  
 niet veel gekomen. 2 sommen goed van de 6.  
<sup>Pitersfont</sup>  
~~Phonogram~~ had hij zijn welkerti gezet op  
 kwart over zven - geen welker gehoord,  
 gemapt tot de laatste minuit. Hij was  
 nuet op zichzelf.  
 Sta komt een priefwerk van F vons moyn  
 Ahn zal hem ook wel onvoldoende willen

Aantekening van Otto Barendsen over Jaaps wanhoop bij een slecht cijfer,  
 28 oktober 1915.

wel uitkletsen. ‘Ik kan nooit zoveel wetenschappelijks onthouden, maar reuzegoed kan ik zwetsen. De laatste keer ook – heb ik vier blaadjes volgeschreven.’ Hij had ook al de hele zondag doorgewerkt en Barendsen was zowaar tevreden toen hij hem Midden-Afrika overhoorde. Een tien zou het wel niet worden, zoals Jaap vaak wel riep wanneer hij vond dat hij heel hard gewerkt had, maar een zes zat er toch wel in.

Drie dagen later trof Barendsen Jaap zeer gedepimeerd aan de huiswerktafel. Vanaf het blaadje dat voor hem lag schetterde een rode 4 hem

tegemoet. Onderaan het werk twee opmerkingen met dikke, strenge strepen: ‘Slordig werk. Slordig geleerd.’ Jaap was totaal verslagen: ‘Ik blok me dood van ‘s morgens tot ‘s avonds,’ zei hij somber. ‘Zondags werk ik de hele dag, ‘k heb geen uur tijd voor mezelf en dan geven ze allemaal onvoldoende op m’n proefwerk.’ Dan iets strijdlustiger: ‘Die smeerknissen!’

Terwijl hij het proefwerk bekeek, liet Barendsen hem uitrazen: ‘Ik denk: nu zal ik dat proefwerk eens fijn maken en nu wordt het weer een beroerd cijfer.’ De jongen viel stil. Naast hem zag Barendsen tussen de rode strepen door dat dit nog heel behoorlijk werk was voor Jaap.

Het huiswerk maken, en het bijbehorende protesteren en ploeteren, bleef een terugkerend onderwerp in Barendsens aantekeningen, maar naarmate de maanden verstreken gingen Barendsens aantekeningen zich ook meer richten op de persoonlijkheid van Jaap. Hij schreef op hoe hij trachtte de jongen via die weg te bereiken – en hoe dat lukte. Ze spraken over zaken die verbonden waren met het schoolwerk, maar ook meer en meer over zaken die daar veel minder of helemaal niets mee te maken hadden. Zo leerden Barendsen en Jaap elkaar steeds beter kennen als persoon. Jaap vertelde Barendsen veel over zichzelf. Alles, beweerde hij zelfs, hij had voor hem ‘geen geheim’. In de loop der jaren ging Jaap Barendsen soms zelfs aanspreken met Otto. Hoe de relatie daarnaartoe groeide, blijkt uit de steeds persoonlijkere dingen die Jaap met hem besprak.

## Lezen voor het leven

Aanvankelijk waren de meer persoonlijk getinte gesprekken nog sterk verbonden met Jaaps schoolwerk. Zo spraken zij vaak over de boeken en gedichten die Jaap voor school moest lezen, waarbij Jaap doorgaans zijn ongezoeten mening gaf. Die was ofwel zeer positief ofwel zeer negatief, aan nuances deed hij niet. Vooral niet als het om verzen ging. De meeste daarvan vond hij ‘overdreven’: ‘de poëzie is nergens goed voor als voor Sinterklaasgedichten’, stelde hij bijvoorbeeld. Als een leraar te lang over een stuk doorpraatte dan was het sowieso verpest. En zoetsappige teksten over bloemetjes en poezelige dieren kon hij al helemaal niet uitstaan. Hem bevielen juist de rauwere teksten, met humor en grillige beelden, zoals de ‘Boutade’ tegen het Nederlandse kikkerklimaat van de

negentiende-eeuwse dichter Petrus de Genestet. Die moest Jaap uit zijn hoofd leren en hij declameerde keer op keer ‘nogal met animo’ de twaalf verzen, die als volgt begonnen:

O land van mest en mist, van vuilen, kouden regen,  
Doorsijperd stukske grond, vol killen dauw en damp,  
Vol vuns, onpeilbaar slijk en ondoorwaadbare wegen!  
Vol jicht en parapluies, vol kiespijn en vol kramp.

Dat had ‘die vent goed uitgeplozen’, vond Jaap. Vooral de laatste twee verzen bevielen hem:

Trek overschoenen aan, gewijde grond der vaadren  
Gij niet op mijn verzoek ontwoekerd aan de zee.

Dat vond Jaap heel goed gezegd. Het gebeurde niet vaak dat Jaap met instemming de teksten die op school werden besproken citeerde of zelfs uit zijn hoofd leerde. Meestal was hij uitermate slecht te spreken over de poëziekeuze van zijn leraren. En als het even kon, maakte hij er een grap van. Zoals van een ander gedicht van De Genestet. ‘Ik moet een vers van de Genestet van buiten leren. Ik lach me dood. Het heet “Mijn beste vriend” en weet U wel wie de beste vriend is?’ Met grote pret leest hij het gedicht voor aan Otto:

Hij stoort mij soms in 't zaligst uur  
Bij lust en feesten lied;  
Als in de weelde der natuur  
Mijn droomend hart geniet.  
Hij jaagt mij van de liefste plek  
Hoe zoet de morgen lacht  
En sluit mij op in 't eng vertrek,  
Daar lastige arbeid wacht.  
Hij dwingt mij kalm te zijn en sterk (...).

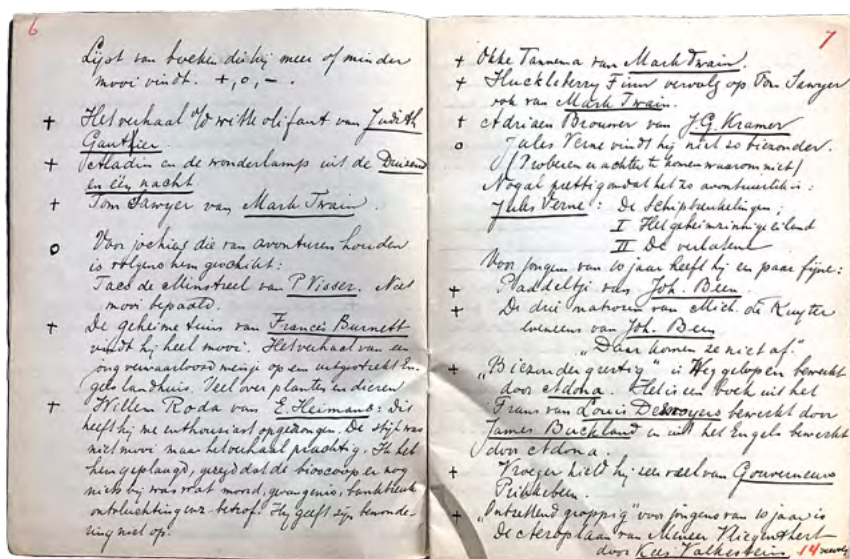
Jaap zocht geen zoetsappig gezever in de literatuur; daar maakte hij, al dan niet met puberale humor, snel korte metten mee. Nee, in de literatuur zocht Jaap schrijvers of personages die hij kon bewonderen. Om hun dapperheid, bijvoorbeeld, of juist om hun subversiviteit. Wanneer een personage inging tegen de heersende normen, vond Jaap dat grand-

oos. ‘Ik had het ook gedaan!’ beweerde hij over de ridder in Schillers gedicht ‘Der Handschuh’, die een jonkvrouw afwijst door haar een handschoen in het gezicht te smijten, nadat hij die eerst ridderlijk voor haar tussen een stel roofdieren vandaan had gehaald. ‘Maar of ik tussen de leeuwen gegaan was betwijfel ik,’ voegde Jaap er wel eerlijk aan toe. Was een personage minder onverschrokken of zelfs bang, dan keek Jaap op hem neer. Ook als er een goede psychologische verklaring voor was, of genoeg verzachtende omstandigheden. Zo had hij op een dag ‘een aantal vragen te beantwoorden’ over het verhaal *L’enfant espion* van de Franse schrijver Alphonse Daudet (1840-1897):

‘Een smerige streek van die jongen om z’n vaderland te verraden.’ ‘Ja maar bedenk eens dat die jongen geen moeder had, dat ie zeer arm was, dat hij hele dagen op straat zwierf bij allerlei slechte jongens. En kijk dan eens hoe reusachtig hij leed onder zijn daad.’ ‘Dat is allemaal wel waar, maar ’t was toch vuil. De vent had een zwak karakter.’ (Lachende voegt hij er bij: nog geen 20ste van mijn karakter)

Om zijn persoonlijkheid wat te verstevigen en meer zelfinzicht bij hem te ontwikkelen begon Otto Jaap romans aan te raden om in zijn vrije tijd te lezen. Dat was iets dat Jaap graag deed, het liefst languit op de bank, tot ergernis van zijn moeder. Want wanneer Jaap echt door een boek gegrepen was, kon zij hem nauwelijks meer bereiken. Dan liet Jaap alles en iedereen in de steek om door te kunnen lezen, soms uren achter elkaar. Zo was hij eens helemaal verdiept in het pas uitgekomen *Kazan de Wolfshond* van James Oliver Curwood (1914). Toen Otto het boek later zelf las, begreep hij Jaaps opwindings wel, schreef hij in zijn aantekeningen, en ook zijn onwil om zich los te maken van het verhaal: ‘Kazan [wordt] wonderlijk gegrepen [...] door de liefde voor een meisje, hij laat zich steeds weer vangen, regeren door de stem, het strelen, de genegenheid van een vrouw.’

Otto las mee met Jaap, wellicht ook vanwege de angst voor leeswoede en prikkellektuur in deze periode. Die zou kinderen afhouden van ernstiger werk.<sup>2</sup> Daarom probeerde men op Jaaps school tegen te gaan dat leerlingen detectives lazen, ook als dat in hun vrije tijd was.<sup>3</sup>



Lijst van boeken die Jaap las, met codes (+, o, -) voor zijn waardering.

voor Jaaps waardering. Er stonden geen detectives tussen, wel menig klassiek geworden werk, zoals *De geheime tuin* van Francis Burnett (1911), *Huckleberry Finn* van Mark Twain (1884) en *Nils Holgerson's wonderbare reis* van Selma Lagerloff (1906). Ook Jules Verne, Johan Been, Marryat, Frederik van Eeden en Edgar Allan Poe stonden op de lijst, meer of minder door Jaap gewaardeerd. Van boeken voor jongere kinderen genoot hij ook nog steeds. Vooral als ze grappig waren, zoals *Piet de smeerpoets* en de vertaling uit het Frans van *Histoire de Monsieur Cryptogame* door de Groningse schrijver J.J.A. Gouverneur: *Prikkebeen*.

Dat laatste boek wordt ook wel beschouwd als het eerste Nederlandse stripverhaal. Het gaat over een spillebenige man die zijn hardvochtige zus Ursula probeert te ontvluchten (in het oorspronkelijke verhaal is dat zijn vrouw, maar dat vond men voor kinderen te gortig) en daarbij allerlei knotsgekke avonturen beleeft. Over dit boek had Jaap een discussie met Otto. Otto vond de versjes bij de tekeningen 'gebrekkig van taal en nogal erg flauw'. Daar ging Jaap hevig tegenin: 'Gebrekkig van taal! Het loopt allemaal prachtig.' Hij dweept ermee alsof het de *Ilias* was,



Voorplat van *Reizen en avonturen van Mijnheer Prikkebeen* in de Nederlandse vertaling door J.J.A. Goeverneur (1858).<sup>5</sup>

en nam zich ter plekke voor om later zelf een school te stichten en dan *Prikkebeen* tot examenstof te bombarderen. Aan Otto deed hij voor hoe het mondelinge examen zou verlopen:

‘Vertel U me eens in hoeveel stukken sprong Zuster Ursula?’

‘In duizend meneer, precies duizend.’

‘Uitstekend. Onder welke omstandigheden had dat plaats?’

‘Met geknal en rook en smook.’

Verklaar me deze regels:

In zijn net een grenadier

In zijn hoed en vrouw – getier.<sup>4</sup>

Ze zullen er samen om gelachen hebben, Otto en Jaap. Maar naar aanleiding van de boeken, die ze soms tegelijk lazen, beschreef Otto ook serieuze gesprekken. Over karaktervorming en het soort persoon dat Jaap wilde worden. Met personages uit de wereldliteratuur als voorbeeld probeerde Otto Jaap te laten nadenken over zaken als moed, trouw en doorzettingsvermogen. Beviel de roman, dan slaagde hij daar volgens zijn aantekeningen glansrijk in. Jaap hield van stevige karakters met idealen die er alles aan doen om hun doel te bereiken. Die bewonderde hij zeer. Extatisch was hij bijvoorbeeld over *Der Tunnel* van Bernhard Kellermann (1913), waarin hij zijn liefde voor techniek weerspiegeld zag.

Hij identificeerde zich hartstochtelijk met de hoofdpersoon, ingenieur Mac Allen, die in het boek een staalsoort heeft uitgevonden waarmee hij een tunnel wil bouwen onder de Atlantische Oceaan om Europa en Amerika met elkaar te verbinden. Het project duurt veel langer dan gedacht en blijkt ook veel gevaarlijker. Wanneer een explosie in de tunnel honderden levens eist, belandt Mac Allen in de gevangenis. Jaren later wordt hij gerehabiliteerd en lukt het alsnog om de tunnel te voltooien. Maar dan hebben ontwikkelingen in de techniek de tunnel al overbodig gemaakt; het vliegverkeer is uitgevonden en via de lucht is de Atlantische Oceaan veel sneller te overbruggen. Jaap hield niet op te praten over Mac Allen, over diens doorzettingsvermogen tegen de publieke opinie in, over de valse veroordeling, en hoe Mac Allen toch trouw bleef aan zijn technische idealen. Dat zou Jaap later ook doen als hij ingenieur was.

In Jaaps leesvoorkeuren is de kloof te zien die Jaap ervoer tussen wie hij zou willen zijn en zijn daadwerkelijke dagelijkse gehannes. Zo bekende hij Otto toen hij zestien was dat hij zich het meest identificeerde met de hoofdpersoon van de roman *A Day's Ride* van Charles James Lever uit 1861. Algernon Sydney is een typisch romantische antiheld. Zijn pogingen om heel dapper en ridderlijk te leven stranden steevast op zijn eigen gebreken; angst, domheid en onkunde – iets wat Jaap schaamtevol herkende.

Jaap had toegang tot veel literatuur, ook heel recente. De familie Kann had ook genoeg geld om naar het theater te gaan en af en toe een stomme film te zien in de bioscoop. Maar in een wereld zonder veel meer dagelijks vertier was het lezen van literatuur een belangrijk tijdverdrijf



Zuster Ursula springt in stukken.  
Illustratie naar de tekening van  
Rudolph Töpffer.

voor Jaap. Hij maakte er de avonturen mee waarnaar hij verlangde in het echte leven. Otto op zijn beurt probeerde hem iets mee te geven om zijn persoonlijkheid aan te schaven. Volgens zijn eigen aantekeningen wist hij precies waar Jaap door gegrepen werd en hij raadde titels aan die hem zouden helpen het leven en de persoon die hij wilde worden te begrijpen. In de discussies die ze er samen over voerden, zien we hoe Jaap in verhalen op zoek ging naar herkenning en bewondering, naar voorbeelden om te volgen. Het ging hem daarbij om het verhaal. Zijn beschouwing van vorm en stijl ging volgens Otto niet veel verder dan of hij iets al dan niet ‘mooi gezegd’ vond.

Dat lag anders bij Jaaps opmerkingen over kunst. Ook hierin toonde hij zich zeer geïnteresseerd. En hij had er ook wel oog voor, vond Otto. Veel meer dan de rest van zijn klas, beweerde hij zelf – en eigenlijk ook dan zijn leraren. Vol minachting vertelde hij eens dat een van zijn leraren bij een les over stijl had beweerd dat hij zelf ook wel kunst kon maken als hij maar hard genoeg zou oefenen. Onzin, vond Jaap. Een kunstenaar moest inspiratie hebben. Maar hier vond hij Otto dan toch tegenover zich. Die greep Jaaps romantische kunstopvatting aan om te proberen zijn inzet te vergroten. ‘Ik zal je eens wat vertellen,’ begon hij. ‘k Heb een vriend gehad, een schilder, een vent met een heel goeie aanleg. Die man werkte weinig, vond hard werken goed voor een timmerman. Een artiest moet inspiratie hebben als ie werkt.’ Jaap was het er hartgrondig mee eens, maar Otto niet. Die zogenaamde artiest zat maar pijpjes te roken in afwachting van inspiratie. En ondertussen hadden zijn vrouw en kinderen honger. ‘Ik zou wel voor mijn vrouw en kinderen zorgen,’ zei Jaap. Otto was niet overtuigd. Waarom verzette Jaap zich dan zo hevig tegen hard werken? ‘Maar ik wil wel werken meneer...’ sputterde Jaap nog. ‘Vooruit dan maar...’ viel Otto hem in de rede. En onverbiddeijk dwong hij Jaap weg van de kunst, terug naar zijn huiswerk.

### Op zoek naar zichzelf

Naarmate Otto langer met hem werkte, liet Jaap steeds meer onzekerheid zien. Aanvankelijk vooral op het gebied van zijn schoolwerk, maar steeds vaker ook op andere gebieden. Zou het wel lukken met dat inge-

nieur worden? Had hij wel genoeg ‘karakter’? Hoe moest hij het aanleggen met vrienden? En, moeilijker nog, met meisjes? Volgens Otto’s aantekeningen kwam Jaaps in branie verstopte kleine hart in de beschutte huiswerkkamer steeds gemakkelijker tussen de grootspraak, grappen en grollen uit zijn grote mond tevoorschijn rollen. Almaar persoonlijker zaken kwamen ter tafel. Otto sprak Jaap aan op zijn idealen, op zijn verlangens en op zijn onzekerheid. Dat leidde vervolgens tot menig discussie over Jaaps karakter, dat hij zelf nogal hoog achtte, maar waar Otto diplomatiek commentaar op gaf. Hij raakte er steeds bedrevener in om Jaap niet direct aan te vallen, maar via slimme vragen in het nauw te drijven en te doen inzien dat zijn gedrag niet altijd door de beugel kon. Jaap op zijn beurt pelde zijn pantser van pochen en puberpraat laag voor laag af. De grootspraak over zijn karakter maakte steeds vaker plaats voor twijfel: ‘Vindt U dat ik in de laatste tijd veranderd ben minder geworden?’ vroeg hij op een gegeven moment aan Otto. ‘Van karakter bedoel je?’ vroeg die. ‘Veranderd zeker maar minder geworden zeker niet.’ Hij spoorde Jaap aan tot ‘zelfopvoeding’:

Aan zelfopvoeding gaat vooraf: zelfkennis. Je tracht zoveel mogelijk jezelf te leren kennen, je moet ten slotte precies weten waar je zwakke punten zijn, ook je sterke natuurlijk. Pas als je weet over welke krachten je te beschikken hebt kun je ze goed aanwenden. En als je weet waar je zwak bent kun je proberen je zwakke plaatsen te versterken. Dat is moeilijk, maar het gaat.

Zo schetste Otto in zijn aantekeningen hoe hij zich van huiswerkleraar tot een leidsman ontwikkelde, die niet alleen Jaaps schoolprestaties trachtte op te krikken, maar tevens zijn karakter probeerde te vormen. En hoe de gesprekken daarover ertoe leidden dat de relatie leraar-leerling zich steeds meer in de richting van een veel verder gaande vertrouwensband bewoog. Jaap begon Otto dingen te vertellen die hij verder met niemand anders deelde.

Een van die dingen was zijn verlegenheid waar het meisjes betrof: ‘ik ben zo verlegen meneer. God U weet niet hoe verlegen ik ben.’ Geïnteresseerd was hij wel, en later werd hij ook stiekem verliefd. Maar met haar praten durfde hij niet. Hij verstopte zijn verliefdheid in gehei-



Door Jaap gemaakte foto van zijn kano.

me boodschappen, zoals de naam van de kano die hij zelf had gebouwd. De boot zou *Ijler* heten. Dat het geen bestaand woord was, maakte hem niets uit en onder voorwaarde dat Otto het aan niemand zou vertellen vertrouwde Jaap hem de reden toe: '(...) weet U waarom? Hij verklapt me onder uitroepen dat ie een malle kerel is dat z'n meisje Rely heet, Rely Folkersma.' Het meisje zat achter hem in de klas en Jaap sloofde zich behoorlijk voor haar uit. Maar toen hij na een jaar fantaseren haar neef en zijn enige vriend Sammie durfde te vragen of die dacht dat Jaap een kans zou maken, werd hij teleurgesteld. Volgens Sammie viste Jaap achter het net. Hij was er diepbedroefd over en vroeg Otto om raad. Jaap moest maar een ander nemen, spotte die, meisjes genoeg. Maar Jaap wilde serieus over de liefde praten. Hij wilde weten hoe vaak Otto verliefd was geweest. 'Nee, daar praat ik niet over,' hield die af. 'Ja, niet tegen iedereen,' dat snapte Jaap ook wel, 'maar zoals wij zijn wel.' Zij waren toch vrienden?

## Hoofd of handen?

Volgens de aantekeningen had Jaap in Otto een vertrouwenspersoon gevonden aan wie hij zijn diepste zielenroerselen kwijt kon, iemand die hem serieus nam, die hem als volwassene behandelde en die hem wel aansprak op zijn houding, maar ook begrip toonde. Otto zocht bijna onverstoorbaar naar verklaringen voor Jaaps gedrag. Jaaps moeite met theoretische exercities en uit het hoofd leren was ook een onderwerp van gesprek. ‘Ga naar een ambachtschool,’ zei Otto in juni 1916, na al meer dan twee jaar ploeteren. ‘Daar is de theorie tot een minimum beperkt.’ Met zijn handen werken zag Jaap wel zitten. Hij deed immers niets liever dan knutselen aan zijn kano, technische vernuftigheden bedenken of fotograferen. Maar ze realiseerden zich beiden heel goed dat de ambachtschool geen optie was voor een jongen uit Jaaps milieu:

‘(...) Ik geloof dat ik een fidele vent zou zijn als ik maar een gewoon werkmans was, een metselaar of zo. Als ik naar standsideeën geen meentje moest zijn dan was dat geloof ik veel beter voor me. Denkt U ook niet?’

‘O ja, ik denk dat jij veel meer prakties werk moest doen. Een ambachtschool is misschien niet zo erg geschikt maar je moest in de leer bij een flinke vent die je goed leerde het elementaire werk voor wat je later wilt worden. Je moest smeden leren en metaal draaien, dat zou dunkt me goed voor je zijn...’

Bijna twee jaar later, in april 1918, kreeg Jaap inderdaad de kans om metaal draaien te leren. Ook die leraar riep bij het zien van Jaaps gespierde armen uit: ‘t is doodzonde dat jij niet als een gewone smidsjongen geboren bent!’ Maar Jaaps vader dacht daar heel anders over. Hij wilde dat ook zijn jongste zoon het lyceum zou afmaken, zodat hij daarna een functie zou kunnen vervullen waarin hij met zijn hoofd zou kunnen werken, en niet met zijn handen. Zelfs vakantiewerk in een fabriek zag Jaaps vader eigenlijk niet zitten. Hij was bang dat het arbeiderswerk zijn jongste zoon zo zou bevallen dat deze niet meer terug zou gaan naar school.

Het werd voor Otto steeds moeilijker om te balanceren tussen zijn twijfels over Jaaps capaciteiten, de taak waarvoor hij door Jaaps ouders

aangenomen was en zijn eigen ambitie een rol te gaan spelen in de vernieuwingspedagogiek van zijn tijd. Vader en moeder Kann hadden Jaaps schoolcarrière volledig aan hem uitbesteed en Jaap en Otto rapporteerden lang niet al Jaaps slechte resultaten aan hen. Otto bemiddelde ook tussen de leraren en Jaaps ouders, ging samen met zijn vrouw Lie in hun plaats naar ouderavonden en had regelmatig contact over Jaap met rector Casimir en de andere docenten. Jaap zelf vroeg ook steeds vaker of Otto wilde bemiddelen tussen hem en zijn ouders over zijn grote verlangen met zijn handen te werken in plaats van met zijn hoofd. Maar in de meester toonde zich hier de beperking. Otto's invloed bleef gekooid tussen de muren van het lyceum en die van de huiswerkkamer. Als een soort makelaar in de opvoeding bewoog hij heen en weer van Jaap naar alle volwassenen om Jaap heen en terug. Maar hoeveel pedagogische en psychologische deskundigheid hij daarbij ook aan de dag dacht te leggen, vader Kann had uiteindelijk het laatste woord. Jaap moest en zou het redden op school. Zou Otto daar met zijn hypergeïndividualiseerde huiswerkbegeleiding uiteindelijk in slagen?

*Nieze en Meekje 4 laatste  
naar...*



## Jaap. Een bankierszoon uit Den Haag

### Een stad van weelde

In 1900, Jaaps geboortjaar, woonden er in Den Haag ruim 200.000 mensen. Op weg naar de twintigste eeuw was de stad niet alleen sterk gegroeid, maar had ze ook een moderniseringsproces doorgemaakt. Rijwielen waren onmisbaar geworden om van het ene deel van de stad naar het andere te komen, stoom- en elektrische trams verschenen in het straatbeeld. Automobielen bleven nog schaars, in 1908 telde het uit- en ingaande verkeer richting Leiden en Rotterdam per dag 112 motorvoertuigen, in 1916 waren dat er 544 geworden. Waterleiding had het vaak verontreinigde water uit putten vervangen, de afvoer van rioolwater in de Haagse grachten verdween door de aanleg van rioleringsbuizen, via gasbuizen werd de levering van licht, warmte en energie gecentraliseerd. Ook elektriciteit verscheen, al bleef elektrisch licht nog tot 1918 beperkt tot 10.000 bevoorrechte woningen – zoals die van de familie Kann. Hetzelfde gold voor de telefoon; in 1903 waren ruim 2000 adressen aangesloten op de gemeentelijke telefoondienst. Tijdens Jaaps kinder- en pubertijd groeide het inwoneraantal van Den Haag tot ca. 350.000.<sup>1</sup>

De samenstelling van de bevolking in residentie Den Haag verschilde van die in de veel grotere steden Amsterdam en Rotterdam – al maakte overal de arbeidersklasse er het grootste deel van uit. Den Haag was de hofstad, waar het huis van Oranje-Nassau zetelde, sinds 1898 de dan achttienjarige koningin Wilhelmina met vanaf 1901 haar echtgenoot prins Hendrik. Daardoor was de stad van oudsher het brandpunt van



Plattegrond van Den Haag ca. 1920, uitsnede.

de Nederlandse adel: graven, baronnen, douairières, freules, jonkheren en hun families. Een flink aantal adellijke heren – vrouwen deden toen in het politieke domein nog niet mee – had ook een aanzienlijke positie in het landsbestuur als minister, lid van de Raad van State of lid van de Staten-Generaal. Qua sociale hiërarchie stonden naast deze ‘aanzienlijken van geboorte’ alle overige heren met een hoge positie aan het hof, in het landsbestuur of in de rechtspraak. Ook de buitenlandse diplomaten, overigens veelal eveneens van adel, vielen hieronder. Samen vormden zij de aristocratie van de stad. Vlak hieronder stond wat wel de ‘grote burgerij’ heette, bestaande uit de bovenlaag van ambtenaren, officieren, vrije intellectuele beroepen (zoals advocaten), bankiers, fabrikanten en vooraanstaande handelaren.<sup>2</sup> De familie Kann (en ook die van Jaaps moeder Anna Polak Daniëls) behoorde tot deze categorie. De meesten woonden in nieuwe, ruim opgezette villawijken met veel groen, aan de noordelijke, Scheveningse kant van de stad; ‘op het zand’. Binnen de te



Aquarel van Jacob Maris, *Gezicht op een stad*.

onderscheiden groepen bestond een sterk standsbesef, ertussen een meer of minder uitgesproken verschil in status. Zo maakte bankierszoon Jaap in oktober 1915, toen hij op een avond even bij klasgenoot Daniël Mackay langsging om diens Engelse leerboek te lenen, kennis met de etiquette in de adellijke familie Mackay:

Maar ze lieten hem daar lang wachten, ze waren net aan 't eten, de oude baron bromde, de meid kwam terug met de boodschap dat de jonker nu niet kon komen: hij zat aan tafel. Verbeel je de jonker – wat gekke lui. En omdat ie aan 't eten zit. Ze lijken wel stapel [...]

Hij gaat weer naar Mackay maar komt woedend terug, die ligt al in z'n nest en verbeel je ze wilden het boek niet uit de tas halen.<sup>3</sup>

Vanwege de mooie, groene omgeving, het aantrekkelijke stadscentrum om te winkelen, de vele mogelijkheden tot 'beschaafd' vertier als schouwburg- en concertbezoek, sociëteiten, de dierentuin en de badplaats Scheveningen, vestigden zich ook andere welgestelden in de stad: renteniers, verlofgangers uit de koloniën (vooral Nederlands-Indië), ge-

pensioneerde ambtenaren, officieren en ‘Oud-Indischgasten’. Zo werd Den Haag een ‘stad van weelde’ voor de elite – de ‘Hagenaars’ – waar de gewone ‘Hagenezen’ onderaan de maatschappelijke ladder meestal alleen maar naar konden kijken. Beroemde schilders uit de Haagse School – vader en zoon Israëls, Jacob Maris, Hendrik Willem Mesdag, en veel anderen – legden zowel het leven als het omringende landschap in al hun facetten realistisch vast.<sup>4</sup>

### Benjamin in een elitegezin

Jaap, voluit Jacob Hendrik, werd geboren in het eerste jaar van de nieuwe eeuw. Zijn ouders moesten nog dertig worden, maar hij was al wel hun vijfde kind. Na hun huwelijk kregen zij in snel tempo eerst Maurits, daarna Eduard (Eek), Elize (Lies) en Johan. Jaap werd de hekkensluiser. Vlak voor zijn komst was het jonge gezin verhuisd naar een statige villa aan de Scheveningseweg 52, speciaal voor het gezin ontworpen door Joseph Limburg (1864-1945). Hij was een architect uit de kring rond de bekende Haagse bouwmeester Berlage. Met zijn rijkelijk versierde gevels, erkers, balkons en dergelijke is het huis een mooi voorbeeld van de zogenoemde ‘overgangsarchitectuur’ tussen het negentiende-eeuwse neoclassicisme en nieuwe stijlen als art nouveau en sinds 1993 om die reden een Rijksmonument.<sup>5</sup>

Terwijl Jaap opgroeide, richtte zijn moeder zich op het verfraaien van de binnenwereld, waarvoor zij de verantwoordelijkheid droeg. Daarbij voer ze volgens Otto haar eigen kompas; ze liet zich niet leiden ‘door de smaak van de stoffeerder en naar bepaalde stijlmodellen’. Ze zal zich dus vermoedelijk weinig hebben aangetrokken van de rond 1900 ontstane moderne binnenhuisarchitectuur, met bij de nieuwe elite trendy opvattingen over ‘goed wonen’, zoals onder andere gepropageerd door Berlage.<sup>6</sup>

Wel had ze veel belangstelling voor schilderkunst. De wanden van haar huis decoreerde ze met werk van schilders uit vooral de Haagse School, van Jozef en Isaac Israëls, Marius Bauer en anderen. ‘Een zeer aangenaam tehuis met grote huiselijkheid en smaak,’ concludeerde Otto waarderend. Misschien had Jaaps moeder haar belangstelling voor de



Huis van de familie Kann, 1910.

beeldende kunst wel van huis uit meegekregen, maar in elk geval is die ook gevoed door de landelijk bekende Haagse kunstkenner en -pedagoog H.P. Bremmer (1871-1956). Bij hem volgde ze, net als veel anderen uit haar sociale omgeving, cursussen over kunst. Ze raadpleegde hem ook bij het aanschaffen van kunstwerken. Bremmer zette rijke cursisten als de moeder van Jaap regelmatig aan om werk te kopen van arme beginnende kunstenaars in wie hij talent bespeurde.<sup>7</sup>

Dankzij zijn moeder kreeg Jaap spelenderwijs belangstelling voor kunst en ging hij al jong verschil maken tussen mooi en lelijk. Hij praatte graag over kunst en Otto heeft dat aangemoedigd. Otto kende de tekenaar en etser Maurits van der Valk (1857-1935), door wiens vriendschap hij zijdelings betrokken raakte bij de kunstenaarswereld. Hij nam Jaap in december 1915 een keer mee naar Van der Valks atelier in Leiden, waarna die een groot bewonderaar werd. ‘Het is een luis!’ zei hij over een nieuwe ets van Van der Valk – een groot compliment. Een jaar later mocht Jaap van zijn moeder op een tentoonstelling van Van der Valks werk voor 125 gulden iets kopen. Dat was een groot bedrag voor een tijd waarin



Vestibule van het huis aan de Scheveningseweg 52.

beginnende onderwijzers zo'n 700 gulden per jaar verdienden, maar voor Jaap stelde het niet veel voor. Hij kon er een aquarel en twee litho's voor krijgen en vond dat een 'spotprijse, verschrikkelijk'. Otto moest 'nou toch waarachtig eens aan Valk zeggen dat dat niet gaat. Op zo'n manier wil niemand iets kopen'. Jaap wilde er nog een schatrijke kennis van zijn moeder naartoe hebben, 'maar ze is cubiste, niet goed wijs. Als dat mens die lage prijzen ziet zal ze natuurlijk direct zeggen dat het niks is'.<sup>8</sup>

Ook met andere kunstvormen, zoals muziek of toneel, maakten kinderen uit de elite als vanzelfsprekend kennis. Met de familie ging Jaap regelmatig

naar de schouwburg. Op eerste kerstdag 1915 bijvoorbeeld keken ze in het ietwat alternatieve theater van regisseur en toneelspeler Eduard Verkade naar *Het krekeltje achter den haard*, een toneelbewerking van een kerstvertelling van Dickens. Ook was Jaap in die kerstvakantie nog naar de Hollandsche Schouwburg geweest, waar hij het populaire *Raffles, de gentleman-dief* had gezien, 'reusachtig lollig'. In de herfst van dat jaar mocht hij mee naar Scala, een soort vari  t  theater voor een wat breder publiek dan de elite alleen. En hij ging rond die tijd voor het eerst naar de opera, maar dat vond hij 'stapelgek gedoe'. Toen Otto en Lie een paar jaar later weg waren gelopen bij Mozarts *Le nozze di Figaro* omdat ze zich 'verveelden bij zoveel ordinaire zotternij', reageerde Jaap triomfantelijk: 'Heb ik 't je niet gezegd? 'k Heb nog wel gewaarschuwd'. Ook met andere vormen van muziek had hij niets, al nodigde zijn moeder soms leerlingen van het conservatorium uit om te komen spelen.

Prent van Maurits van der Valk, *Slakken en kikkers* (na 1884).



Wel viel Jaap als een blok voor de film, in zijn jeugdijaren dé nieuwe vorm van vermaak voor iedereen, hoog én laag. In 1915 waren er in Den Haag al veertien, zij het soms kleine, bioscopen.<sup>9</sup> Dat Otto films ‘afschuwlik’ vond, ‘rommelige onrustige, jachtige prentjes’, legde Jaap naast zich neer: ‘U begrijpt er niks van’. Enthousiast vertelde hij Otto over de verfilming van *Der Tunnel* (dan nog zonder geluid), het futuristische boek van Bernard Kellermann waarover hij niet kon ophouden te praten. ‘Als ik het boek lees, zie ik het veel mooier,’ zei Otto. Maar Jaap vond dat hij ‘geen verbeelding’ had: ‘Het grootste deel van wat je in de bioscoop ziet is ook snert, maar toch is het een reuze uitvinding.’

Jaap had nog veel meer buitenschoolse activiteiten. Hij tenniste, roeide, zat op hockey, kreeg schietles van een sergeant die hem op zondagmorgen ook schermles gaf, mocht leren paardrijden, en moest als veertienjarige tegen zijn zin op zaterdagmiddag naar dansles. Jaap deed Otto uitgebreid en vol weezin verslag van zijn eerste ervaringen:

We moesten eerst in zo’n kamertje wachten en toen kwam de dansmeester met allerlei strijkage’s: Komt U binne here, komt U binne! We kwamen in een zaal, de vloer zo glad dat je er de benen haast op brak. Aan de ene kant zaten al de meisjes op een rij. Wij moesten er tegenover gaan zitten. En toen kwamen de Ma’s er nog bij om te kijken. Walgelik gewoon. De dansmeester begon te schreeuwen precies een conducteur van de trein. We moesten naar de andere kant gaan en elk een meisje vragen [...] Eén meisje wou niet met me dansen, dat is de enige uit de

klas die er bij is. Ik zei tegen haar: ‘Denk er aan dat je met me danst als ik je vraag anders zul je de hele avond met me dansen. Dan vraag ik je aldoor’.[...] Ik begrijp toch niet waarom Ma dat nou hebben wil. Zo iets vreselijks heb ik nog nooit beleefd.

In het grote huis aan de Scheveningseweg kreeg Jaap ook ruim de gelegenheid voor zijn twee grootste hobby’s: fotograferen en experimenteren met techniek. Op zolder had hij samen met zijn lievelingsbroer Eek een donkere kamer en de ‘fabriek’, een werkplaats waar hun elektromotor stond. Verder bouwde hij in 1915 aan zijn kano, die hij mee wilde nemen naar Nunspeet – dan nog een badplaats aan de Zuiderzee – waar de familie Kann in de bossen een buitenhuis bezat: Meiendaal. Daar ging de familie vrijwel elke vakantie naartoe, met de trein, want tot Jaaps grote spijt hadden ze geen auto. Vanuit Meiendaal schreef Jaap aan het einde van een vertrouwelijke brief aan Otto in de Paasvakantie van 1917:

Ik zie daar Eek een reuze sneeuwbal rollen, om je slap te lachen (’t moet de deutsche keizer verbeelden), de ballen laten een zwarte voor in de sneeuw achter. Nu is ’t 6¾ uur, en erg schilderachtig; die duizende zwarte dennenstammen op die fein geteekende witte grond bewonder ik vanuit m’n ijskoude slaapkamer. Toch is ’t hier heerlijk, ik ga nou een kaarsje opsteken (vanwege de kolennood). Hoe gaat ’t met uw vrouw? Ze leid toch niet kou? Anders halen jullie onze kolenkelder maar leeg, daar dient hij voor. Wij stoken hout uit eigen bosch, wat is er ook heerlijker dan zoo’n knappend haardvuurtje. Ik leer ook ijverig schei- natuur- en aardrijkskunde; in de reis hier heen was ik plotseling alles vergeten!

In het buitenhuis was het niet voor iedereen vakantie. Terwijl de kinderen zich vermaakten, in de witte wereld van de winter of op de Zuiderzee in de zomer, zorgde moeder Kann met het meegenomen personeel ervoor dat het huishouden bleef draaien. Ook Jaaps vader werkte waarschijnlijk gewoon door.

## Jaaps ouders

Al op negentienjarige leeftijd kwam de vader van Jaap, de man naar wie hij vernoemd was, in zijn eentje aan het hoofd van een gerenommeerde Haagse bankiersfirma te staan. Helemaal onverwacht was dat voor

de jonge Jacobus Henricus (roepnaam Jacob) niet. De firma, Lissa & Kann, was een familiezaak. Zowel zijn vader Maurice als zijn patriarchale grootvader Ellazar hadden hem er van kinds af aan van doordrongen dat de toekomst van het bedrijf in zijn handen lag – en niet in die van zijn wat ziekelijke oudere broer Eduard. Hij was er ook goed op voorbereid. Terwijl leeftijdgenoten uit de Haagse burgerij vanuit de lagere school meestal naar de hbs (nu het atheneum) gingen, werd Jacob naar een handelsschool in Osnabrück gestuurd. Daarna deed hij praktijkervaring op bij twee bevriende bankiershuizen in Amsterdam. Toen Jacob begin 1891 naast zijn vader in de directie van firma Lissa & Kann aan de slag ging, maakte de familie Kann moeilijke tijden door. Grootvader Ellazar, die zich vanaf 1836 tot zijn dood intensief met het bedrijf had bemoeid, was net op 79-jarige leeftijd overleden. In hetzelfde jaar had ook Jacobs oom Karel Kann zich uit de familiezaak teruggetrokken. Vader Maurice kampte al jaren met zijn gezondheid en was regelmatig afwezig, waardoor sommige cliënten afhaakten. Terwijl Jacob zich inwerkte, verslechterde zijn vaders toestand snel. Hij stierf, 51 jaar oud, in september 1891. Oom Karel overleed datzelfde jaar nog. Jacobs broer Eduard, die zich om gezondheidsredenen maar beperkt kon inzetten, zou binnen korte tijd ook uit het bedrijf stappen. Al kon Jacob terugvallen op een paar ervaren medewerkers, hij stond er dus aan het einde van zijn eerste jaar in de directie helemaal alleen voor.<sup>10</sup>

Twee jaar later al voelde Jacob Kann zich zeker genoeg van zijn positie om te trouwen. Zijn bruid was de één jaar oudere Adriana Anna Polak Daniëls. Ook Anna's eveneens in 1891 overleden vader Ansel had een bankiersfirma geleid: de Gebroeders Polak Daniëls.<sup>11</sup> Net als de ouders van Jacob hoorden die van Anna tot de Haagse elite. Maar het bruidspaar had meer gemeen; allebei waren ze van Joodse afkomst. Dit maakte dat hun families in het dan nog dominant christelijke Nederland een uitzonderlijke positie innamen. Ze hadden een andere godsdienst – ze geloofden wel in dezelfde God van de Bijbel maar niet in Jezus als diens zoon – en hun voorouders kwamen uit verre streken. Ergens in de eerste eeuwen van onze jaartelling waren die voorouders, net zoals veel van hun landgenoten, uit het toen door de Romeinen bezette Palestina vertrokken om elders, vooral in Europa, een bestaan op te bouwen. Deze



Jacob Kann, ca. 1906.

‘Joodse diaspora’ bracht hen vanaf de zeventiende eeuw ook naar de rijke Nederlandse Republiek. Erg welkom waren ze vrijwel nergens, ook niet in de relatief tolerante Republiek. Ze mochten lang niet overal wonen, de meeste beroepen waren voor hen verboden en vreemdelingenhaat lag altijd op de loer. Daardoor bleven veel Nederlandse Joden straatarm. Dat waren zij in de tijd van de jonge Jacob en Anna nog steeds, ook al hadden de Joden onder invloed van de Franse Revolutie in 1796 dezelfde rechten gekregen als iedereen. Maar hún voorouders hadden geluk gehad; die waren in de achttiende eeuw vanuit Frankfurt naar Den Haag vertrokken

en richtten daar in 1806 Lissa & Kann op. Gaande de negentiende eeuw voegden hun nakomelingen zich steeds meer in de Nederlandse cultuur. Ze hielden zich minder aan de joodse religieuze regels en gebruiken. Van religieuze Haagse joden werden ze seculiere, geassimileerde Joodse Hagenaars. Jacobs vader Maurice en zijn oom Karel waren bijvoorbeeld lid van de ‘Nieuwe of Littéraire Sociëteit De Witte’, waar heren uit de bovenlaag van de Haagse samenleving elkaar konden ontmoeten, ongeacht hun geloof.<sup>12</sup> Maar ze stonden nog wel met één been in de Joodse gemeenschap en in de traditie. Zo bleven Jacob en Anna na hun trouwen in de Joodse buurt. Zij gingen in 1893 wonen in hetzelfde pand annex woonhuis aan de Wagenstraat waar de oprichters van Lissa & Kann hun firma aan het begin van de negentiende eeuw hadden gevestigd.

Tussen 1891 en 1913, het jaar waarin Otto Barendsen de familie Kann leerde kennen en het dagelijkse geworstel met Jaap in de huiswerk-kamer begon, groeide het bedrijf onder leiding van Jacob Kann uit tot een middelgrote onafhankelijke bank. Het kleine Joodse familiebedrijf

uit 1805 had een geaccepteerde plaats verworven in het Nederlandse bank- en effectenwezen. De kernactiviteit van de firma bleef in essentie gelijk. Die draaide om de effectenhandel, en het vermogensbeheer van particuliere cliënten: adviseren bij de aan- en verkoop van effecten en aandelen en alle bancaire handelingen die daaruit voortvloeiden. Naast de directie had het bankierskantoor ongeveer tien personeelsleden in dienst, voor wie hun directeur zich een verantwoordelijk werkgever toonde. Zo richtte hij voor hen al in 1905 een ‘Pensioen- en ondersteuningsfonds’ op, een oude-dagsvoorziening die toen nog maar weinig voorkwam.<sup>13</sup> Het kantoor in de Wagenstraat barstte uit z’n voegen, maar haast met verhuizen maakte Jacob Kann niet, vertelde hij aan Otto: ‘Hij zat daar goed, hij stelde er geen prijs op naar buiten te schitteren met een bankpaleis’. Zijn gezin had hij al wel haast koninklijk gehuisvest. De monumentale villa aan de Scheveningseweg lag buiten de Joodse buurt. Daarmee was opnieuw een band met de Joodse wortels doorgesneden. Otto vatte zijn indruk van Jaaps vader samen:

Hij is zeer bemind bij allen die hem kennen. De eerste indruk die men van hem krijgt is die van grote Herzensgüte en humaniteit. Het is bekend dat hij precies gelijk is in zijn gedragingen tegen hoog en laag. Hij is even beleefd tegen zijn knecht als tegen een minister.

Jacob Kanns huwelijk met Anna Polak Daniëls was volgens Otto ‘zeer gelukkig’: ‘Volgens betrouwbare mededelingen adoreert hij zijn vrouw en zij hem. Een gelukkig gezinsleven’.



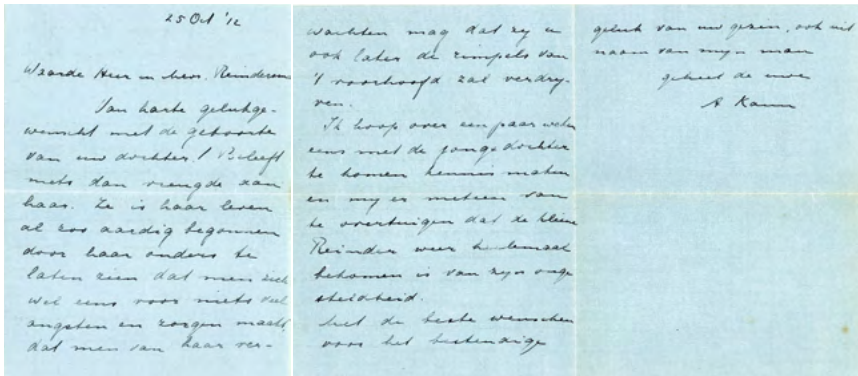
Kantoor van de firma Lissa & Kann rechts (tevens tot 1900 woonhuis van de familie Kann).



Anna Kann-Polak Daniëls door Isaac Israëls (datering onbekend).

In tegenstelling tot de persoonlijkheid van Jaaps vader, over wie tot ver na diens dood is geschreven, blijft die van Jaaps moeder grotendeels in de schaduw. Otto's beschrijving van haar legde hij langs de meetlat van professor Heymans, die een boek over de 'psychologie der vrouwen' had geschreven. Zo zag hij 'veel gevoeligheden in haar die gevaar lopen in de omgang met mensen getroffen te worden'. Daardoor zat er 'in haar gehele wezen [...] iets pijnliks en terughoudends'. Dit maakte dat 'ze zich niet gemakkelijk geeft, zichzelf niet kan zijn onder alle omstandigheden als haar man'. Het zijn sjablone-achtige kenmerken van vrouwen uit de 'grote burgerij' en de aristocratie, die ook veel aan te treffen vallen in naturalistische romans uit deze periode, bij Louis Couperus bijvoorbeeld. Ze passen bij het toen dominante dichotome denken over gender – de onzekere, passieve, gevoelige vrouw tegenover de actieve, zelfverzekerde man.<sup>14</sup> Ook het (ongedateerde) portret dat de schilder Isaac Israëls van haar maakte, heeft iets kwetsbaars en onzekers.

De relatief weinige keren dat het verleden zonder tussenkomst van een intermediair iets over haar prijsgeeft, komt een andere moeder van Jaap naar voren: actief, innemend en origineel. Ze maakte tussen 1906 en 1919 deel uit van diverse liefdadigheidscomités, zowel alleen met vrouwen als samen met mannen. Ook zat ze jarenlang in het bestuur van zowel de Haagsche Schoolvereniging als 'de Nieuwe Meisjesschool' voor voortgezet onderwijs. In 1923 richtte ze bij haar thuis de 'Joodsche Vrouwenraad' op, werd de eerste presidente en kreeg twee jaar later bij haar aftreden het ere-presidium uitgereikt. Bij die gelegenheid roemde Anna Kanns opvolgster haar 'bijzonder innemende persoonlijkheid', waardoor het voor iedereen 'een genoegen' was om met haar samen te werken. Steeds wist ze 'nieuwe plannen aan te vatten en nieuwe wegen in te slaan'. Er ging 'een geest vol frisch initiatief' van haar uit.<sup>15</sup> Hartelijk, betrokken én authentiek is de enige brief die van Anna Kann bewaard is gebleven, uit 1912. Daarin feliciteert ze Jaaps latere leraar Reindersma en diens vrouw met de geboorte van hun tweede kind. 'Ze is haar leven al zoo aardig begonnen,' schreef ze een dag na de geboorte, wetend hoezeer de moeder tegen deze tweede bevalling had opgezien en hoe soepel die was verlopen, 'door haar ouders te laten zien dat men zich weleens voor niets veel angsten en zorgen maakt.' En dus, vervolgde ze, konden



Feliciteatiebrief van moeder Kann aan leraar Reindersma en zijn vrouw.

de ouders erop rekenen ‘dat zij u ook later de rimpels van ’t voorhoofd zal verdrijven’.<sup>16</sup>

Er moeten veel van zulke brieven door haar zijn geschreven, want het afhandelen van een omvangrijke persoonlijke correspondentie hoorde bij de taken van een getrouwde vrouw uit de elite. Zoals Jacob Kann in de buitenwereld de bankiersfirma Lissa & Kann bestuurde, zo regelde Anna Polak Daniëls de binnenwereld van het grote huis aan de Scheveningse weg dat háár naam droeg: Villa Anna. De firma en de villa: als metafoor vertolken ze de strikte scheiding in sferen tussen de publieke mannenwereld en de private vrouwenwereld van toen – al rammelden strijdbare feministen inmiddels wel al een paar decennia aan de poorten van het manendomein. Het eerste spectaculaire resultaat van hun emancipatiestrijd, de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid uit 1898, vond plaats in Den Haag, op een steenworp afstand van Villa Anna in aanbouw. De organisatie lag grotendeels in handen van feministische vrouwen uit gegoede milieus, ook uit de sociale omgeving van Anna Kann.<sup>17</sup> Maar er zijn geen signalen dat zij zich toen al aangetrokken voelde tot de vrouwenzaak.

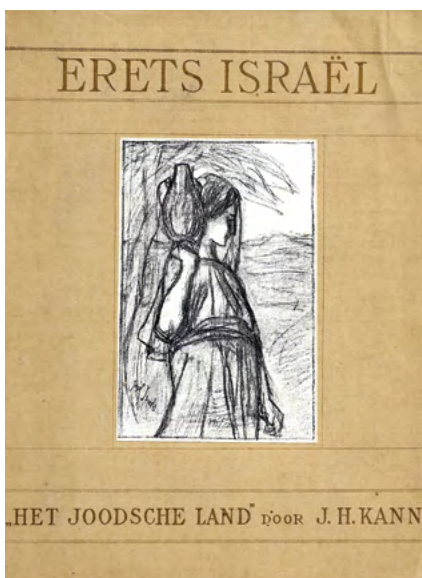
## Joodse identiteit

Aan de manier waarop de familie Kann leefde, viel hun Joods-zijn niet te merken. Nergens in de dagboeken is sprake van joodse religieuze wetten en gebruiken. Bij Jaap thuis lijkt de zaterdag, de joodse sabbat, een dag

als alle andere, ze vierden er geen joodse feestdagen maar wel Sinterklaas, kerst en oud en nieuw. En Jaaps grootmoeder werd na haar overlijden gecremeerd, terwijl dat in orthodox-joodse kring was verboden. In 1916 verhuisde de firma Lissa & Kann van de Wagenstraat in de steeds meer vervallen Joodse buurt naar een voornaam pand aan de Lange Vijverberg 3. De bank had toen al gebroken met de sluiting op zaterdag, al konden Joodse medewerkers die dat wilden op sabbat wel vrij krijgen.

Maar in de huiswerkkamer bracht Jaap zijn Joodse afkomst wel regelmatig ter sprake. Met Otto besprak hij bijvoorbeeld 'het uiterlijk van de Joden'. Volgens Otto had Jaap 'met z'n blonde haren, blauwgrijze ogen, rechte neus' niets van een Jood. Jaap betwistte dat: 'Jawel 'k heb wel wat van een jood, een dikke onderlip, kijk maar eens, een echte jodenlip'. Kennelijk wisten ze allebei feilloos wat Otto in de dagboeken de Joodse 'raskenmerken' noemde. Jaaps één jaar oudere broer Johan, schreef hij, 'heeft het sterkst het Joodse type', moeder Kann 'is donker van haar en ogen hoewel volstrekt niet typies joods', Jaaps oom Hugo Hijmans 'is donker, heeft sterk het semietiese type', en vader Kann 'heeft oppervlakkig bezien niet veel raskenmerken. Men kent niet direct in hem een zoon van het oude volk. Hij is tamelijk lang, lichtblond heeft lichte ogen.'

Toch was het de geassimileerde Jacob Kann die, nog voor de geboorte van zijn jongste zoon, een nieuwe invulling aan zijn Joods-zijn gaf. Hij werd een enthousiast aanhanger van het zionisme, toen een jonge internationale beweging die voor alle Joden die zich vervolgd of bedreigd voelden een veilig thuisland wilde realiseren. Het liefst in Palestina, dat toen al eeuwen een onderdeel was van het Ottomaanse (Turkse) Rijk. Er woonden op dat moment in Palestina voornamelijk Arabieren, van wie de meesten mohammedaan waren. Orthodox-religieuze joden vormden een minderheid die voornamelijk leefde van liefdadigheid van buitenlandse geloofsgenoten. Aanleiding voor de oprichting van de zionistische beweging waren onder andere gewelddadige Jodenvervolgingen in Rusland en oploeiend antisemitisme elders in Europa, dat zich onder meer uitte in de Franse Dreyfusaffaire. Maar Jaaps vader had zo'n aanleiding helemaal niet nodig. Toen hij als kleine jongen op school voor het eerst over Palestina hoorde, maakte zich 'een koesterend heimwee naar het oude land' van hem meester. Met een vriendje ging hij naar



Omslag door Isaac Israëls van vader Kanns boek over zijn reis naar Palestina.

het station en vroeg daar om een kaartje naar Jeruzalem, waarna de stationschef informeerde hoe hij heette en de jongens naar huis bracht.<sup>18</sup>

Samen met zijn oudere broer Eduard ging vader Kann in 1897 in Bazel naar het allereerste congres van de zionisten. Zelf schreef hij over zijn deelname later: 'Ich fühlte mich angezogen. In jedem Juden steckt etwas messianische Erwartung. Ich sagte mir: Warum nicht? Und warum nicht jetzt?'<sup>19</sup> Ze waren er de enige twee Nederlanders, maar tussen onzakelijke idealisten als oprichter Theodor Herzl trad de doortastende bank-

directeur van Lissa & Kann algauw op de voorgrond. Hij stroomlijnde de oprichting van de *Jewish Colonial Trust*, een bankinstelling die door het kopen van grond in Palestina Joodse immigranten een toekomst in de landbouw wilde bieden. Op naam van Jacob Kann kocht deze bank de eerste landerijen.<sup>20</sup> De tweede president van de organisatie, David Wolffsohn, werd een vriend voor het leven.

Jaap groeide dus op met het zionisme. Hij was nog geen zeven toen hij zijn vader hoorde vertellen hoe die, soms met de trein maar ook per koets of op een rijdier, in het vroege voorjaar van 1907 drie maanden door Palestina en de omringende landen had getrokken. Niet als bedevaartganger of toerist, maar 'als een koopman', schreef vader Kann in zijn boek *Erets Israël – Het Joodsche Land* over die reis, 'om te zien en te hooren of er wat te verdienen is voor mijn volk, voor het Joodsche Volk, dat zoo arm is aan vrijheid, geluk, eer, en aan ongestoorde levensvreugde'. Jacob Kann ging dus vooral om de inmiddels ontstane Joodse 'landbouwkolonies' rond Jeruzalem en Jaffa (het huidige Tel-Aviv) te bezoeken, waar ongeveer achtduizend Joden woonden. Met eigen ogen zag hij

gemeenschappen waar met succes druiven werden verbouwd, sinaas-appels geteeld en olijfbomen aangeplant. Bij een goede irrigatie door het graven van putten en het aanleggen van waterreservoirs – het regende in de winter veel – bleek de grond vruchtbaar genoeg, constateerde hij. Er kon dus nog veel meer land productief gemaakt worden voor de verbouw en de export van landbouwproducten.<sup>21</sup>

Op zijn reis kwam Jacob Kann regelmatig in aanraking met de Arabische bevolking. Hij voelde verwantschap:

Dicht bij ons is een Arabisch kamp; ik stel mij voor dat onze Voorvaders er ook zoo hebben uitgezien als deze Arabieren met hun mooie semietische gezichten. En onder de vrouwen, die men buiten beter te zien krijgt dan in de steden, zijn ware schoonheden.<sup>22</sup>

Met in totaal maar 700.000 inwoners, onder wie circa 100.000 grotendeels arme Joden in de steden en een kleine minderheid van christenen, was Palestina dun bevolkt. Ruimte genoeg dus voor nieuwe Joodse landbouwkolonies, schreef Jacob Kann. De Ottomaanse regering maakte het de kolonisten niet lastig en de verstandhouding met de Arabieren liet volgens hem ‘over ’t algemeen niet te wenschen over’.<sup>23</sup>

Al ging Jaaps vader als koopman en bankier, op zijn rondreis voelde hij zich regelmatig ook pelgrim of toerist, zo blijkt uit zijn boek. Met zijn ‘kodak’ [foto toestel] maakte hij veel opnames, de ‘best geslaagde’ gebruikte hij ter illustratie. Hij zag de Egyptische piramiden bij Cairo, liep rond in beroemde steden als Damascus en Beiroet, en bezocht vanzelfsprekend Jeruzalem. Op de rug van een ezel fotografeerde hij de muren van het oude joodse tempelplein en de ‘moskee van Omar’ (de Al-Aqsamoskee).

Zijn reis eindigde in Constantinopel (nu Istanboel), de hoofdstad van het Ottomaanse Rijk. Daar werkte Jacob Kann niet alleen het toeristische programma af, maar mocht hij dankzij bemiddeling van het Nederlands gezantschap ook toekijken bij de ‘Selamnik’, de parade van de keurtroepen op de vrijdagse gang van de sultan naar de moskee. Nog dezelfde dag stapte hij daar op de beroemdste internationale trein van Europa, de Oriënt-Express. Een kleine week later zag hij ‘dankbaar en gelukkig na een scheiding van meer dan drie maanden’ zijn vrouw en kinderen terug.



Muur van het tempelplein met Gouden Poort.

Muur van het tempelplein met Gouden Poort (foto van vader Kann).

Jacob Kann droeg zijn boek op aan ‘mijn lieve vrouw Anna Polak Daniëls’, die vanaf het begin het zionistische ideaal van haar man deelde. Ook zij was lid van de Zionistische Wereldorganisatie want, schreef ze een aantal jaren later met bedekte trots, in onze beweging ‘hebben de vrouwen van het begin af aan dezelfde rechten gehad als de mannen’. En, zo voegde ze er triomfantelijk aan toe: ‘Hier dus geen strijd voor vrouwenkiesrecht’. Zoals overal waar vrouwen het mannendomein betraden, hielden ze zich op de achtergrond en maakten van hun rechten slechts ‘met bescheidenheid’ gebruik.<sup>24</sup> Maar een paar maanden na de rondreis konden Jaaps ouders dus wel samen in hun woonplaats naar het achtste internationale zionistencongres, het eerste op Nederlandse bodem.<sup>25</sup> Terwijl haar man schitterde als prominent zionist stapte Jaaps moeder er voor het eerst uit de coulissen. Samen met de ambitieuze 21-jarige rechtenstudente Jeannette Hoofiën stond ze als Nederlandse deelneemster aan de wieg van een internationale ‘Joodsche Vrouwenbond voor Cultuurarbeid in Palestina’. Samen ook namen ze in het internationale bestuur van de vrouwenbond het penningmeesterschap op zich. Cruciale functies, omdat er voor de ambities van de bond natuurlijk geld ingezameld moest worden. In een circulaire aan de Nederlandse Joodse vrouwen legden ze uit wat de bond wilde: het verbeteren van de opleiding en de positie van de vrouw in Palestina. De eerste stap zou het stichten van een ‘tehuis’ voor leraressen en verpleegsters zijn, met eraan verbonden een vakschool voor meisjes.<sup>26</sup>

Na ruim zes jaar maakte Jaaps moeder voor een artikel in een zionistisch tijdschrift de voorlopige balans op. Als voorbeelden van een geslaagd initiatief noemde ze de oprichting van professionele kantwerkateliers voor vrouwen in Jaffa en de ‘farm Kinereth’, de op een na oudste kibboets van Israël. Op een leerboerderij ontwikkelden meisjes zich er al doende ‘tot vrouwen die de handen uit de mouw kunnen steken, die een kleine boerderij kunnen besturen, groente en bloemen teelen, gevogelte en bijen verzorgen’. Maar voordat de Joodsche Vrouwenbond overal vakscholen voor meisjes had opgericht, met eraan verbonden crèches en volksgaarkeukens, moest er nog veel gebeuren. ‘Dan eerst zullen die degelijk en eenvoudig opgevoede vrouwen waard zijn de moeders te worden van de nieuwe Joodsche generatie,’ eindigde ze profetisch.<sup>27</sup>

De toekomstdroom van Jaaps moeder liet minder lang op zich wachten dan ze zal hebben verwacht. Toch leek het daar de eerste jaren helemaal niet op, want in 1914 brak de Eerste Wereldoorlog uit. Naast de loopgravenstrijd in België en Frankrijk (Duitsland versus Engeland en Frankrijk) en een voortdurend heen en weer golvend Oost-Europees front (Oostenrijk tegenover Rusland), woedde de oorlog ook in het Midden-Oosten. Daar werd het verzwakte Ottomaanse Rijk belaagd door de koloniale machten Engeland en Frankrijk. ‘Elk volk krijgt zijn deel in het lijden,’ schreef Anna Kanns medebestuurder in januari 1918, maar ‘de Joden krijgen een dubbel deel’. Zij vochten als dienstplichtigen mee in de legers van de strijdende partijen, sloegen aan het Oostfront voor de gevechten in west-Rusland, Polen en Galicië op de vlucht of werden er met geweld van huis en haard verdreven en kregen vrijwel overal te maken met toenemend antisemitisme. De behoefte aan een veilig thuisland werd door de oorlog dus sterker, de aanhang van het zionisme nam toe. Intussen keerde binnen het verzwakte Ottomaanse Rijk het Turkse bestuur zich met grof geweld tegen het streven naar nationale zelfstandigheid van diverse niet-Turkse etnische groepen, met de genocide op de Armeniërs in 1915 als absoluut dieptepunt.<sup>28</sup>

Binnen de bestaande Zionistische Wereldorganisatie werden onderlinge contacten door de oorlog bemoeilijkt en stagneerde de financiële steun aan de Joden in Palestina. In het neutraal gebleven Nederland

deden Jaaps ouders wat ze konden om de schade te beperken. Jaaps moeder en haar medebestuurder organiseerden in april 1916 een benefiettentoonstelling in Amsterdam van nieuw kantwerk uit de ateliers in Jaffa, waarvan de opbrengst bestemd was voor de leerboerderij in farm Kinereth.<sup>29</sup> Jaaps vader hield zoveel mogelijk de onderlinge contacten levend. Mede dankzij hem kwam in maart 1916 een deel van de zionisten bijeen in Den Haag. Jaaps ouders nodigden hen op de avond voor het congres uit in Villa Anna. Jaap, schreef Otto, 'is uitermate verstoord over deze bijeenkomst':

Het is een beleefdheidsgedoetje, een ideetje van Ma. Al die mensen vinden het vervelend, Pa en Ma vinden het vervelend maar ze kwekken toch wat samen. Ma heeft morgen natuurlijk de hele dag hoofdpijn. En dat heel gedoetje kost meer dan 100 gulden. Wat hadden ze me daar geen mooie instrumenten voor kunnen kopen. Geloof U 't niet? Ze krijgen kalkoen, en 1½ perzik. Ik ben zelf uit geweest om te bestellen. Belachlik duur is alles. Meer dan honderd gulden! En hoopies bier is er besteld want er zijn een heleboel Duitsers bij. Dat alles is voor een beetje gekwek. Is dat nu Zionisme? Als dat Zionisme is kunnen ze er wel mee ophouwen. Laten ze liever de centen aan het steuncomité geven. Of anders wat doen in plaats van bij elkaar te komen kwebbelen.

De vijftienjarige Jaap, inmiddels net als zijn ouders een overtuigd zionist, wilde dus actie. Hij droomde van een heldenrol. Als hij eenmaal miljonair was, zei hij tegen Otto, zou hij 'alle joden ineens naar Palestina brengen in vliegmachines [...] Jeruzalem tot de eerste stad van de wereld maken met de modernste inrichtingen. Scholen het beste wat er is. Overal in het hele land asfaltwegen. Geen autoband zal daar verslijten. Palestina zal zo beroemd worden dat het een reusachtige eer is om Jood te zijn'.

In 1919, toen de Eerste Wereldoorlog voorbij was, deed Jaaps vader zijn reis naar Palestina uit 1907 nog eens dunnetjes over, deze keer met zijn gezin. Wat Jaap ervan vond, is niet opgetekend – de dagboeken eindigen in 1918. Maar de observaties van zijn vader zijn wel bewaard gebleven. Daarin schreef hij onder andere over het spanningsveld tussen de zionistische aspiraties en het Arabische nationalisme in het voormalige Ottomaanse Rijk:

[...] van Joodsche zijde wordt vaak met weinig takt ten opzichte van de Arabieren opgetreden. De chauvinistische elementen doen, en spreken vooral, alsof Palestina ineens een land geworden is waar de Arabieren niet thuis hooren. Dit prikkelt natuurlijk de Arabische bevolking, die voor een groot deel van ouder op ouder in Palestina gevestigd is.<sup>30</sup>

Jacob Kann signaleerde dus in 1919 al wat na de Tweede Wereldoorlog tot op de dag van vandaag een van de moeilijkst oplosbare problemen in de wereld zou worden: het Palestijns-Israëlische conflict om de soevereiniteit van het historische Palestina.<sup>31</sup>

## Wonen en werken in Villa Anna

Het woningregister van Den Haag vermeldt voor 1915 op Scheveningseweg 52 in een afzonderlijke kolom vier namen: Grietje van Ekelén (21.02.1867), Johanna Cornelia van der Mast (18.01.1885), Grietje de Ruyter (11.12.1890), en Louize Matteij Jeauttot (2.08.1884).<sup>32</sup> Zij woonden niet alleen in Villa Anna, maar werkten er ook; de eerste drie als dienstbode, de laatste als gouvernante. Daarnaast waren er dat jaar, volgens Otto, overdag nog drie andere werknemers in dienst: een huisknecht, een werkvrouw en een naaister. Met z'n zevenen maakten ze van de vroege morgen tot de late avond het dagelijkse leven van het gezin Kann mogelijk. Voordat de familie, volgens strikte orders van vader Kann, om acht uur precies kon ontbijten, hadden de inwonende dienstboden al heel wat werk verzet. Na het vertrek van vader Kann naar kantoor en de kinderen op de fiets of met de tram naar school startten zij met de dagelijkse huishoudelijke taken. Jaaps moeder zal die, voor zij met haar sociale bezigheden begon, misschien eerst met hen hebben doorgenomen. De leiding vertrouwde ze toe aan de bijna vijftigjarige Grietje van Ekelén, die al jaren bij de familie Kann in dienst was (en dat met twee jaar onderbreking bleef doen tot 1930). Zij zal ongetwijfeld precies hebben geweten hoe 'haar mevrouw' het wilde.

Het voeren van een huishouding als die in Villa Anna was toen geen sinecure. De mechanisatie van huishoudelijke bezigheden stond pas in de kinderschoenen; vrijwel alles gebeurde nog handmatig. De voedselbereiding, de was, het maken en onderhouden van de kleding, de ver-



Dienstmeisje. Isaac Israëls  
(waterverf, penseel), datering  
niet vermeld.

warming met kachels, het onderhoud van het interieur: het kostte allemaal veel tijd en energie. Er waren dus veel helpende handen nodig, niet alleen bij families als die van de ouders Kann maar ook in doorsnee gezinnen uit de eenvoudige burgerij. In Den Haag werkte rond 1900 twintig procent van de beroepsbevolking, grotendeels vrouwen uit arme milieus, in dit segment van de arbeidsmarkt.<sup>33</sup>

Het jongste inwonende dienstmeisje van de familie Kann, de vijftienjarige Grietje de Rooter, had vermoedelijk eerst vanaf haar twaalfde jaar (dan eindigde vanaf 1901 de leerplicht) als dagmeisje in een eenvoudig burgergezin gewerkt om het vak te leren. Een meisje als zij begon 's morgens al vroeg en mocht meestal pas weg na de afwas van het avondeten. Misschien kreeg ze van haar mevrouw één avond en één dag per week vrij, maar minder kon ook; voor dienstpersioneel bestonden geen vaste werktijden. Ze maakte in de vroege morgen kachels aan, boende wasgoed schoon, legde het te drogen op de bleek of hing het op. Ze luchtte beddengoed, zorgde voor het middageten, diende het op en waste af, poetste koper en zette meubels in de was, deed op zaterdag de buitenboel, werkte zich in het zweet bij de 'grote schoonmaak' na de winter en nog veel meer. Als loon kreeg ze elke dag te eten en misschien

anderhalve gulden per week. Grietjes aanstelling als inwonende dienstbode bij de familie Kann in 1915 betekende een promotie: zij kreeg naast de dagelijkse kost ook een slaapkamertje op de zolderverdieping en een iets hoger salaris. Maar in de ogen van puber Jaap deed ze haar werk lang niet goed genoeg. Toen ze op zijn kamer de papiermand weer eens op de verkeerde plaats had gezet, smet hij om haar dat af te leren een handvol potloodslijpsel op de plaats waar de mand hoorde te staan: 'Zo moet je de mensen opvoeden'.<sup>34</sup>

Maar diezelfde Jaap ging later dat jaar twee keer in het ziekenhuis bij huisknecht Tinus langs, toen deze 'aan een blindedarmonsteking' was geopereerd. Tinus woonde extern, dus zijn achternaam valt niet te achterhalen. Ook wat precies zijn taken waren en of hij als man hiërarchisch boven Grietje van Ekelen stond, viel niet na te gaan. In elk geval werd hij 'in gala' ingezet bij bijzondere gelegenheden, als Jaaps ouders voor 'deftige lieden' een diner gaven of een avondpartij, iets wat volgens Otto maar zelden voorkwam. Jaap had vanuit de huiswerkkamer op zulke 'partijen' genadeloos commentaar:

J. Kijk eens meneer, hier gauw voor het raam. Auto's voor de deur. Reuze-partij beneden met een minister en weet ik het wat meer. Tinus rent al naar buiten. Kijk hij heeft z'n apenpakje an. 'k Wou dat ik 'em op z'n kop kon mikken.

O. J. kom nou maar hier en maak dit beetje werk nog af.

J. Eventjes kijken meneer. Daar stapt meneer Limburg uit de auto. En z'n vrouw dat gekke mens. Ze is gedecolleteerd tot aan de knieën. 't Mens is stapel.

O. Heb je er dan nog niet genoeg van?

J. Waarom stellen zulke lui zich zo an. 't Mens het al grijs haar.

Naast huishoudelijk personeel werd in milieus als die van de ouders Kann ook assistentie ingehuurd voor de verzorging en begeleiding van de kinderen. Zo zijn ten minste twee van de kinderen Kann als baby door een inwonende min gevoed, een gewoonte die in Nederland toen nog vrijwel uitsluitend binnen de aristocratie voorkwam. De twintigjarige min, Wilhelmina Hendrika Van Schoonhoven, had als ongehuwde moeder in november 1895 in Renswoude een dochter gekregen, Jannetje. Drie maanden later verhuurde zij zich bij de familie Kann voor het

voeden en verzorgen van de dan twee maanden oude Eduard. Of zij haar dochtertje bij zich mocht houden om ook haar borstvoeding te geven, valt niet te achterhalen. Waarschijnlijker is dat zij het meisje bij verwanten in Renswoude achterliet. Zij bleef bij de familie Kann tot half maart van het jaar erop, en heeft daardoor ook de in januari 1897 geboren Lies nog een paar maanden kunnen voeden. Toen was zij al getrouwd met Christiaan Achterberg, die bij hun huwelijk Jannetje als dochter erkende. Het kan zijn dat ook Jaap en zijn een jaar oudere broer Johan nog door een min zijn gevoed, maar feitelijke gegevens hierover ontbreken. In elk geval kwam het aanstellen van gehuurde voedsters steeds minder voor omdat het geven van flesvoeding door de toenemende wetenschappelijke medische kennis over hygiëne en babyverzorging vanaf de eeuwwisseling geleidelijk steeds minder riskant werd.<sup>35</sup>

Wel nam moeder Anna twee maanden voor de geboorte van Jaap een inwonende 'bonne' in dienst, een kindermisje uit Groningen dat binnen een jaar alweer vertrok. Zij werd vervangen door een Engelse 'kinderjuffrouw': Kate Susannah Dight. Zij sliep bij de kinderschaar, zorgde dat ze dagelijks gekleed en gevoed werden, ging met hen naar buiten en hield hen de hele dag in de gaten. Ze lijkt pas in 1913 naar Engeland te zijn teruggegaan, onduidelijk blijft waarom ze zo lang bleef terwijl zelfs benjamin Jaap toen al geen lagerschoolkind meer was.

Voor het geven van thuisonderwijs woonde er tussen Jaaps tiende en twaalfde jaar een Engelse gouvernante in Villa Anna. Jaap moet dus al vanaf zijn peutertijd spelenderwijs ook kennis hebben gemaakt met de Engelse taal, al viel daar op de middelbare school weinig tot niets van te merken. De dagboeken signaleren alleen maar weerzin tegen dit vak:

Als er Engels moet geschreven worden is hij hélemaal weg, wanhopig weg. 't Is of de gedachte aan het werk hem absoluut begriploos maakt. Hij is als een slechtwerkende machine. Zo zelfs dat hij vraagt: dat? wat is dat in 't Engels? Ik zeg: that. Hij schrijft: sed.

De vijftientigjarige gouvernante, Rachel Wurlod uit Rolle (Woodland), ging in september 1912 naar Engeland terug. In haar plaats kwam een Zwitserse (Franssprekende) gouvernante, de achtentwintigjarige Loula Matteij Jeauttot. Toen ze bij de familie Kann begon, was gou-

vernante een uitstervend beroep. Nog tot ver in de negentiende eeuw hadden in de bovenlaag van de samenleving gouvernantes voor zowel kinderen als tienermeisjes thuisonderwijs gegeven. Bij voorkeur Franssprekende, omdat de kinderen dan in één moeite door in de wereldtaal van toen leerden praten. Maar geleidelijk aan ging ook de elite meer gebruik maken van publieke lagere en middelbare scholen, zeker na de invoering van de leerplichtwet van 1901. Ook kwamen er steeds meer scholen voor voortgezet meisjesonderwijs. In het gezin Kann gingen alle kinderen naar school, ook Jaaps drie jaar oudere zusje Lies. Desondanks namen Jaaps ouders, net als relatief veel andere elitefamilies in hofstad Den Haag, toch een gouvernante in dienst. De aanstelling van een gouvernante werd een soort statussymbool. Er werden voor hen door hun werkgeefsters speciale theemiddagen georganiseerd en in het chique Haagse Damesleesmuseum mochten ook zij boeken lenen.<sup>36</sup>

De rol die Loula in Huize Kann speelde, valt te vergelijken met die van de ‘mademoiselle’ in de boeken van de populaire schrijfster Top Naeff.<sup>37</sup> Net als in die romans leefde ze ‘au sein de la famille’; zij verkeerde de hele dag samen met het gezin. Haar aanstelling ontleende ze primair aan het feit dat Frans haar moedertaal was. Daar kwam nog eens bij dat Loula uit Zwitserland kwam, waar speciale opleidingen voor het beroep bestonden. Zij las Jaap voor als hij ziek was en hielp hem bij zijn huiswerk voor Frans. Ook werd er op gezette tijden in Villa Anna verplicht Frans gesproken, iets waaraan Jaap als het maar even kon probeerde te ontsnappen. Een dagtaak had Loula er niet aan, en dus deed ze ook allerlei andere dingen. Ze bracht thee in de huiswerkkamer, ging met Jaap naar de bioscoop, naar de voorstelling *Les Femmes Savantes* van Molière in de schouwburg en naar tentoonstellingen, poetste hem schoon toen hij onder de verf zat na het werken aan zijn kano, leende hem regelmatig geld, praatte met hem over zijn toekomst, en dekte hem zelfs als hij iets wilde ondernemen wat zijn ouders niet goed vonden. Voor Lies, die tobde met haar gezondheid, lijkt ze als een soort oudere vriendin en steunpilaar te hebben gefungeerd. Al met al had ze een ingewikkelde positie. Ze werd niet tot het dienstpersoneel gerekend, ging overal mee naartoe en vergezelde het echtpaar Kann zelfs bij een uitstapje naar Amsterdam. Ook had ze waarschijnlijk een prettig gemeubileerde zit-slaapkamer. Maar

een onderdeel van de familie, dat werd ze nooit; ze bleef een ondergeschikte.<sup>38</sup>

Net als Otto eigenlijk, de enige met wie Loula in Villa Anna op gelijke voet stond. Maar hoewel ze allebei formeel voor het geven van onderwijs waren aangesteld, had in de praktijk alleen Otto een pedagogische taak. De hare omschreef hij een keer als ‘gezelschapsdame’. Uit de dagboeken blijkt dat zij van haar functie graag meer wilde maken. En dus sprak ze met hem regelmatig over Jaaps problematische gedrag, de moeilijkheden die ze in haar contacten met hem tegenkwam en de pedagogische aanpak van Jaaps ouders. Otto hechtte ook aan haar oordeel, maar bij vader Kann moest ze daar niet mee aankomen. Toen ze na vijf jaar in Villa Anna één keer kritiek uitte op de autoritaire manier waarop hij de zeventienjarige Jaap behandelde, werd hij woedend, vertelde ze aan Otto: ‘Il était furieux – oh fu-ri-eux!’ Deze aanvaring met haar werkgever betekende meteen het einde van haar aanstelling. Jaap kwam er in januari 1918 woedend mee bij Otto:

Gister hevige mopperpartijen op zijn vader. Loula gaat weg, om de koppigheid van de ouwe lui. Och, och, als ze nou toch maar een beetje wilden toegeven hè, 't zijn toch zulke stommerds. Doordrijven – geen ongelijk erkennen – bar.

Otto hoorde hem zonder commentaar aan. Uit de dagboeken wordt niet duidelijk wat hij van het ontslag van Loula vond. In zijn eigen jeugd had hij geen ervaring gehad met kindermeisjes of gouvernantes. Als zoon van een bakker in de landelijke IJsseldelta was hij heel anders opgegroeid dan Jaap.



## Otto. Een bakkerszoon uit de IJsseldelta

### Otto en Helmar

De jeugdijaren van Jaap en die van Otto Barendsen, een kwart eeuw eerder, konden haast niet meer verschillen. Hun geboortestreek, milieu, religieuze wortels, schoolopleiding, vrijetijdsbesteding: eigenlijk was niets hetzelfde. Jaap brandde van nieuwsgierigheid naar de jongensjaren van zijn steun en toeverlaat, maar Otto hield hem af. Hij zat niet te wachten op nog weer een gespreksonderwerp waarmee Jaap onder het huiswerk maken uit kon komen. ‘Onder vrienden vertel je toch alles,’ protesteerde Jaap.<sup>1</sup> Otto ontkende:

O. Nee niet alles. Dat doe jij ook niet. Er blijft een klein beetje over dat je als vriend nog voor je zelf bewaren mag.

J. U hebt gelijk. Er zijn dingen die ik U ook niet vertel.

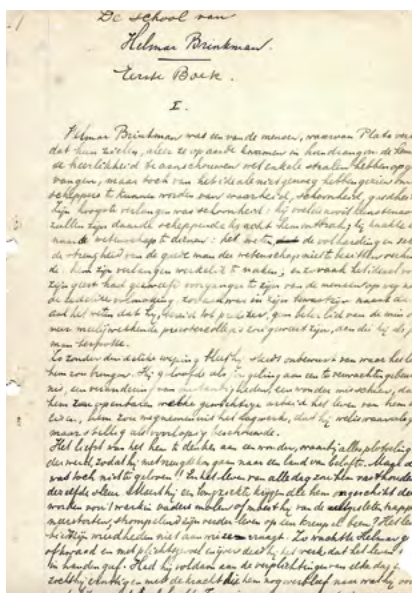
Desondanks gaf Jaap niet op. Eén ding over zichzelf had Otto namelijk wel onthuld: dat hij een boek had geschreven, een roman. En dat het verhaal speelde in Otto’s eigen jeugdijaren. Jaap vroeg of hij dat dan misschien mocht lezen. Maar ook deze keer kreeg hij nul op het rekest, en ‘dat staat hem slecht aan’, schreef Otto. ‘Valk heeft het toch ook gelezen – waarom hij niet.’ Vijf jaar later kwam een bewerkte versie van het gesprek over dit onderwerp in een van Otto’s boeken over opvoeding terug. Hij vertelt hierin hoe hij ooit aan ‘een opvoeding’ uitlegde dat ieder mens in zijn ziel ‘een klein kamertje heeft waar alleen hij zelf maar komen mag en wil. Ieder ander moet daar buiten blijven’. De jongen gaat



Aquarel van Jan Voerman, *IJsseldelta* (1867-1919).

ertegen in: ‘Niet als je zulke goeie vriendjes bent als wij. Dan vertel je mekaar de geheimen ook, anders is ’t niet echt.’<sup>2</sup>

In gedrukte vorm is de roman nooit verschenen. Maar het handgeschreven manuscript, *De school van Helmar Brinkman*, bestaat nog. Jaap had er veel over Otto uit te weten kunnen komen. Net als hoofdpersoon Helmar groeide Otto op in een boerendorp, dicht bij de natuur, en werkte hij met z’n handen in het bedrijf van zijn vader. Net als Helmar bespeelde Otto een instrument en worstelde hij met het geloof. Net als Helmar verloor Otto toen hij zes jaar was een zusje. Net als Helmar droomde Otto ervan om kunstenaar te worden, maar moest hij tegen zijn zin een andere weg inslaan. Zelfs voor Helmars achternaam bleef hij dicht bij huis, want Brinkman was de meisjesnaam van zijn moeder. Alleen de ongebruikelijke voornaam kan niet herleid worden naar Otto’s eigen jeugd jaren. Misschien is het een eerbetoon aan zijn vrouw Lie (‘Hel’ als afkorting van haar doopnaam Helena) en zijn vriend de schilder Maurits van der Valk (‘Mar’).



Omslag en eerste pagina van Otto's manuscript *De school van Helmar Brinkman*.

Deze opvallende overeenkomsten maken het aannemelijk dat *De school van Helmar Brinkman* een autobiografie is over Otto's jeugdijaren, maar wel met fictieve elementen. Het manuscript zou daarom autobiografictie genoemd kunnen worden, een term die gemunt werd voor autobiografische verhalen met fictieve elementen die niet iemands hele, maar een deel van iemands leven beslaan.<sup>3</sup> Otto veranderde de buitenwereld: bakkerij Barendsen werd een korenmolen en zijn praktisch ingestelde zus Bertha een broer die hij Bert noemde. Van het orgel als zijn favoriete muziekinstrument maakte hij in het manuscript de viool, de onderwijzer in spe veranderde hij in een aanstaande dominee. Sommige omstandigheden romantiseerde hij. In het manuscript leert Helmar bijvoorbeeld lezen en schrijven onder het gezag van een wijze bovenmeester in een oud schooltje met maar één lokaal, terwijl er in Otto's dorp op dat moment net een nieuw gebouw met drie lokalen in gebruik was genomen. Maar meestal bleef hij wel dicht bij feiten. Zo kwamen allerlei gebeurtenissen uit het manuscript in zijn latere artikelen en boeken in de ik-vorm terug, zoals zijn afkeer van bruine bonen met spek.

Voor de rode draad in de roman deden de fictieve elementen er niet toe. Centraal staat niet Helmars buitenwereld maar zijn ‘kleine kamer-tje’, zijn binnenwereld als opgroeiende jongen, worstelend met twijfels en idealen, zich wanhopig afvragend wie hij is en worden wil. Zoals Otto bij het schrijven in de dagboeken achter Jaaps recalcitrante gedrag op zoek ging naar diens innerlijk, zo was het schrijven over Helmar een zoektocht naar zichzelf. Helmar is Otto’s alter ego.<sup>4</sup>

Het manuscript, door een van zijn familieleden op zolder gevonden, is in 1996 bij de dagboeken in het archief gevoegd. Het bleek voor het reconstrueren van Otto’s biografie tot aan zijn volwassenheid van bijzondere betekenis.<sup>5</sup> Want zoveel als bekend is over de achtergrond van Jaap in de ‘stad van weelde’ Den Haag, zo weinig viel er in openbare bronnen te achterhalen over het leven van Otto in de kleine gemeenschap onder de rook van Zwolle waar hij opgroeide: het buurschap ’s-Heerenbroek.

### Kind in een toverwereld

Otto was een kind van wat nu het ‘Nationaal landschap IJsseldelta’ heet. Tussen Zwolle en Kampen, de kleine Hanzestad waar hij op 3 mei 1878 werd geboren, ligt de polder Mastenbroek.<sup>6</sup> Daar, in een van de oudste polders van Nederland, strekte zich, zoals hij het zelf in het manuscript noemde, de ‘toverwereld’ van zijn jeugd uit: een land van boerderijen, van sloten, van weiden en koeien, met een kerk in het midden. Vanuit zijn huis keek hij uit op de grote boerderij van de overbuurman, waar hij uren kon ronddwalen in schuren vol geheimen en donkere hokken, waar kalveren en varkens huisden. Buiten kon hij eindeloos staan kijken naar rennen vol kippen van allerlei soort. En soms volgde hij voorzichtig de boer als die voor de bijen ging zorgen. De boerin stopte haar buurjongetje, schreef Otto veel later nog eens, om zijn zwakke gezondheid vol met ‘de voortreffelijke karnemelksche brij van gruttenmeel, begoten met heerlijke, versche, zoete melk’.<sup>7</sup>

Otto’s ouders hadden zelf geen boerderij; ze kwamen allebei uit een milieu van kleine middenstanders. Moeder Jellemina Brinkman was niet uit de regio afkomstig maar geboren en getogen in Leeuwarden. Hoe en waar Jellemina en de twee jaar jongere in Epe geboren Albert Barend-



Plattegrond IJsseldelta, 1912.

sen elkaar hebben gevonden, blijft daarom een raadsel. Toen ze in 1875 trouwden, woonden ze allebei in Kampen; de 24-jarige Jellemina werkte op dat moment ergens als dienstbode, Albert was sigarenmaker. Zes jaar later was Albert bakkersknecht en verhuisde hij met zijn gezin naar de gemeente Zalk en Veecaten, waar hij in het buurschap 's-Heerenbroek een eigen bakkerij begon.<sup>8</sup> Jellemina was toen zwanger van al haar vijfde kind – bewuste geboorteregeling binnen het huwelijk kwam vóór 1900 maar weinig voor, en dan nog alleen bij de elite. Maar van haar eerste vier kinderen waren alleen Otto en zijn drie jaar oudere zusje Bertha nog in leven, de andere twee overleden als baby. Ook dat was aan het einde van de negentiende eeuw niet ongewoon; vooral door de slechte hygiënische omstandigheden bedroeg de gemiddelde zuigelingensterfte toen nog twintig procent.<sup>9</sup>



Het bakkershuis.

Waarom het gezin van de stad Kampen naar de polder verhuisde is onbekend, maar ondernemingszin moeten Otto's ouders zeker gehad hebben. Naast brood en bakingrediënten zoals meel verkocht een bakkerij op het platteland ook kruideniersartikelen, petroleum en veevoer. Economisch ging het de IJsselse weidegebieden tot zo rond 1880 voor de wind. Het gebied leefde van veeteelt en de verkoop van zuivelproducten, de export van boter en runderen naar Engeland en het Duitse achterland nam al jaren toe. De vooruitzichten voor bakkersbedrijf Barendsen leken dus goed. Maar in de loop van de jaren tachtig kwam daar, als onderdeel van een brede landbouwcrisis, de klad in. De boterexport kreeg steeds meer last van de opkomst van margarine – 'kunstboter' – en van concurrerende boter uit Denemarken. Daar ontstonden coöperatieve zuivelfabrieken die goedkoper werkten en constante kwaliteit konden leveren. Tot het begin van de jaren negentig daalde de boterprijs in de polder met 23 procent.<sup>10</sup>

Op de een of andere manier bleef bakkerij Barendsen overeind. In 's-Heerenbroek kreeg Otto tot 1888 nog drie zusjes en twee broertjes. Hij groeide dus op in een groot gezin met een bedrijf aan huis, waar zijn ouders hun handen aan vol hadden. Als oudste kinderen zullen Otto zelf en zijn zus Bertha al gauw verantwoordelijkheden hebben gekregen voor hun in 's-Heerenbroek geboren zusjes en broertjes, zeker nadat de eerste van hen, Willemina Petronella, op driejarige leeftijd was overleden. Alleen hij en Bertha maakten die schokkende gebeurtenis bewust mee,



De kar van bakker Barendsen aan de achterzijde van de bakkerij.

maar of de twee er ook een speciale band door kregen is maar de vraag; daarvoor waren ze misschien wel te verschillend. Bertha was praktisch en daadkrachtig, haar dromerig-gevoelige broertje dacht na over alles wat er op zijn pad kwam.

In zijn zakelijke, energieke vader zag de jongen Otto weinig van zichzelf terug. Die, schreef hij in zijn manuscript, 'leefde naar buiten in de wereld om hem, het bonte gewoel van alle dag' en werkte hard om het bedrijf in stand te houden. Hij had een opgeruimd karakter, maakte graag grappen en genoot ervan om de kinderen te verrassen met lekkere dingen die hij uit zijn diepe zakken toverde. De moeder 'richtte de ogen van de wereld af', gaf zich volledig aan de zorg voor haar gezin, 'haar liefde werd nooit moe'. Allebei hielden ze veel van hun kinderen en deden al het mogelijke om hen op te voeden tot nuttige en goede mensen. Over die opvoeding lezen en nadenken deden ze niet. Ze gaven zich zoals ze waren en handelden intuïtief. Otto, vaak ziek en een moeilijke eter, haatte zware gerechten als bruine bonen met spek, en meer nog de pannenkoeken die elke maandag tussen de middag op tafel kwamen. 'Met bezwaard gemoed deed je de voordeur open,' schreef hij later in een van zijn boeken. 'Die walgelijke, vette, warme pannenkoek, die daar zo tergend groot op je bord lag, al maar warm en vet, onuitstaanbaar

warm en vet. En moeder, mijn lieve, strenge moeder. Ze kon zich niet met [mijn] kunsten ophouden.’ Hoe hij ook smeekte, zij bleef onverbiddelijk, liet hem gewoon zonder middageten naar school gaan en zette hem datzelfde eten dan na schooltijd opnieuw voor.<sup>11</sup>

Even vanzelfsprekend als de ouders opvoedden, leefden zij hun de kinderen het godsgeloof voor. De IJsseldelta maakt deel uit van de zogenoemde Bijbelgordel (‘Biblebelt’), waar relatief veel streng gereformeerden wonen, vaak georganiseerd in allerlei kleine ‘bevindelijke’ kerkgenootschappen. Ook op de Nederlands Hervormde Kerk, die openstaat voor uiteenlopende interpretaties van het protestantisme, kon deze zware richting in de Bijbelgordel een sterk stempel drukken. Maar tot wederzijdse verkettering leidde dat volgens Otto in de polder niet. De verschillende varianten van het protestantisme – en de spaarzame katholieken – ‘hadden elkaar leren verdragen’.<sup>12</sup> Zijn ouders zullen lid zijn geweest van de Hervormde Kerk van het nabijgelegen dorp Mastenbroek. In Otto’s manuscript nemen ze geen expliciet standpunt in. Thuis spraken zij zelden over geloofszaken: ‘Vader en moeder hadden elk hun eigen tempel van verering, diep verborgen voor anderer oog [...] ze kenden te zeer het leven om niet te weten dat het praten daarover slechts in de tweede plaats mag komen.’ Helmar was er blij om, ‘als hij dagelijks in huis had moeten horen wat de enkele keren in de kerk ondraaglijk was, had hij vast alle vroomheid leren verfoeien’.

## Schooltijd

Niet ver van het bakkershuis stond de enige school van ’s-Heerenbroek, een oud, krakkemikkig gebouwtje waar zus Bertha meteen na de verhuizing van het gezin naartoe zal zijn gestuurd. Alle kinderen zaten samen in één ruimte en kregen les van één meester, die geassisteerd werd door een ondermeester voor de jongsten. Otto liet het er in zijn manuscript gemoedelijk aan toegaan, iedereen leerde in eigen tempo en kwam zover als kon; rapportboekjes kreeg niemand mee. Hij wist niet beter of ook hij zou er straks lezen, schrijven en rekenen leren. Maar de onderwijsvernieuwingen, al rond 1800 begonnen en sindsdien meer en meer aan landelijke regelgeving onderworpen, lieten ook Otto’s kleine dorp

keus.  
 De school in Helmar dorp had een oude boven closter en een jonge ondermeester  
 en meer leeligen dan goed was. Het gebouwje was klein, de inrichting primitief.  
 Misschien was er meer verhard aanhangend en toch hield Helmar mee van zijn  
 dorpschooltje dan van de goed ingerichte scholen die hij na zijn leertijd had gezien.

Over het oude schooltje van Helmar Brinkman.

niet ongemoeid. Terwijl hij uitkeek naar zijn eerste schooldag, verscheen om de hoek een eigentijds gebouw met drie afzonderlijke lokalen en een overdekte speelplaats – het gevolg van de nieuwe regels voor de bouw en de inrichting van de schoollokalen uit de onderwijswet van 1878. Waarschijnlijk zal Otto het oude schooltje niet meer als leerling hebben meegemaakt, want de nieuwbouw kwam gereed in het jaar waarin Otto zes werd. Vanaf dat moment kon in 's-Heerenbroek eindelijk ernst gemaakt worden met klassikaal onderwijs.<sup>13</sup>

Ook werd daardoor op Otto's school voor het eerst een onderwijzeres benoemd. Tot dan toe overheerste algemeen de mening dat vrouwen te zachtvaardig waren om les te geven aan jongens, zelfs in de onderbouw. Maar met artikel 25 van de nieuwe wet kantelde dat stereotype. 'Als een school in meer klassen verdeeld is, wordt het onderwijs in de laagste klassen bij voorkeur aan onderwijzeressen [...] opgedragen,' zo klonk het nu. Die waren door hun liefdevolle, zorgende natuur juist bij uitstek geschikt om de kleintjes onder hun hoede te nemen, ook de jongens. Een extra stimulans om vrouwen aan te stellen was dat 'nuttige handwerken voor meisjes' – naaien, breien, stoppen en verstellen – in deze wet een verplicht vak werd. Geen vak voor onderwijzers, dat sprak vanzelf. Omdat het aanstellen van afzonderlijke handwerkonderwijzeressen duur en lastig was, gingen alle Nederlandse scholen na 1878 actief onderwijzeressen werven. Die konden dan, naast hun gewone dagelijkse lessen, aan alle meisjes van de school handwerken geven – al moesten ze daarvoor wel een extra diploma halen, de zogenoemde 'akte k'.<sup>14</sup>

Waarschijnlijk verscheen de eerste onderwijzeres in 's-Heerenbroek toen Otto bijna zeven was. Van de bijna honderd kinderen die zijn school telde, ongeveer even veel jongens als meisjes, zal zij tenminste een derde onder haar hoede hebben genomen. Het is dus goed mogelijk dat niet

de ondermeester, maar een onderwijzeres de basis voor Otto's schoolse ontwikkeling legde. Hij deed het goed op school. Maar echt plezier in leren kreeg hij volgens zijn manuscript pas bij de oude 'bovenmeester', die hem stimuleerde om alles te lezen wat de school aan boeken voorhanden had. 'Hij leerde de knappe jongens ook erg moeilijke sommen, sprak met hen over staat en maatschappij over kerk en school, over dichters en wijsgeren.' De feiten spreken hier een andere taal, want Otto's verbeelde leermeester leek – afgezien van de 'erg moeilijke sommen' – bar weinig op de werkelijkheid. Het 'hoofd der school' van 's-Heerenbroek, J. Koster, was jong, pas aangesteld, en solliciteerde net zo lang naar een beter betaalde standplaats in de buurt tot hij in 1894 eindelijk ergens anders werd benoemd. Meer dan het voorgeschreven leerplan zal er bij hem niet in hebben gezeten.<sup>15</sup>

Buiten schooltijd trad Otto als kind niet op de voorgrond en een gangmaker was hij zeker niet. Wel liet hij zijn alter ego Helmar samen met andere jongens het geijkte kattenkwaad uithalen: vuurtje stoken aan de waterkant, appels stelen bij de boer of de spijkers boven op het schoolhek platslaan om eroverheen te kunnen klimmen. Maar hij stond altijd aan de zijlijn, schreef hij, doodsbang voor de veldwachter met zijn notitieboekje waarin alle boosdoeners werden opgeschreven.<sup>16</sup> Dan luisterde hij liever naar het groepje Duitse straatmuzikanten dat zo nu en dan langskwam om geld te verdienen:

Zoals in het vroege voorjaar de grillige zonnestrallen met onzeker licht en nauw waarneembare warmte de vroege bloemen tot ontluiken brengen, zo werd de liefde voor muziek gewekt [...] En jaloers genietend volgde hij de kunstenaars door 't hele dorp. Hoe zalig zo te kunnen spelen.

Toen Helmar een paar jaar later van zijn ouders vioolles mocht nemen, kon hij zijn geluk niet op.

## Schaduwkanten

Otto's ongecompliceerde, harmonische buitenwereld op het platteland, misschien alleen overschaduwde door zijn gruwel voor pannenkoeken en bruine bonen met spek, stond in schril contrast met wat zich in zijn bin-

nenwereld afspeelde. In zijn ‘kleine kamertje’ woedden heftige angsten. Uren kon hij zich op bed zorgen maken over dingen die een ander kind al na een minuut of wat weer vergat – zoals het boekje van de veldwachter. Alles maakte hij groter dan het was, de angst voor ziekte en dood, voor ongelukken en verdriet. In zijn nachtmerries werd vader door een boze buurman vermoord, bestormden gewapende rovers het huis, ging zelfs de hele wereld in vuur ten onder. Hij praatte er met niemand over. Zijn angsten maakten hem tot een stil, teruggetrokken kind, dat nooit onbezorgd blij kon zijn.<sup>17</sup>

Vaak vroeg hij God om hem van die angsten te verlossen, maar hij merkte niet dat het hielp. God, dacht hij teleurgesteld, was in elk geval geen liefdevolle vader, maar wat was hij dan wel? In de kerk hoorde hij over een onverbiddelijk strenge God en diens zoon Jezus als reddende Heiland, over zonde en genade, hemel en eeuwige verdoemenis. Maar hij kon er geen greep op krijgen, het raadsel was niet te bevatten. Nog geen zeven jaar was Otto toen hij door het sterven van zijn zusje voor het eerst bewust vraagtekens ging zetten. Zou zij, als hij haar na zijn dood zou terugzien in de hemel, ‘ook volwassen zijn geworden of zou ze zoo klein blijven?’ In zijn manuscript bracht Otto de binnenwereld van het kind dat hij toen was tot leven:

Toen kwam de dag van ’t begraven. ’s Morgens, voor de mannen met de hoge hoeden kwamen, had Helmar een vrolijk liedje gefloten. Maar vader zei, dat hij vandaag niet fluiten mocht, moeder had zo’n verdriet. Dan dacht de kleine jongen weer aan ’t zusje, tranen schoten in zijn ogen. Dat hij ook zo kon zijn. Vader bracht de kinderen even bij de kist. Zus lag daar in een lang wit kleed, ze was veel groter dan vroeger, als je met haar speelde. En zo bleek [...] Als ze mekaar later terugzagen zouden ze mekaar dan kennen? Helmar kon toch erg veranderen en later een baard dragen, net als vader. Wie zou dan als hij in de hemel kwam moeten zeggen dat hij er was om zus te zien? Ze zouden allebei wel gek kijken.

Het eenzame kind Otto had ‘niemand naar de oplossing van dit probleem durven vragen’, schreef hij later.<sup>18</sup>

## Handen of hoofd?

In Otto's buitenwereld markeerde het afscheid van de lagere school de overstap van kind naar volwassene. De meeste jongens van de hoogste klas keken er met verlangen naar uit. Nooit meer moeilijke sommen, saaaie leeslesjes of gevit over slordig schrijven. Volwassen worden, het leek hun heerlijk: een lange broek dragen, een pijpje roken, het werk doen van een man. Verder leren, dat kwam in hun hoofden gewoon niet op, ze traden in de voetsporen van hun vaders, werden boer, landarbeider of handwerksman en leerden het vak in de praktijk. In Otto's jeugd bestond zelfs de leerplicht nog niet; in Overijssel ging circa acht procent van de kinderen heel onregelmatig of soms zelfs helemaal niet naar de lagere school en in de zomermaanden hielpen ze bijna allemaal op het land of moesten op de allerkleinsten passen.

De luxe van een verlengde jeugdfase, overgangsjaren tussen kindertijd en volwassenheid, bestond alleen voor de leerlingen (meer jongens dan meisjes) die wél doorleerden. In de polder waren dat vrijwel uitsluitend de kinderen van de meester, de dokter en de dominee. Ze gingen daarvoor naar Zwolle of Kampen, naar scholen die toen mulo, hbs, of gymnasium heetten. Er was in die gemeenten de afgelopen decennia weliswaar ook (deeltijds) vakonderwijs ontstaan, zowel voor traditionele ambachten als voor nieuwe beroepen die ontstonden door de toenemende industrialisering, maar cursussen voor de landbouw kwamen pas in de loop van de jaren negentig van de grond.<sup>19</sup> De meeste dorpskinderen hadden dus in de stad niets te zoeken; Otto evenmin. Als oudste zoon lag niets meer voor de hand dan dat hij bij zijn vader in de bakkerij zou komen. Het bedrijf profiteerde van de aantrekkende conjunctuur, waardoor de verkoop van kruidenierswaren en de handel in veevoer toenamen. Bovendien ging vader Barendsen paarden en varkens houden. Er viel dus voor Otto in het uitdijende bedrijf meer dan genoeg te doen en te leren. Zijn bestemming leek vast te liggen, hij zou bakker worden. Want, schreef hij in zijn manuscript, 'een vak kiezen dat dee je niet; het werd je gegeven'.

Toch wijst alles in Otto's jeugdherinneringen erop dat zijn ouders hun introverte, gevoelige, onzakelijke, fysiek niet sterke oudste zoon lie-

ver een andere richting zagen uitgaan, iets met zijn hoofd doen in plaats van met zijn handen. Zijn twee broertjes leken hun als opvolgers in het bedrijf veel geschikter. Daarom lieten ze de intelligente jongen eerst nog een tijdlang onderwijs volgen, misschien via de in de wet van 1878 opgenomen zogenoemde herhalingschool. Dit onderwijs was bestemd voor kinderen die na de lagere school meteen aan het werk gingen. Zij konden 's avonds in het gebouw van een lagere school een paar uur per week les krijgen in tenminste vier vakken. Het bijhouden van de lagereschoolkennis was het hoofddoel, maar er konden ook andere vakken worden gegeven, zoals wiskunde, landbouwkunde of Frans – al gebeurde dat in de praktijk maar weinig. In 's-Heerenbroek kwam er voor het eerst zo'n soort van vervolgonderwijs toen Otto twaalf was, zoals vrijwel overal onder leiding van het hoofd van de lagere school.<sup>20</sup> Bovenmeester Koster stortte zich vermoedelijk op zijn eigen fascinatie voor het rekenen. 'Wij dertienjarigen berekenden oppervlakken en inhouden van prisma's, piramiden, kegels en bollen waarbij geen formules geheimen voor ons had,' schreef Otto later.<sup>21</sup> Maar een volwaardige schoolopleiding voor een beroep was dit niet, dus zo kon het natuurlijk niet blijven. Zijn ouders zetten hem onder druk: wat wilde hij worden?

De jongen uit Otto's manuscript heeft geen idee: 'Wat moet een jongen van dertien jaar beginnen met de vele jonge wensen en idealen die zich komen melden in zijn geest?' De paar beroepen die hij kende en waarvoor je moest doorleren – dokter, schoolmeester en dominee – vielen alle drie af. Dokter worden duurde heel lang en de studie leek hem veel te duur, aan dominees had hij een gruwelijke hekel, die stonden op de preekstoel maar dingen te verkondigen waar niemand iets van begreep. En schoolmeester, dat nooit. Alsmaar praten tegen kinderen die slecht opletten, elk jaar weer over hetzelfde en uit dezelfde boekjes, wie weet wel veertig jaar lang... Maar zijn ouders bleven aandringen, hij kon geen kant meer op. En het lukte hem niet om zijn vage verlangens onder woorden te brengen. 'Er bleef dus geen keuze. Doen wat vader ook deed, dat was 't enigste.'

## Twijfels, dromen en idealen

Zo werd de dertienjarige jongen bakker tegen wil en dank. ‘Hoeveel kinderen zeggen op deze manier ja,’ vroeg Otto zich later in een van zijn boeken af, ‘en niet eens alle ouders trachten met doorvragen dat ja een klein beetje enthousiaster te maken.’<sup>22</sup> In de jaren die volgden moest hij zijn buitenwereld in harmonie zien te brengen met de dromen en idealen van zijn binnenwereld. Hij deed zijn best om er iets van te maken. Omdat hij van zijn ouders hield, wilde hij niets liever dan hen tevredenstellen. Van zijn vader leerde hij brood en koek bakken, hij verzorgde de paarden en mestte de stal uit. Gelukkig mocht Otto, met het oog op zijn gezondheid, vaak naar buiten om bestellingen weg te brengen naar de boeren. Dan reed hij, schreef hij in zijn manuscript:

achter zijn stevige paarden op een hobbelende mulderswagen naar het dorp of recht de polder in, die open lag voor weer en wind, onder een eindeloze hemel wijduit. Als je de wagen over de ringdijk reed zag je urenver de groene weiden, hier en daar een boerderij omringd met ruisende iepen en populieren. En ver daarachter wonderbaarlijke horizons met de tederste tinten.

Op zulke momenten voelde hij zich gelukkig. Maar liefde voor het werk als zodanig, die kon hij niet opbrengen. Otto droomde weg, vergat van alles en nog wat, bracht iedereen in het bakkershuis tot wanhoop. Eenmaal, schreef hij zowel in zijn manuscript als in een latere pedagogische verhandeling over ‘sufferds’, had zijn vader vertwijfeld uitgeroepen: ‘Wat je met de ene hand dubbel goed maakt, bederf je met de andere.’<sup>23</sup>

Een paar keer gaf Otto buiten het manuscript om iets meer prijs over zijn eigen ‘puberjaren’. Zo vertelde hij dat hij als zeventien- of achttienjarige eens ’s nachts om een uur of vier was thuisgekomen, met een walm van jenever- en tabakslucht om zich heen. Tegen zijn gewoonte in, ‘maar ik moest toch alles eens meedoen. En ik had in de dorpsherberg gezeten met mijn kameraden en zwaar gegokt, veel geld verspeeld ook.’ Toen zijn moeder hem erop aansprak, werd hij woedend. ‘Het waren mijn nachten’, daar had ze niets mee te maken, vond hij. In een andere persoonlijke

noot vermeldde hij ‘een ontzag dat grensde aan schrik’ toen hij als twaalfjarig plattelandskind voor het eerst Amsterdam zag, misschien met zijn twintigjarige achterneef die ervan droomde om kunstenaar te worden. Hoe vaker hij ‘zo’n wereldstad’ bezocht, hoe meer hij beseftte dat ‘wat daar aan schoonheid en weten voor het grijpen ligt’ een zoekend ‘jongmens [...] in vervoering kan brengen voor de rijkdom van het leven’. Steeds meer wilde hij zien, eerst Brussel maar ‘in de verte wenkt reeds de schittering’ van Parijs.<sup>24</sup>



De Sint-Nicolaaskerk van Zalk.

Over seksualiteit, liefde en verliefdheid liet Otto niet veel los. In elk geval wist hij wel ‘heel zeker’, schreef hij later eens, ‘dat mijn gevoelens voor meisjes van mijn vroegste herinneringen daaromtrent al een zeer speciale kleur hadden’.<sup>25</sup> De jongen uit zijn manuscript

hield wel van de boerenmeisjes, waarmee hij school had gedaan. Er waren er die voor een tijd zijn ideaal waren geweest, die gevoelens van ridderlijkheid in hem hadden gewekt of zijn zinnelijkheid hadden gestreeld. En ook had hij een teerbeminde wel eens gekust.

Maar dat waren allemaal ‘verliefdheden van de oppervlakte’ geweest. Geen van hen kon ‘voldoen aan de domme eisen van zijn hart’ en zou hij er eentje vinden, dan zou die zeker niets zien in zo’n ‘houten klaas’ als hij. Hij dagdroomde er wel over. ‘Heel even komt een meisje en lacht, kom! — o, wat is die grote jongen gauw vertederd, hij gaat mee, heel even maar. Hij zegt een grapje, ziet haar leuke ogen lachen en haar gulle mond.’

Wat Otto telkens de moed gaf ‘om weer blij vooruit te gaan’, was de muziek. In het manuscript is het de oude vioolleraar in diens eenvoudige huisje net buiten het dorp, die Helmar met zijn prachtige spel op

het nieuwe kerkorgel wist te betoveren. ‘Zijn diep en ongestild verlangen naar groter harmonie vond hier de wereld die hem alles gaf.’ Ademloos kon hij in het kerkruij luisteren hoe in een fuga van Beethoven de muziek aanzwol ‘tot één jubeling van grote en kleine stemmen, die nu zijn samengesmolten tot de grootste klaarheid en rust’. Hij kon zich ‘niet verzadigen aan de steeds weer nieuwe verrassende schoonheden van deze muziek’. Het liefst zou hij kunstenaar worden, om ‘duizenden te overstromen met de heerlijkheid van harmonieën, die de grote meesters vonden’.

Otto’s ouders kwamen hem tegemoet. Hij mocht op orgelles bij de Zwolse muziekleraar Jacob Cornelis Van Apeldoorn, ook een bakkerszoon en in de regio bekend als kerkorganist. In de woonkamer van het bakkershuis kon hij door de week oefenen op het harmonium, op zondagen assisteerde hij soms in de kerk van Zalk de organist van het schitterende nieuwe orgel. Ook ging hij zo nu en dan in Zwolle naar een concert. Eigenlijk, schreef Otto in het manuscript, ‘was er maar één manier om aan de ellende te ontkomen, Je sloot je op met muziek of een boek en leefde dan in de werelden die kunstenaars hadden geschapen.’ Natuurlijk, ook in de literatuur en in de muziek werd geleden, iedere nieuwe toon van een viool kon klinken als ‘een droeve klacht van een gefolterd hart’. Maar de ‘droefenis in muziek en gedicht was tot schoonheid geworden en gaf zo toch geluk’.

Hoe kwam de zoon van een zakelijk ingestelde bakker aan zijn kunstenaarsdromen? Een personage als Helmars oude muziekleraar viel in Otto’s eigen omgeving niet te bespeuren. Wel was hij in het naburige Hattem, via zijn acht jaar oudere achterneef Luite Klaver, als kind al in aanraking gekomen met een andere kunstvorm: het schilderen. Luites moeder en Otto’s vader waren neef en nicht, deelden hetzelfde soort middenstandsmilieu en hun gezinnen hadden regelmatig contact. In Luites fascinatie voor tekenen en schilderen moet Otto zijn eigen verlangen hebben herkend om zijn leven te wijden aan de muziek. Inspiratie deed Otto’s achterneef op in de kleine kunstenaarskolonie die het pittoreske stadje aan de IJssel binnen zijn poorten had. Toen Otto tien was, vestigden zich daar een paar jonge schilders, van wie Jan Voerman sr. en Jan Verkade de bekendste zouden worden. Luite werd Voermans eerste leerling. Die stimuleerde hem om



Otto op ongeveer achttienjarige leeftijd.

ook kunstschilder te worden en zo ging hij in 1895 voor een opleiding van drie jaar naar Amsterdam.<sup>26</sup> De aankomende bakker Otto moet er jaloers naar hebben gekeken: het kon dus, hier was iemand uit zijn eigen kring die zijn kunstenaarsroeping volgde. Hij hield er een levenslange fascinatie voor de schilderkunst aan over, die hij later zou delen met Jaap.

De jaren gingen voorbij zonder dat er voor de jonge Otto iets veranderde. In het manuscript maakte hij voor de achttienjarige Helmar de balans op. Leven in de natuur en werken met zijn handen hadden hem ‘een fonds van kennis verschaft waaruit hij in later jaren volop kon putten’. Dankzij liefdevolle ouders was ‘het goede in hem’ tot ontwikkeling gekomen. Gedachten over angst en verdriet kwelden hem nog steeds. Die hadden ‘een neiging tot zwaarmoedigheid’ teweeggebracht en gemaakt dat hij ‘jubel en luidruchtigheid’ uit de weg ging. Gelukkig was er ook dan ‘de verheffende verzoenende muziek’, die in hem het verlangen had gewekt ‘tot mooier mens zijn, te leven in een wereld van louter harmonie’. Maar zijn bezig zijn met muziek leerde hem ook ‘hoe zwak zijn willen was tegenover zijn diepe verlangen’ om kunstenaar te worden. Hij miste er de kracht en het doorzettingsvermogen voor. Als laatste was er Helmars ‘peinzen over het wezen van de dingen, zijn denken over God en de mensen’. Daaruit was ‘de begeerte in hem gegroeid de vrede en de liefde te brengen onder de mensen’.

Dit alles samen ‘leek hem het voornaamste’, maar genoeg was het voor hem niet. Hij wilde doordringen tot de kern van het mens-zijn: de zoektocht naar de filosofische drie-eenheid van ‘waarheid, schoonheid en goedheid’. Als hij geen kunstenaar kon worden, dan wilde hij in elk geval de rijkdom van de cultuur en de wetenschap leren kennen en doorgronden, en de wereld verbeteren. Daarvoor moest hij zich losmaken van het leven dat hij al jaren leidde, maar ‘de krachtige energie die de banden waarmee hij verbonden was moest breken’, ontbrak Helmar, schreef Otto over zijn alter ego. ‘Zo werkte, verlangde, droomde hij...’

## Overgangsjaren

Maar juist op dat moment, in 1896, gebeurde er in het leven van Otto iets wat hem intens gelukkig moet hebben gemaakt: nog maar achttien jaar jong werd hij uit vier sollicitanten benoemd tot de nieuwe organist van de Sint-Nicolaaskerk van Zalk. Hij was er zo blij mee dat hij, samen met een medeleerling, zijn leermeester Van Apeldoorn in de *Provinciale Overijsselsche en Zwolsche Courant* ‘openlijken dank’ betuigde ‘voor het tot nu

Dankbetuiging aan orgel-  
leraar Van Apeldoorn.

**D**e ondergeteekenden betuigen hiermede hun **openlijken dank** aan den Heer **J. C. VAN APELDOORN**, organist der Grootte Kerk, voor het tot nu toe van hem genoten onderwijs, dat hen in staat stelde organist te worden der Waalsche Kerk te Zwolle en Hervormde Kerk te Zalk.  
A. HAGEDOORN Cz., Zwolle.  
O. BARENDSEN, 's Heerenbroek.

toe van hem genoten onderwijs'.<sup>27</sup> Voor het eerst van zijn leven stapte hij, hoe bescheiden ook, even in de openbaarheid.

Vanaf dat moment stak Otto jarenlang op zon- en feestdagen met het voetveer vanuit 's-Heerenbroek de IJssel over om tijdens de kerkdiensten het orgel te bespelen. Traditioneel waren kerkelijke bijbaantjes als organist (dan wel voorzanger, voorlezer of koster) voorbehouden aan de dorpsonderwijzer. Die kon daarmee zijn magere salaris wat opkrikken. Otto's voorganger was de jonge onderwijzer Jan Overdorp geweest, zoon van de hoofdonderwijzer van Zalk, die vermoedelijk tijdelijk op de school van zijn vader gewerkt had. Of er onder de overige sollicitanten ook onderwijzers waren, en waarom juist Otto benoemd werd, is onbekend. Opvallend blijft wel dat zijn jaarlijkse vergoeding 25 gulden minder bedroeg dan de 75 gulden die Overdorp kreeg – maar afgezet tegen het jaarsalaris van 500 gulden voor een beginnende dorpsonderwijzer was ook vijftig gulden wel iets meer dan een footje.

Toch berustte Otto niet in dit verschil. Een jaar later al vroeg hij het kerkbestuur schriftelijk om zijn toelage op het niveau van zijn voorganger te brengen. In één moeite door verzocht hij om een vaste aanstelling. De zakelijke inslag van zijn vader was hem dus niet helemaal vreemd. Beide verzoeken werden afgewezen, maar Otto gaf het niet op. Na zes jaar trouwe dienst herhaalde hij het verzoek, waarop zijn vergoeding met tien gulden werd verhoogd.<sup>28</sup> Hoe professioneel hij speelde, valt niet na te gaan; in de landelijke lijst met kerkorganisten komt hij niet voor. Wel staat hij nog steeds vermeld op het bordje met organisten dat naast het orgel hangt. Ook schreef hij in een veel later artikel een paar keer 'een orgelconcert dat het daverde' te hebben gegeven.

In de wereld van Otto deed zich datzelfde jaar nog een andere verandering voor: in Mastenbroek kwam een nieuwe dominee. Hij, de 26-jarige



Het orgel in de kerk van Zalk.



Lijst met organisten bij het orgel van Zalk.

Gerhardus Gerrit Jacob Bleeker, legde in zijn preken net iets lichtere accenten, beklemtoonde meer Christus' verzoenende liefde dan zonde en verdoemenis, en riep op tot navolging van Jezus in het leven van alledag.<sup>29</sup> Otto, die niets van dominees en hun gepreek over een straffende God moest hebben, zal deze relatief milde verkondiger van het evangelie als een bevrijding hebben ervaren. In *De school van Helmar Brinkman* vormt de benoeming van een nieuwe dominee in het dorp het cruciale kantelpunt. In de pastorie laat Otto zijn alter ego dankzij het domineeschtbaar kennismaken met een andere wereld.

De woonkamer was door de ontwikkelde domineesvrouw smaakvol ingericht en stond vol boeken die hij mocht lenen. Er hingen bijzondere platen aan de wand. Helmar, die weleens 'van moderne schilderkunst' had gehoord, vroeg zich bij 'een vreemde krabbel' af of dit nu modern was. 'De achtergrond is bruingeel als zand en met houtskoolritsen zijn er vlugge vissen ingezet. Die daar vooraan is net een scholletje, je ziet hem niet duidelijk en toch weet je dat het er een is.' Er hingen ook foto's, 'zomaar op de deur geprikt, het portret van een vrouw, die geheimzinnig

glimlacht. En ginds is een zonderling housterige Maria, het gelaat zuiver ovaal, de ogen in grote liefde gericht op 't ouwelike kind'. De dominee toonde begrip voor zijn twijfels, waardoor Helmar na lang aarzelen toch maar belijdenis deed en lid van de kerk werd.

Samen overtuigde het domineesechtpaar Helmar dat hij verder moest leren, eerst een staatsexamen gymnasium doen en dan naar de universiteit. Met engelengeduld gaf de domineesvrouw hem vrijwel dagelijks Duitse en Franse les, bogen ze zich over literatuur uit deze twee talen. Met hun hulp, en die van privéleraren, worstelde hij zich door een ware rijstebrijberg van kennis heen: eindeloos veel Latijnse vormen net zolang uit je hoofd leren tot je ze slapend kon toepassen, saaije Nederlandse grammatica en literatuur die hem niet boeide, worstelen met ingewikkelde wiskundige problemen... Nog nooit had hij zoveel weerstand moeten overwinnen. Toen hij eenentwintig was, slaagde Helmar voor het examen, de markering van zijn volwassenheid. Maar in de kern was er toen niets veranderd: nog steeds wist hij niet wat hij wilde worden.

En zo gaf Otto zijn manuscript een open, nogal tragisch einde: in arren moede ging Helmar toch maar theologie studeren om dominee te worden, het beroep dat hij in zijn hart nog altijd verfoeide. Opnieuw koos Otto ervoor om zijn alter ego net niet helemaal te laten doen wat hij in het echte leven had gedaan, maar wel iets vergelijkbaars: een overstap van hand- naar hoofdarbeid. Want zelf koos hij voor het aanvankelijk net zo verfoeide beroep van onderwijzer.

Of dominee Bleeker en zijn vrouw Alida Vegelin van Claerbergen model hebben gestaan voor de predikant uit Otto's manuscript, viel niet te verifiëren. Otto schreef later eens dat 'de invloed van een goede geestelijkheid op het platteland' van 'grandioze beteekenis' kon zijn en, zo voegde hij eraan toe, 'hoe groot die vaak geweest is'.<sup>30</sup> Misschien doelde hij hier op zijn eigen ervaring. Maar het domineesechtpaar heeft in de geschiedenis geen sporen achtergelaten die op zo'n betekenis zouden kunnen wijzen. Ook valt de naam van Otto niet terug te vinden op de lijsten van de geslaagden voor het staatsexamen gymnasium, jaarlijks gepubliceerd in de *Staatscourant*. Is hij er niet eens aan begonnen, halverwege

139 Hij domini?  
 Beh wat kon je te eigenlijk aan doen. Als het Leren zijn krachten  
 dan zo wildde gebuiken, vooruit dan maar. Verzekten kon hij zich  
 niet meer. Hij zore het wech dat hem gegeven werd aangrijpen  
 te te van maken, wat te van te maken was.

Slotzinnen van *De school van Helmar Brinkman*.

gestopt of heeft hij na een paar jaar studie wel examen gedaan en is hij afgewezen? Dat laatste zou goed kunnen, want meer dan de helft van alle kandidaten zakte. In elk geval blijkt uit zijn latere publicaties wel dat hij thuis was in de klassieke cultuur en bekend met zowel Grieks als Latijn. Ook met de andere examenvakken – wiskunde, Nederlands, Frans en Duits – had hij in de rest van zijn leven nooit problemen. Hij moet zich er dus wel op een of andere manier in hebben verdiept.

Maar de enkele keer dat Otto later iets prijsgaf over zijn overstap van hand- naar hoofdarbeid, koppelde hij die aan zijn zwakke gezondheid, en alleen impliciet aan de leeftijd waarop hij in het manuscript Helmar staatsexamen gymnasium liet doen. ‘Tot mijn eenentwintigste,’ schreef Otto terugkijkend in 1921:

bleef ik dit eenzaam bedrijf uitoefenen. Ik zie me: [...] aardappels schillen voor mijn moeder als die gehaspel had met dienstmeisjes, en schoenen poetsen. En met meer en minder zin bakte ik brood en koek en andere lekkere dingen. Ik woog krenten af en maalde koffie, sjouwde met zakken en verkocht pruimedanten of soda. Ik schrobde de vloer en witte en teerde de muren, ik poetste de paarden en mestte de stal uit, spande aan en roste en reed in het rond, ik werkte in de tuin en op het land. Ik bespeelde een piano met mijn handen en het orgel in de kerk met handen en voeten, gaf enige keren een orgelconcert dat het daverde [...] timmerde aan een kippenhok, voerde de varkens en speelde komedie met mijn boeren en boerenarbeidersvrienden [...] Toen ik te zwak en ellendig werd om in dit volle leven me te handhaven, was ik nog goed genoeg om onderwijzer te worden.<sup>31</sup>

Net als toen hij dertien was en wanhopig had gestameld dat hij ‘als vader’ bakker wilde worden, was het een keuze tegen wil en dank. Maar, schreef hij aan het einde van *De school van Helmar Brinkman*, ‘Verzetten kon niet meer. Hij zou het werk dat hem gegeven werd aangrijpen en er van maken, wat er van te maken was.’

Terwijl Otto Barendsen de weg afliep waarlangs hij in 1913 als pedagoog in de huiswerkkamer zou belanden, leerde Jaap lezen en schrijven op een van weinige reformpedagogische lagere scholen van Nederland.



## Jaap gaat naar school

### Leren met je handen

Zo slecht als hij zijn aandacht kon houden bij de leervakken, zo goed was Jaap in de meer praktische opdrachten. Het viel Otto steeds opnieuw op: zodra Jaap iets met zijn handen mocht doen waren concentratie, belangstelling en werklust geen enkel probleem meer voor hem. De jongen bracht niet voor niets zoveel tijd door in zijn ‘fabriek’, de hobbykamer waar hij samen met zijn broer Eek aan allerlei projecten knutselde. Uren besteedde hij aan nieuwe uitvindingen, die hij allemaal nauwkeurig uittekende. Dan was er nog die zelfgebouwde kano, waar zelfs de kanoclub interesse in had. En Jaap had zich ook helemaal verloren in het fotograferen. Hoewel er al draagbare Kodak-fotocamera’s op de markt waren, waarmee amateurfotografen in een handomdraai iets konden vastleggen – *You press the button, we do the rest* –, werkte Jaap met een ouderwetse fotocamera waarvoor hij zijn eigen glasplaten sneed en chemicaliën in huis had om de foto’s zelf te ontwikkelen.<sup>1</sup> Jaap experimenteerde met de nieuwste mogelijkheden: vergrotingen en kleur. Hij ging ook weleens speciaal bij Otto en zijn vrouw Lie op bezoek om daar foto’s te maken en om hen te adviseren. Dan componeerde hij stillevens of zette situaties in scène, stelde de camera in, fotografeerde en ontwikkelde de foto’s in zijn eigen donkere kamer. Hij deed vergrotingen, legde interieurs vast – het liefst met een stilzittende poes erin –, fotografeerde bloemen en beelden en werd zelfs gevraagd om op school bij verschillende activiteiten als fotograaf op te treden. Soms mocht hij de foto’s daarvan ook verkopen.

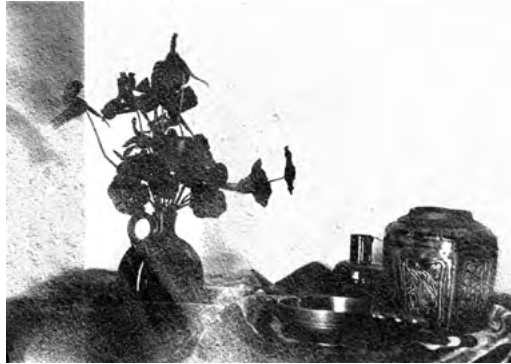


Foto van een stilleven gemaakt door Jaap.

Van de luie puber die nergens zin in had was bij dat soort bezigheden niets te bespeuren. Handenarbeid was dan ook een van Jaaps favoriete vakken.

Die liefde had Jaap al op zijn lagere school kunnen ontwikkelen. Hij bracht zijn kinderjaren door op de Haagsche Schoolvereniging, een school die nog altijd bestaat. De Haagsche Schoolvereniging kwam voort uit een kleine particuliere school die in 1891 was opgericht en bekend werd als de eerste school in Nederland die het vak handenarbeid opnam in het leerplan.<sup>2</sup> Directeur van het eerste uur Pieter Tjibbes van der Meulen stond in Jaaps jaren nog altijd aan het hoofd. Hij was een actief lid van de in 1881 opgerichte *Vereeniging tot bevordering van het onderwijs in handenarbeid in Nederland*. Die was in het leven geroepen nadat enkele onderwijzers hier cursussen over hadden gevolgd in Scandinavië. De initiatiefnemer van die kleine particuliere school, Cornelis Hendrik Krantz, was een succesvolle fabrikant die de arbeiders in zijn laken- en papierfabrieken ook les liet krijgen in handenarbeid. Hij was van mening dat handenarbeid belangrijk was voor de vorming van kinderen en had de school speciaal opgericht zodat zijn eigen kinderen, en de kinderen van bevriende families, les konden krijgen volgens de nieuwste inzichten.

Leren werken met karton, klei en hout was op Jaaps lagere school daarom even vanzelfsprekend als schrijven, lezen en rekenen. En de producten die hij met zijn handen had vervaardigd werden elk jaar in de klassen en gangen van de school tentoongesteld. Met nadruk werd bij het tienjarig jubileum van de school vermeld dat de handenarbeid was

ingevoerd ‘zoowel in dienst der gewone vakken van het Lager Onderwijs’ als ‘ten bate der harmonische ontwikkeling’.<sup>3</sup> De nadruk op dat tweeledige doel van handenarbeid was niet toevallig; daarmee werd al te strenge stellingname in de discussie die er destijds over het vak werd gevoerd voorkomen. Handenarbeid was rond de eeuwwisseling namelijk onderwerp geworden van een fel onderwijskundig debat. Centraal stond daarin de vraag of handenarbeid een leervak moest zijn of een leervorm.

### Handenarbeid, leervak of leervorm?

Bij handenarbeid als leervak lag de nadruk op het aanleren van technische vaardigheden. Werken met de handen zou tegenwicht bieden tegen leren met het hoofd, dus eenzijdige boekenkennis voorkomen. Dit idee was ontstaan onder Scandinavische pedagogen. Zij, met de Deense Clauson Kaas als meest bekende vertegenwoordiger, betoogden dat werken met de handen, aangeduid met het Zweedse woord *slöjd*, niet alleen goed was voor het ontwikkelen van de handvaardigheid, maar ook voor het kweken van arbeidsliefde, zelfwerkzaamheid, vlijt, volharding, nauwgezetheid en ordelijkheid. Dat waren argumenten die ook in Nederland aanspraken. Al gauw klonken er geluiden dat het moest worden opgenomen in het programma van het lager onderwijs. In de onderwijswet van 1889 werd handenarbeid voor het eerst als facultatief vak ingevoerd op de rijksopleidingen voor onderwijzers, waar het in 1899 verplicht werd.

Aanvankelijk vond men dat handenarbeid op de lagere school het beste na schooltijd gegeven kon worden, want dan zou dat meteen ledigheid en geschooier op straat voorkomen. Bovendien, zo werd betoogd, was handenarbeid nuttig voor zowel rijke als arme kinderen: ‘Voor den rijke omdat zij hen meer onafhankelijk maakt van hen, die hem dienen, voor den arme, omdat zij hem sterk maakt voor zijnen toekomstigen werkring en hem reeds op jeugdigen leeftijd in staat stelt zelf te beoordelen voor welk vak hij de meeste geschiktheid of neiging heeft’.<sup>4</sup>

Naast de Scandinavische *slöjd*-beweging oriënteerden Nederlandse onderwijzers zich ook op de Duitse *Knabenhandfertigkeitsbewegung*. De pedagoog J.H. Gunning Wzn. was hier uitermate enthousiast over. Hij

zou later aan de wieg staan van Jaaps middelbare school, het Nederlandsch Lyceum. In een reeks artikelen in het *Tijdschrift voor onderwijs en handenarbeid* zong hij de lof van het vak zoals het in Duitsland werd ingezet. Handenarbeid zou huisvlijt bevorderen, vrijetijdsbesteding bieden en voorbereiden op de beroepskeuze. Maar belangrijker nog voor de Nederlandse onderwijzers: handenarbeid was van pedagogisch belang. Het zou van grote invloed zijn op de vorming van het karakter van kinderen. Bovendien, benadrukte Gunning Wzn., zou handenarbeid de sociale kwestie kunnen beslechten. Klassentegenstellingen zouden verzacht worden door de waarde van handenarbeid via het onderwijs te erkennen.<sup>5</sup>

Geïnspireerde Nederlandse onderwijzers die meer wilden weten over de manier waarop *slöjd* in het lesprogramma van de lagere school zou kunnen worden opgenomen, onder wie de onderwijzers van de kleine Haagse school die later Jaaps school zou worden, konden cursussen volgen bij de Zweedse pedagoog Otto Salomon. Salomon vond dat handenarbeid moest aansluiten bij de belangstelling, de mogelijkheden en de beweeglijkheid van kinderen. Het moest tegenwicht bieden aan het stilzitten en aanzetten tot zelfwerkzaamheid. Dit sprak Nederlandse pedagogen ook aan. Zij betwistten echter de autonome opvoedende waarde van handenarbeid als apart vak, vooral door de manier waarop het op veel scholen werd gegeven; losgezongen van de echte wereld. Otto sloot zich daarbij later aan en schreef er fel over: ‘Dat gedoe van die mensen met hun doosjesplakkerij, hun schaven van spekplankjes tot op een halve millimeter nauwkeurig,’ dat is geen handenarbeid, vond hij, maar ‘peuterig geknoei’. Hij verdacht de pleitbezorgers ervan nog geen schilderijhaak in de muur te kunnen slaan. Daarom vond hij het niet gek dat sommige onderwijzers, van wie velen uit arbeiderskringen of ‘klein-burgergezinnen’ kwamen en zich voor een laag salaris uit de naad werkten, een hekel aan het vak hadden. Echte handenarbeid, wist hij uit eigen ervaring, was op het land werken, zelf je schoenen verzolen, je kleren maken, de moestuin bewerken, ‘elektrische schellen’ aanleggen, hooi laden en paarden roskammen.<sup>6</sup> Kinderen op school leren werken met hun handen, daar was Otto niet tegen, maar hij zag meer heil in handenarbeid in dienst van het vernieuwende arbeidsbeginsel dat samengevat kon worden met ‘leren door te doen’, of, zoals het toen werd

omschreven, ‘handelend aanschouwen’. Handenarbeid moest geen leervak zijn, vond hij, maar een leervorm die kinderen in staat zou stellen abstracte kennis voor het hoofd op te doen uit concrete ervaringen met de handen.

De belangrijkste pleitbezorger van handenarbeid als leervorm was Jan Ligthart. Jan Ligthart was sinds 1885 hoofd van een lagere school in Den Haag, maar zijn eigen kinderen zaten op de kleine Haagse school van Krantz waaruit later de Haagsche Schoolvereniging voortkwam. Ligthart zou veel gaan betekenen voor het onderwijs dat Jaap op de Haagsche Schoolvereniging kreeg. In een invloedrijk opstel getiteld ‘Over handenarbeid’ (1909) schetste hij de tegenstelling tussen handenarbeid als leervak en handenarbeid als leervorm. Handenarbeid kon volgens hem op twee manieren heel goed in de school worden onderwezen. De eerste sloot aan bij de kinderlijke nieuwsgierigheid: handenarbeid als middel om tot kennis te geraken, bijvoorbeeld door een bloemknop te ontleden om te ontdekken hoe die is opgebouwd. De tweede sloot aan bij de kinderlijke scheppingsdrang: handenarbeid als middel om kennis door aanschouwelijkheid te verhelderen, bijvoorbeeld door naar aanleiding van een theoretisch verhaal over hunebedden er zelf een te bouwen. In beide gevallen werd de zelfwerkzaamheid van het kind bevorderd. Bovendien: “t Is steeds handenarbeid in dienst van het intellect.”<sup>7</sup> Ligthart wilde handvaardigheid als kunde niet wegcijferen, maar in de school moest het in dienst staan van de ontwikkeling van het hoofd en bood het daar ook goede kansen toe; door met de handen te ervaren verdiepten kinderen de hoofdelijke kennis. En dat vernieuwende ervaringsleren was precies wat de oprichters van Jaaps lagere school voor ogen stond toen zij besloten om het pionierende Haage schooltje om te vormen tot een op reformpedagogische principes gebaseerde vernieuwingschool.

## Een nieuwe school

Dat Jaap zijn liefde voor het ‘practiese’ opdeed tijdens zijn kinderjaren op de Haagsche Schoolvereniging had alles te maken met zijn ouders. Vader en moeder Kann waren kritisch op het bestaande lager onderwijs



De Haagsche School-  
vereniging.

en toen hun oudste kinderen de schoolleeftijd naderden begonnen zij, net als destijds de heer Krantz, te denken aan het stichten van een eigen school. Op zoek naar vernieuwende alternatieven bezocht vader Kann de Nieuwe Schoolvereniging van Amsterdam. Deze school, onder leiding van Maarten Cornelis Vrij, had kleuterklassen opgericht met vrouwelijke leidsters, waarin werd gewerkt met de pedagogiek van Friedrich Fröbel. Fröbels kleuterpedagogiek werd al sinds de jaren zestig van de negentiende eeuw vurig verspreid door schrijfster en pedagoge Elise van Calcar (1822-1904) en was reeds op verschillende bewaarschooltjes ingevoerd.<sup>8</sup> Kleuterklassen binnen een lagere school waren echter nog een zeldzaamheid rond 1900. Het gebouw van de Nieuwe Schoolvereniging van Amsterdam voldeed bovendien aan de modernste eisen, met een luchtventilatiesysteem en een moderne, stofwerende gymvloer. De leermethoden werden gepresenteerd als nieuw en gericht op het aansluiten bij de leefwereld van kinderen, in plaats van kennis aan te bieden die over hun hoofden heen ging. Bovendien had de school als missie om de relatie met ouders te intensiveren door hen via een vennootschap een direct financieel belang te geven in de school.<sup>9</sup>

Vader Kann was enthousiast. Zo'n school zou er ook voor zijn kinderen in Den Haag moeten komen. Hij ging te rade bij de inmiddels al bekende Haagse pedagoog Jan Ligthart. Het echtpaar Kann zou goede vrienden worden met Ligthart en zijn vrouw<sup>10</sup> en Ligthart zag kansen op de kleine Haagse school van zijn eigen kinderen, waar financiën inmiddels een probleem waren geworden – de leerkrachten moesten er soms

zelf aan het gebouw klussen. Hij bracht Kann in contact met directeur Van der Meulen. En terwijl Jaap in de wieg zijn handjes ontdekte, besloten deze drie heren naar Amsterdams voorbeeld een vennootschap te sluiten met ouders als aandeelhouders. Het bescheiden initiatief van Krantz veranderde in een vereniging.

De Haagsche Schoolvereniging (HSV) ging binnen het Nederlandse onderwijsstelsel horen tot de categorie ‘bijzondere scholen’. Daartoe werden alle scholen gerekend die niet waren opgericht en gefinancierd door (rijks- of gemeentelijke) overheden – het openbaar onderwijs –, maar door particuliere, destijds vrijwel uitsluitend christelijke organisaties en verenigingen. Een school als de HSV, gesticht vanwege een specifieke lesmethode, vormde als ‘bijzonder-neutrale school’ toen nog een uitzondering. Lange tijd kregen bijzondere scholen geen overheids-subsidie, maar tegen het einde van de negentiende eeuw kwam daar als gevolg van de zogenoemde ‘schoolstrijd’ geleidelijk verandering in. Onder bepaalde voorwaarden konden na 1889 ook bijzondere scholen een toelage van het rijk krijgen. Voor de HSV gold dat niet, omdat scholen ‘waarvan de opbrengst der schoolgelden eene inkomst oplevert van gemiddeld tachtig gulden of meer per leerling en per jaar’ niet in aanmerking kwamen.<sup>11</sup> In 1911 bedroeg het schoolgeld voor de HSV per leerling tweehonderd gulden,<sup>12</sup> waardoor de school alleen toegankelijk was voor kinderen uit gezinnen met veel geld.

Het niet krijgen van subsidie had als voordeel dat het lesrooster grotendeels zelf ingevuld kon worden, want de HSV wilde meer vernieuwingen invoeren dan handenarbeid alleen. Die vernieuwingen waren allemaal geënt op de pedagogische ideeën van Jan Ligthart. De oprichters realiseerden zich hierbij heel goed dat de HSV bestemd was voor kinderen die ook voorbereid moesten worden op voortgezet onderwijs dat paste bij hun milieu. In een bijeenkomst over de uitgangspunten van de school werden deze twee doelstellingen samengevoegd:

Rekening houdende met de voorbereiding voor de toelatingsexamens van de H.B.S. en Gymnasium moet het onderwijs zo ontwikkeld mogelijk zijn voor verstand en gemoed en moet de verhouding tusschen leerling en onderwijzer zoo prettig mogelijk zijn.<sup>13</sup>

De Haagsche Schoolvereniging was dus een school waar volgens een Haagse tentoonstelling over de opvoeding van kinderen in 1908 ‘de kinderen der rijken komen’.<sup>14</sup> Dit benadrukte ook Tjepke Nawijn, een socialistische onderwijzer uit Suriname die in 1911 een reeks Nederlandse scholen bezocht om ideeën op te doen ten behoeve van een reorganisatie van het Surinaamse onderwijs. In zijn verslag prees hij Van der Meulens pionierswerk op het gebied van handenarbeid. Hij was bovendien een groot bewonderaar van de op de HSV toegepaste methode van Ligthart. Beide wilde hij inzetten om het onderwijs in Suriname te verbeteren. Wel zou de leerstof voor Surinaamse kinderen daadwerkelijk moeten aansluiten op hun eigen leefwereld, dus de Surinaamse cultuur en natuur, in plaats van ze te leren lezen met verhaaltjes over typisch Nederlandse onderwerpen als schaatsen en sneeuwpret. Bovendien zou toepassen niet eenvoudig zijn, schreef hij, want op de HSV heerste een luxe die ‘op de scholen in Suriname ondenkbaar is’.<sup>15</sup>

Op deze luxeschool voor de rijken werden de kinderen geacht verder te leren op de hbs of het gymnasium. En dat terwijl Ligthart zijn ideeën had ontwikkeld als onderwijzer aan een echte volksschool, met kinderen voor wie de hbs en het gymnasium volkomen onbereikbaar waren, kinderen die Jaap later zou omschrijven als ‘schooiertjes die pijpies staan te roken op de trem’. Kinderen voor wie een praktische opleiding als de ambachtsschool het hoogst haalbare was, en bij wie Jaap – hoezeer hij ook verlangde naar werken met zijn handen – absoluut niet wilde horen.<sup>16</sup>

### Leren voor het leven

‘Schaduw van kinderen’ noemde Ligthart de leerlingen van zijn openbare school in de Tullinghstraat, hemelsbreed nog geen twee kilometer van de gefortuneerde Haagsche Schoolvereniging vandaan. Slechte woonomstandigheden en schaarse, eenzijdige voeding waren de oorzaken. De kinderen op zijn school kwamen niet uit welgestelde gezinnen die een berg schoolgeld konden betalen om ze te laten klaarstomen voor het hoger onderwijs. Integendeel, voor de kinderen op zijn school was leren lang niet altijd prioriteit. Zij kwamen uit arbeidersgezinnen en uit gezinnen van weduwen of werklozen. Veel van hen moesten buiten

schooltijd werken bij een baas, boodschappen bezorgen of thuis meehelpen.<sup>17</sup> In 1874 was weliswaar de *Wet Houdende Maatregelen tot het tegengaan van Overmatigen Arbeid en Verwaarlozing van Kinderen* ingegaan, beter bekend als het Kinderwetje van Van Houten, maar die had lang niet alle vormen van kinderarbeid weten uit te roeien. Kinderen kwamen onregelmatig, niet of maar een paar jaar naar school, want van leerplicht was nog geen sprake. Daardoor konden veel kinderen het gewone klassikale onderwijs niet bijbenen en er waren nog nauwelijks scholen voor kinderen die achterbleven. Aan Jan Ligthart de taak om die uiterst uiteenlopende groep in te leiden in de vakken die volksscholen sinds 1878 moesten onderwijzen. Dat waren de leervakken rekenen, lezen, schrijven, Nederlandse taal, aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis en kennis der natuur, aangevuld met de praktische vakken vormleer of tekenen, zang en nuttige handwerken (zoals naaien, breien en verstellen) – maar dat alleen voor de meisjes natuurlijk.<sup>18</sup>

Om de leerstof naar de leefwereld van zijn leerlingen te halen voerde Ligthart een fundamentele verandering in op het gebied van de didactiek. Die verandering maakte hem internationaal beroemd en zou ook de basis voor de Haagsche Schoolvereeniging gaan vormen: zelfwerkzaamheid als leervorm. Daarnaast introduceerde hij, via een nieuwe methode voor het zaakonderwijs, het concentratieprincipe. Zijn opvatting over de persoonlijkheid van de leerkracht, ten slotte, vormde het fundament onder deze vernieuwingen en was volgens hem de cruciale voorwaarde voor succes.

Ter onderbouwing van zijn ideeën sloot Ligthart aan bij de internationale kritiek die er in het laatste kwart van de negentiende eeuw op het grootschalige volksonderwijs was ontstaan: lagere scholen zouden ‘luisterscholen’ zijn geworden en het zou allemaal heel anders moeten. Er moest een ‘Nieuwe School’ komen. Retorisch was dit een slim vertoog – wie wilde er nu niet aansluiten bij vernieuwend vooruitgangsonderwijs? In de praktijk waren de aspecten van de ‘Nieuwe School’ die als baanbrekend werden gepresenteerd de hele negentiende eeuw al volop in ontwikkeling geweest. Bevlogen onderwijzers als Beerent Brugsma en Roelf Rijkens pionierden tientallen jaren eerder al op het gebied van activerend, aanschouwelijk, aansprekend en op het kind toegespitst on-

derwijs.<sup>19</sup> ‘Niet passief, lijdelijk, – maar actief, bedrijvend, zelfwerkend moet de leerling bij het onderwijs zijn,’ schreef Brugsma al een halve eeuw eerder.<sup>20</sup> Maar pedagogen van de ‘Nieuwe School’ hielden succesvol vast aan het vernieuwingsvertoog. Het was zo krachtig dat nog altijd vaak wordt gedacht dat we ons huidige, kindgerichte onderwijs volledig aan deze ‘reformpedagogiek’ te danken hebben.

Om iets te leren moesten kinderen niet alleen passief toehoren, claimden de Nieuwe Schoolpedagogen, niet alleen luisteren naar alle kennis die de onderwijzer bezat. Nee, ze moesten zélf actief worden; woorden en sommen oefenen op een lei, landkaartjes, bloemen en tijdlijnen tekenen. Een leerkracht die verstand had van een onderwerp was niet genoeg om kinderen bij de les te houden. Ze moesten leren door te doen. Dat principe had Ligthart als een van de eerste Nederlandse vertegenwoordigers van de Nieuwe Schoolgedachte overgenomen van de Amerikaanse pedagoog John Dewey, die hij naast Fröbel als enige pedagogische leidsman erkende.<sup>21</sup> Dewey stelde dat belangstelling alleen opgewekt en vastgehouden kon worden door activiteit en muntte de slogan *learning by doing*. Kinderen moesten ‘handelend aanschouwen’ in plaats van passief luisteren. Dit gaf ook de mogelijkheid leerlingen veel meer in hun eigen tempo door de stof te laten gaan. Bij Dewey vond Ligthart bovendien de oplossing voor het probleem dat de leerstof vaak zo ver van zijn leerlingen af leek te staan. Naast activiteit was Deweys andere pedagogische principe namelijk dat thuis, omgeving en school met elkaar in verbinding moesten worden gebracht door de vakken in de belevings- en behoeftensfeer van de leerlingen te plaatsen; het moest gaan over dingen die de leerlingen uit hun eigen wereld herkenden.<sup>22</sup> Die pedagogische principes, raken aan de leefwereld van kinderen en actief leren, vormden de grondslag voor de methode die Ligthart ontwikkelde voor het zaakonderwijs, een methode die was gebaseerd op zijn tweede fundamentele vernieuwing van het onderwijs: concentratie.

Ligtharts concentratieprincipe ging uit van het idee dat leervakken niet alleen verbonden moesten worden met de leefwereld van kinderen, maar ook in samenhang met elkaar behandeld moesten worden. Alleen op die manier zou de leerstof volgens Ligthart voor leerlingen relevant voelen, raken aan het leven dat zij nu leefden en na school zouden lei-



Leren door doen met Jan Ligthart.

den. De methode die Ligthart hiervoor ontwikkelde noemde hij daarom programmatisch *Het volle leven*. Het was een methode die verschillende onderdelen van het aardrijkskunde- en natuuronderwijs met elkaar verbond, zodat kinderen het verband tussen de verschillende vakken zouden zien. Er hoorden boekjes bij en wandplaten waarop alle behandelde onderwerpen te zien waren.

Vernieuwend aan de methode waren het kinderlijk perspectief, de behandeling van geheel naar deel en de samenhang tussen de onderdelen die op de wandplaten tot uitdrukking kwam. Vernieuwend was ook de vorm waarin geleerd moest worden; die bestond niet meer uit luisteren en kijken naar een vertellende leerkracht en wat plaatjes, maar uit doen. De vorm waarin geleerd moest worden was bij uitstek actief; kinderen moesten dat wat geleerd werd ervaren. Dit kon via spel, zang en verhaaltjes, maar meer nog door knutselen, meten en wegen, bouwen, planten en oogsten. Daartoe kwamen er tuintjes bij de school, maar Ligthart wilde ook materiaal om te bouwen, drukken, bakken en fabriceren. Het volle leven moest zijn school in komen. De klassieke

negentiende-eeuwse school, die in de wat bombastische reformretoriek tot oude luisterschool was uitgeroepen, moest veranderen in een actieve nieuwe arbeidsschool. En dat vroeg volgens Ligthart en de Nieuwe Schoolbeweging ook om een ander soort leerkrachten.<sup>23</sup>

Voor een didactiek gebaseerd op zelfwerkzaamheid en concentratie was de persoonlijkheid van de onderwijzer van cruciaal belang, vond Ligthart. Die moest vanuit liefde voor de zaak én liefde voor het kind de leerlingen verleiden tot belangstelling voor wat er geleerd moest worden. ‘Je ziet niet met je ogen. Je ziet met je hart. Vraag maar aan de verliefden,’ schreef Ligthart in het verslag van zijn bezoek aan een reformschool in Zweden, een grote reis die hij in 1910 met zijn vrouw maakte, tot aan de boot vergezeld door niemand minder dan vader Kann.<sup>24</sup> Wie zich verdiept in de negentiende-eeuwse voorgangers ziet al gauw dat de tegenstelling ook op dit gebied veel minder groot was dan die door de Nieuwe Schoolbeweging gepresenteerd werd. Van een scherpe cesuur was weinig sprake; ook veel negentiende-eeuwse onderwijzers, en zeker zij die zich expliciet inzetten voor het verbeteren van het onderwijs op allerlei gebieden, deden hun werk vanuit hart voor het kind en zochten naar een kindvriendelijke didactiek.<sup>25</sup> Wel vernieuwend was de oproep aan onderwijzers om zich niet boven de leerlingen te stellen, maar zich dusdanig in hun belevingswereld te verplaatsen dat zij hen als gelijken zouden gaan achten. Voor Ligthart en zijn navolgers was solidariteit de kern. De onderwijzer moest beseffen dat hij in wezen niet verschilde van zijn leerlingen, dat hij slechts iets rijper was. Alleen dan kon er contact ontstaan van persoon tot persoon, van hart tot hart.<sup>26</sup>

Ook de Haagsche Schoolvereeniging nam Ligtharts principes over zelfwerkzaamheid, concentratie en de band tussen leraar en leerling op in haar vertoog en programma, al had deze school een totaal andere leerlingenpopulatie dan diens school in de Tullinghstraat. Zich bewust van de populariteit van Ligtharts ideeën onder de ontwikkelde bovenlaag lieten de oprichters weten dat het voltallige personeel een cursus bij hem volgde ‘om beter doordrongen te worden van den geest, dien Jan Ligthart in het onderwijs wenscht’.<sup>27</sup> Die zou hun zowel zijn principes voor het zaakonderwijs bijbrengen als de beginselen die ten grondslag moesten liggen aan de ‘schooltucht’; solidariteit tussen leraar en leerling.

Waar de term tucht nu een beeld oproept van strengheid en straffen, stond dit in de tijd van Jaap niet voor iets negatiefs. Veeleer was het een neutrale term, die verwees naar de manier waarop gezag werd gevoerd. Sterker nog, strengheid en straffen wilde de HSV juist vermijden. Volgens het jubileumboekje dat werd uitgegeven ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van de school werd er steeds gestreefd naar 'een prettigen toon en een aangename omgang tusschen leerlingen en onderwijzers'. Dat betekende niet dat er geen orde hoefde te heersen en dat discipline niet belangrijk was, maar beide zouden kunnen worden verkregen dankzij de kleine klassen en via 'eenigen tact',<sup>28</sup> een begrip dat binnen de pedagogiek gemunt werd door de onderwijsfilosoof Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Voor Herbart kwam de definitie van het begrip 'pedagogische tact' neer op een op kennis gebaseerde, maar unieke invulling van de omgang met kinderen in specifieke situaties.<sup>29</sup>

Op de Haagsche Schoolvereniging moesten onderwijzers ervoor zorgen dat de leerlingen respect voor hen hadden door zich op te stellen als een vertrouweling van de kinderen, niet door streng te zijn. Ook dat idee kwam van Jan Ligthart. De onderwijzer moest een vriend worden van de leerlingen, aldus Ligthart, want hij verschilde niet in wezen maar slechts in leeftijd van hen en zou juist daarom als meerdere worden erkend. De iets jongere generatie pedagogen die zich onder aanvoering van Theo Thijssen en Piet Bol ook over de persoonlijkheid van de onderwijzer uitsprak had hier net iets andere ideeën over. Aanvankelijk hadden Thijssen en Bol zich aangesloten bij de ploeg pedagogen (mannen en vrouwen) die de nieuwste inzichten op het gebied van de pedagogiek bespraken in Ligtharts tijdschrift *School en Leven* (1899-1921). Thijssen en Bol bewonderden Ligtharts pedagogische vernieuwingen, maar in 1905 kwam het tot een breuk. En dat had alles te maken met die opvatting rondom de persoonlijkheid van de onderwijzer. De sociaaldemocratische vrijdenkers Thijssen en Bol verweten Ligthart te zweverig-idealistisch en moralistisch te zijn en waren van mening dat het gezag van de onderwijzer niet zat in een op solidariteit gebaseerde samensmelting met het kind, maar juist in het zijn van een nuchtere, krachtige, stoere man met overwicht. Een man die volkomen autonoom handelde, los van schoolbestuur of schoolhoofd. In 1905 richtten zij daarom een ei-

gen tijdschrift op, *De nieuwe school. Tijdschrift voor praktische paedagogiek* (1905-1917). Hierin spraken zij zich hard uit tegen lesgeven aan de hand van een strikte methode en pedagogiek volgens het boekje, waar ook Ligthart van gruwde. Maar zij waren met regelmaat tevens kritisch op de huidige generatie onderwijzers.<sup>30</sup> Over Ligthart bleven zij echter mild. Ook Otto ging voor dit tijdschrift schrijven, maar hij bleef schatplichtig aan Ligtharts ‘hartepedagogiek’. Hij wilde immers niet alleen Jaaps onderwijzer zijn, maar ook een oudere, wijzere vriend. Daarmee lag zijn pedagogiek in het verlengde van wat Jan Ligthart en ook de Haagsche Schoolvereniging beoogden.

### Wat Jaap leerde

Dat vriend worden, daar mocht een onderwijzer ver in gaan, vonden de oprichters van De Haagsche Schoolvereniging:

Wij zijn van oordeel dat een onderwijzer niets van zijne waardigheid inboet door aan speel- en stoeipartijen der kinderen deel te nemen en weten bij ervaring, dat juist daardoor een band wordt gelegd, die onderwijzers en leerlingen bindt – ook nog nadat deze de school al lang hebben verlaten.<sup>31</sup>

Volgens het jubelboekje bij het tienjarig bestaan kenmerkte de vrije, vriendschappelijke omgang tussen leerlingen en onderwijzers al Jaaps lessen op de lagere school. Het is de vraag of dat echt zo was. In elk geval had Jaap het niet altijd zo ervaren; directeur Van der Meulen vond hij achteraf een ‘pestvent’, tekende Otto op.

En het waren ook niet alleen lessen in de traditionele en verplichte schoolvakken die werden aangeboden. Jaap leerde lezen, schrijven en rekenen, kreeg de beginselen der Nederlandse taal uitgelegd, volgde aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis, kennis der natuur en zangonderwijs, allemaal met materialen die nodig waren voor aanschouwingsonderwijs à la Ligthart. Grote kans dat hierbij ook de schoolboekjes werden gebruikt die Ligthart er zelf voor schreef, samen met collega’s en in het betreffende vak gespecialiseerde onderwijzers, en in een vlottere, veel springeriger stijl dan de daarvoor gangbare schoolboekjes. Voorbeelden



*Nog bij moeder* van Jan Ligthart en Hindericus Scheepstra, met illustraties van Cornelis Jetses.

zijn *Op de fiets door Nederland* en *Samen op reis* voor aardrijkskunde en *Van planten en dieren* voor kennis der natuur. Zijn beginnende leesvaardigheid heeft Jaap hoogstwaarschijnlijk geoefend met de leesboekjes *Dicht bij huis* en *Nog bij moeder*, over de nog altijd bekende kleuters Ot en Sien.<sup>32</sup>

Daarnaast werd er Frans gegeven, in de onderwijswet een facultatief vak, maar belangrijk voor elitescholen als de Haagsche Schoolvereeniging. Niet alleen om aan te sluiten bij het milieu van hun leerlingen, maar ook omdat dit vak onderdeel was van het toelatingsexamen voor de hbs en het

gymnasium. Jaap kreeg het vanaf de derde klas. En er werden ook nieuwe vakken, zoals handenarbeid, ingevoerd.

In het jubileumboek werd bovendien benadrukt dat de school voldeed aan de meest moderne voorzieningen die destijds voor de inrichting van lagere scholen beschikbaar waren. Daarvoor was, met dank aan de firma Kann en andere vermogende aandeel-ouders, speciaal een nieuw schoolgebouw gebouwd. Dat was ingericht volgens de modernste inzichten met veel licht, lucht, ventilatiemogelijkheden en brede gangen en trappen, zodat kinderen ook bij slecht weer genoeg beweging zouden krijgen. Het gebouw werd bovendien uitgerust met een eigen speel- en gymnastieklokaal, en genoeg buitenruimte om ook in de openlucht gymoefeningen te doen.

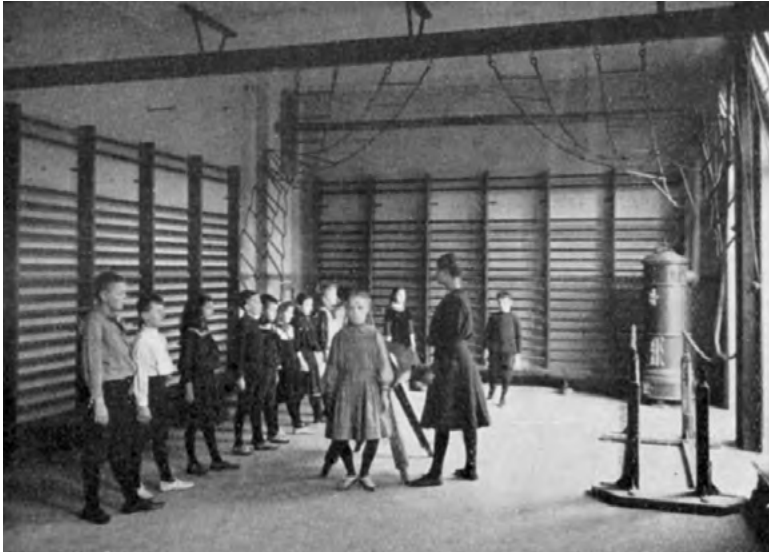
Gymnastiek was sinds 1857 een facultatief vak op de lagere school. Het zou bijdragen aan het opgroeien tot nuttige en waardige burgers omdat het de harmonische ontwikkeling van lichaam en geest bevorderde. In 1889 werd het verplicht om de 'vrije en orde-oefeningen der gymnastiek' op de lagere school aan te bieden.<sup>33</sup> Daaronder werd licha-

melijke beweging verstaan zonder gebruik van toestellen, zoals wandelen, marcheren, rennen en huppelen.<sup>34</sup> Bewegingsonderwijs met gebruik van toestellen, de ‘eigenlijke’ of ‘volledige’ gymnastiek, hoefden scholen alleen te geven wanneer er ‘genoegzame behoefte aan uitbreiding’ bestond.<sup>35</sup> Als scholen daar de faciliteiten niet voor hadden, hoefden ze het dus niet aan te bieden, maar de rijke HSV had die middelen natuurlijk wel.

Er kwamen meerdere nieuwe gymnastiekhandleidingen, de meeste geïnspireerd op Duitse methoden.<sup>36</sup> Maar gymnastiekonderwijzers waren ook geïnteresseerd in methoden die uit Zweden kwamen en er ontstond zelfs een kleine strijd om de beste methode.<sup>37</sup> In het jubileumboek van De Haagsche Schoolvereniging werd trots vermeld dat Jaaps gymnastieklokaal helemaal naar Zweeds model was ingericht, met wandrekken, touwladders, een ruime vloer en verplaatsbare toestellen zoals een bok.<sup>38</sup> Jaap kreeg dus ‘volledige gymnastiek’. En samen met de meisjes, al zou dat ophouden zodra hij de puberteit bereikte.<sup>39</sup>

Vernieuwend was ook de schooltuin. Niet zozeer vanwege het idee de natuur in de school te halen; dat vonden ook negentiende-eeuwse onderwijzers al essentieel.<sup>40</sup> Wat schooltuintjes onderscheidde van het eerdere natuuronderwijs waren de middelen waarmee de natuur ook op een stadsschool binnengehaald kon worden. Negentiende-eeuwse onderwijzers konden het aanschouwen van de werkelijke natuur eigenlijk alleen op plattelandsscholen realiseren, maar Jaap en zijn medeleerlingen hadden in hartje Den Haag in de laagste klassen al ieder een eigen stukje grond in de schooltuin. In de hogere klassen leerden zij echte akkertjes en een moestuin bebouwen. Er liepen ook dieren rond die door de kinderen verzorgd en bestudeerd werden, zoals duiven en kippen. Bovendien vertegenwoordigden aquaria in elk klaslokaal de onderwaterwereld, die de leerlingen daarnaast ook op de vele schoolplaten konden bekijken.

Het handenarbeidlokaal was uitgerust met goede werkbanken en materialen, waarmee de kinderen naast karton en klei ook hout konden bewerken om nuttige voorwerpen te maken. Speciaal voor de meisjes werd op de HSV het wettelijk verplichte vak handwerken ná schooltijd gegeven. Zo konden zij gedurende de schooldag ook deelnemen aan de



Gymnastieklokaal op de Haagsche Schoolvereniging.



Werken in de tuin op de Haagsche Schoolvereniging.



Houtarbeid op de Haagsche Schoolvereeniging.

handenarbeidlessen. Bij handenarbeid, en ook bij het tekenonderwijs, werd veel waarde gehecht aan de ‘vrijen arbeid’; kinderen mochten zelf bedenken wat zij wilden maken en kregen ook tijd en materiaal om vrij te tekenen of kleien. Dit moest tegenwicht bieden aan werken met het hoofd, maar het moest ook nuttig zijn. Jaap vouwde geometrische vormen van karton en kleide praktisch bruikbare voorwerpen voor het dagelijks leven. Ook mocht hij zelf verzinnen wat hij wilde maken in de lessen houtbewerking, zolang het maar nuttig was.<sup>41</sup>

De schooltuin, het handenarbeidlokaal en het tekenonderwijs stonden ook in dienst van de zaakvakken. Dit had alles te maken met het actieve leren dat Jan Ligthart voorstond. Aanschouwelijk onderwijs, het bekijken van platen of voorwerpen in plaats van alleen verbale informatie te krijgen, was een van de grote onderwijsvernieuwingen van de negentiende eeuw geweest. Ligthart vond dat leerlingen niet slechts moesten aanschouwen, zij moesten handelend aanschouwen. ‘Niet al afblijvende, maar al *doende* leert men,’ schreef hij.<sup>42</sup> De schooltuin stelde Jaap in staat te beleven wat hij leerde. In het handenarbeidlokaal kon hij in de praktijk uitproberen wat hij over materialen en werkvormen leerde. Deze vakken, die niet direct voorbereidden op de toelatingsexamens hbs en gymnasium, zouden de kinderen helpen om zich te uiten, hun beter leren kijken, durven en doen en hielden hen ‘frisch’, aldus het jubileumboekje van de Haagsche Schoolvereeniging.<sup>43</sup> Daarnaast had het actieve leren, de ‘arbeid’, alles te maken met Ligtharts ideaal van concentratie, het verbinden van verschillende vakken met elkaar, zodat leerlingen de samenhang tussen de vakken en dus de relevantie zagen.



Kleiwerk door de eerste klas van de Haagsche Schoolvereeniging.

Om wat zij leerden te verbinden met het ‘volle’ leven gingen de leerlingen bovendien regelmatig het schoolgebouw uit. Jaap maakte voorjaars- en herfstwandelingen, die bijdroegen aan de aardrijkskunde- of natuurkundeles. Hij bezocht met zijn klas werkplaatsen en fabrieken of banjerde door Den Haag op zoek naar geschiedenisverhalen. Ook de ‘buitenwereld’ werd bezocht. Daarmee werd het platteland bedoeld, waar de bevoorrechte stadsleerlingen bijvoorbeeld konden zien hoe de winter op een boerderij werd doorgebracht. Deze uitstapjes behoorden tot de lessen. Hoe plezierig ze ook waren, het doel was om iets te leren.<sup>44</sup>

Naast dit actieve leren, waarbij hoofd en handen gelijktijdig en in dienst van elkaar werden ontwikkeld, organiseerde de school activiteiten die het gemeenschapsgevoel moesten versterken. De belangrijkste was de jaarlijkse schoolreis voor de hoogste drie klassen, een ‘glanspunt’ in de herinnering van veel leerlingen. Jaap ging drie keer mee, in de vierde, de vijfde en de zesde klas. Wekenlang bereidden de leerlingen zich hier samen met de onderwijzers op voor. Er werd een reislied geschreven op een bekende melodie, waarin de bijzonderheden van de bestemming van dat jaar werden bezongen. Jaap en zijn klasgenoten studeerden het lied in onder begeleiding van de piano die in het gymnastieklokaal stond. Zodra ze het een beetje kenden, mochten de kleintjes komen luisteren en soms kregen ze toestemming om met de hele school feestelijk zingend over het schoolplein te marcheren. Wanneer het zover was, verzamelden de leerlingen zich op zaterdag op het treinstation, waarna de reis, uiteraard onder het loeien van het lied, richting noorden of zuiden begon. Het jubileumboekje geeft geen jaartallen bij de schoolreizen. Misschien was Jaap van de partij toen de reis naar Hellevoetsluis voerde en de leer-



Leerlingen van de Haagsche Schoolvereniging in 1910 (misschien de klas van Jaap).

lingen grauwe erwten met spek mochten mee-eten met de matrozen op de schepen. Misschien maakte hij de donderende onweersbui mee op de salonboot in Zaandam, of heeft hij in een van zijn bovenbouwjaren de klederdracht bewonderd in Volendam. Naar Loevestein zijn ze eens geweest, waar ze pannenkoeken aten, naar IJmuiden, waar al niet heen. En altijd waren er op de terugweg eierkoeken die, alweer zingend, verorberd werden. Het voornaamste doel van deze schoolreizen was genot, het samen beleven, mooie herinneringen maken. Maar onderweg was er nog steeds genoeg dat raakte aan het geleerde bij aardrijkskunde of geschiedenis en aanleiding gaf de eerder behandelde stof te herhalen.<sup>45</sup>

Verder hechte de school aan goed contact met en vertrouwen van de ouders. School en thuis waren geen gescheiden werelden, zo vond men, zij lagen in elkaars verlengde. Onderwijzers en ouders dienden samen te werken ten behoeve van een optimale ontwikkeling van de kinderen, zo stelde het jubileumboekje. De school zou ook niet anders gekund hebben. De ouders droegen immers financieel veel bij aan de Vereniging; zij hadden daarom inspraak. En net als vader en moeder Kann waren veel van de goed bemiddelde ouders bekoord door de meeslepende retoriek van het vernieuwingsonderwijs. Zij hadden er iets voor over om

hun kinderen volgens de ‘modernste’ inzichten te laten voorbereiden op de gewenste vervolgopleidingen, de hbs of het gymnasium. Die rijke ouders, van wie de school geheel afhankelijk was, werden zelf ook nogal in de watten gelegd. Ze kregen veel ruimte om de vorderingen van hun kroost met de onderwijzers te bespreken; elke morgen konden zij vanaf een kwartier voor aanvang van de les bij de leerkracht terecht. Getuige Otto’s aantekeningen over Jaaps lagere schooljaren zullen zijn ouders, of misschien zijn gouvernante, hier wel regelmatig gebruik van hebben gemaakt: ‘De doortocht door de lagere school ging niet zonder strubbelingen,’ stelde hij.<sup>46</sup> Het zou dus weleens in Jaaps voordeel geweest kunnen zijn dat in de jaren waarin hij de Haagsche Schoolvereniging bezocht besloten werd een nauw verwante middelbare school op te richten, het Nederlandsch Lyceum, waar de leerlingen van de Haagsche Schoolvereniging werden toegelaten zonder examen te hoeven doen.<sup>47</sup>

Ongetwijfeld zullen ook de pauzes van de jaarlijkse ‘oudersavonden’ benut zijn, wanneer vader en moeder Kann in de leerlingentoonstelling Jaaps schoolwerk konden bekijken en ook weer met de onderwijzers over hem konden praten. Tijdens die avonden presenteerde bovendien steeds een spreker de nieuwste pedagogische inzichten aan de hand van recente publicaties. Op het programma stonden o.a. lezingen van directeur Van der Meulen, maar ook van de bekende pedagoog Gunning Wzn., Jan Ligthart en Jaaps latere rector op de middelbare school Rommert Casimir.<sup>48</sup> De sprekers op die ouderavonden waren stuk voor stuk aangestoken door het vuur van de vernieuwingspedagogiek. Als vonken lieten zij de ideeën los op het welwillende ouderpubliek, dat zich maar al te graag laafde aan de belofte van deze ‘moderne’ didactiek – een didactiek die hun kroost niet alleen zou klaarstomen voor de meest voorname posities in de maatschappij, maar ook zou vormen tot harmonisch mens.<sup>49</sup>

### Otto in spagaat

Dat het leren door te doen Jaaps handvaardigheid, maar ook zijn beweeglijkheid, fantasie, vindingrijkheid en zelfvertrouwen hadden bevorderd, blijkt wel uit zijn liefde voor het ‘practiese’ die op bijna elke pagina van Otto’s aantekeningen ter sprake komt. Of handenarbeid als

leervorm ook zijn belangstelling voor de meer theoretische vakken had ontwikkeld, is de vraag. Jaap was gaan houden van werken met zijn handen. En hoewel vader en moeder Kann dit op de lagere school hadden helpen stimuleren, beviel het vader Kann niets dat Jaap die liefde op de middelbare school ging cultiveren door zich vooral in te zetten voor de praktische opdrachten, zijn schoolwerk meer dan eens te verwaarlozen ten gunste van al dan niet nuttig geknutsel in zijn hobbykamer en zich te pas en te onpas te beroepen op een warrig hoofd maar bekwame handen. Als modern middel in de opvoeding en ontwikkeling van jonge kinderen, akkoord. Maar als mogelijke beroepskeuze was dat uitgesloten.

Feit was dat handenarbeid als integrerend element op Jaaps middelbare school, het Nederlandsch Lyceum, veel minder werd ingezet dan op Jaaps lagere school. De overgang moet voor de praktisch aangelegde Jaap immens zijn geweest. En dat terwijl de oprichters van zijn middelbare school in theorie een continuering voorstonden van het onderwijs zoals dat op de Haagsche Schoolvereniging werd gegeven. Maar anders dan de HSV waren ze daar veel meer aan landelijke onderwijsnormen gebonden; de leerlingen moesten immers uiteindelijk allemaal klaargestoomd worden voor het landelijke, wettelijk vastgestelde eindexamen. Dat gaf aanzienlijk minder ruimte en tijd, waardoor 'leren' het vaak noodgedwongen won van 'doen'. Daar kwam nog eens bij dat de overgang van lager naar voortgezet onderwijs gepaard ging met de overgang van kindertijd naar adolescentie, een ontwikkelingsfase die net voor het eerst beschreven was als de periode waarin de belangstelling van pubers nauwelijks meer door volwassenen te sturen was.

Voor Otto bracht het grote dilemma's met zich mee; hij was ingehuurd om Jaap door de hbs heen te loodsen, maar hij had al gauw door dat zijn pupil daar helemaal niet op zijn plek was. Aanvankelijk sloot hij zich aan bij vader Kanns strijd tegen Jaaps verlangen om met zijn handen te werken. Maar naarmate de pedagogische vriendschap zich verder ontwikkelde, verkeerde hij steeds meer in een spagaat tussen zijn pedagogische opdracht en zijn pedagogische principes. Welke bagage had de bakkerszoon om die twee in balans te houden?



## Otto's pedagogische bagage

### Een bakker wordt onderwijzer

Terwijl Jaap zijn eerste stappen zette op de vernieuwingschool van de HSV, stond Otto als onderwijzer voor de klas op een heel gewone dorpschool in het Overijsselse Dalfsen. Vijf jaar eerder, in het voorjaar van 1901, had hij in Zwolle zijn onderwijzersdiploma gehaald – nog geen twee jaar na zijn verleggenheidsbesluit om het bakkersvak vaarwel te zeggen. Hoe was het hem gelukt om in die korte periode vanuit het niets een onderwijzersopleiding af te ronden? Het examen afleggen mocht iedereen die achttien jaar of ouder was, dus ook een laatbloeier als Otto, maar vrijwel alle kandidaten hadden na de lagere school eerst als zogenoemde ‘kwekeling’ een opleiding op een kweekschool of op een normaalschool gevolgd.

Kweekscholen waren (meestal vierjarige) dagopleidingen voor slimme leerlingen vanaf veertien jaar, maar die bestonden nog lang niet overal. In Overijssel was alleen in Deventer een kweekschool. Een vooropleiding na de lagere school werd niet vereist, maar het toelatingsexamen was zwaar en vroeg daarom eigenlijk wel om een paar jaar voortgezet onderwijs, op een mulo of met bijlessen. De ruim over het land verspreide normaalscholen – ook wel ‘normaallessen’ genoemd – gaven deeltijdonderwijs aan kwekelingen die na de leerplichtige leeftijd van twaalf jaar overdag werkten, meestal als een soort van onderwijsassistent op een lagere school. Normaalscholen konden vier jaar duren, soms korter, en boden ongeveer de helft van het aantal lessen op een kweek-

school. Ook onderwijs in wiskunde, in de drie moderne vreemde talen, in gymnastiek en in vioolspelen kwam alleen op kweekscholen aan bod. Beide opleidingstypen waren er in allerlei vormen en maten: zowel voor jongens en meisjes samen als genderspecifiek, volledig betaald door de rijksoverheid dan wel gesubsidieerd door gemeenten of particuliere c.q. religieuze organisaties. Alleen rijksopleidingen moesten voldoen aan wettelijke voorschriften, bijvoorbeeld voor toelating van leerlingen en te geven vakken. Alle andere hoefden dat niet maar konden bij voldoende kwaliteit voor een gedeeltelijke rijkssubsidie in aanmerking komen. Voor een kennismaking met de lespraktijk was aan kweekscholen meestal een lagere school verbonden, waar kwekelingen groepsgewijs achter in de klas konden toekijken en – sporadisch – onder toezicht van de leraar een les mochten geven. Leerlingen van normaalscholen die overdag op een lagere school werkten deden al doende praktijkervaring op.<sup>1</sup>

Voor een kweekschool was Otto, inmiddels ruim boven de twintig, te oud. Ook blijkt nergens dat hij naast het werk in het bakkersbedrijf lessen op de Zwolse rijksnormaalschool heeft gevolgd. Hoe hij zich dan wel op het examen heeft voorbereid en waar hij kennismaakte met de praktijk van het lesgeven, blijft onbekend. Misschien heeft hij wel gebruikgemaakt van de oudste en in 1900 nog steeds mondjesmaat bestaande derde variant: een individuele opleiding in de praktijk onder toezicht van het schoolhoofd, met na schooltijd theorielessen, zo nodig door een externe vakleraar. Zelfs een volledige voorbereiding op eigen kracht met wat deskundige ondersteuning, dus helemaal losgezongen van het onderwijzersberoep zelf, was goed mogelijk. Het examen toetste namelijk vrijwel uitsluitend het kennisniveau in de vakken van het lager onderwijs zelf.

Het verplichte leerplan op lagere scholen bestond rond 1900 – naast de trits van lezen-schrijven-rekenen – uit vormleer (een soort eenvoudige meetkunde), Nederlandse taal, aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis, kennis der natuur en zingen. Examenkandidaten moesten van deze vakken heel veel meer weten dan ze hun leerlingen zouden gaan bijbrengen. Zij moesten, zoals het toen heette, een ‘knappe kop’ zijn met ‘een vat vol kennis’. Bij inhoudelijke vragen van leerlingen of hun ouders over de leerstof mochten ze nooit met de mond vol tanden staan, want

dat zou hun prestige schaden. Kennis en vaardigheden voor het functioneren in de praktijk, toen ‘de beginselen van opvoeding en onderwijs’ geheten, stelden daarmee vergeleken maar weinig voor.<sup>2</sup>

Dus moest Otto, net zoals alle andere kandidaten, als voorbereiding op het examen maandenlang eindeloos veel feiten over geschiedenis, aardrijkskunde en biologie/natuurkunde in zijn hoofd stampen, complexe rekenopgaven oefenen en de kleinste finesses van de Nederlandse grammatica doorgronden. En dat alles in het verlamme besef dat standaard landelijk ook nog eens zo’n veertig procent zakte. Vooral het mondelinge gedeelte, uitsluitend toegankelijk voor wie – zoals Otto – eerst voor het schriftelijke deel slaagde, was een ware verschrikking. Tegelijk met een stuk of zeven andere kandidaten moest hij een hele dag in een grote zaal langs tafeltjes gaan, waaraan hij individueel voor elk van de acht examenvakken ongeveer een half uur werd ondervraagd. Van de examinatoren – meestal leraren van middelbare scholen, van kweekscholen of van normaallessen – zal hij er niet één gekend hebben. Ze konden naar willekeur vragen stellen en daardoor een kandidaat maken of breken. Het feitenniveau van de vragen over de zaakvakken, de rekenvaardigheden en de grammaticale hoogstandjes is indrukwekkend. Een selectie uit de vragen, door examinatoren uit heel Nederland gesteld in 1894:<sup>3</sup>

*Nederlands.* Een zin ontleden. Zeggen, welke bepalingen sommige zinsdelen zijn. In welke naamval staan zij? Noem verschillende derde en tweede naamvallen. Iets over verschillende woorden en tot welke redden zij behoren. Over de hulpwerkwoorden van wijze. Subjectief en objectief geslacht en getal. *Zonnig*, waarvan afgeleid? Welken dienst kan *ig* nog meer doen? Over de achtervoegsels, die dienen om bijvoeglijke naamwoorden te vormen.

*Rekenen.* Iets over de kenmerken van deelbaarheid. Welke rest krijgt men als men een getal, gevormd door acht achten, deelt door 16, 9 enz.? Bewijs, dat deeltal = deler x quotiënt 4-rest.

Uit het hoofd te berekenen: Iemand verdient f 315 per maand en hij consumeert 6 maal zoveel als hij overhoudt. Hoeveel houdt hij nu in 3 jaar over?

*Kennis der natuur.* Bij een stoomketel is het steunpunt van den hefboom 1 dm. verwijderd van klep A en aan den anderen kant van A hangt op

3 dM. afstand een gewicht van 10 KG. Hoe groot is nu de drukking op klep A? Spijsvertering van den mens. Ademhaling der amfibieën. Vergelijking tussen het speenkruid en de veldkers. Kenmerken der één- en tweezaadlobbige gewassen.

Voor het lesgeven daarentegen, waren de vragen elementair:

*Opvoeding en onderwijs.* Hebt gij wel eens jongens zien knutselen? Wat maakten zij alzo? Hoe komt het, dat jongens op zeedorpen voornamelijk scheepjes maken en daarentegen, die in het boerenland b.v. een klomp trachten te maken? Wat kan ons dit leren, met betrekking tot de leerstof? Met welk onderwijs wordt dan ook in de laagste klasse begonnen? Welk nut heeft het aanschouwingsonderwijs? Welke vakken worden nog meer in de laagste klasse onderwezen?

Op deze negentiende-eeuwse, op schoolse kennis gerichte inhoud van het onderwijzersdiploma, voluit de 'Akte van Bekwaamheid als Onderwijzer' genoemd, kwam bij het naderen van de twintigste eeuw steeds meer kritiek. Aanstaaende onderwijzers en onderwijzeressen zouden veel meer moeten leren over het beroep zelf, dus over kinderpsychologie en didactiek. De internationale roep om een 'nieuwe school', die in Nederland door voortrekkers als Jan Ligthart werd bepleit en die de lagere school van Jaap als een van de eerste in de praktijk bracht, gaf extra voeding aan die kritiek. De opleiding en de examens voor wat in de wandelgangen 'de onderwijzersakte' heette, zouden fundamenteel moeten veranderen.<sup>4</sup> Maar voorlopig ging Otto met zijn op traditie gestoelde akte gewoon de alledaagse Nederlandse onderwijspraktijk in.

## Beginnend schoolmeester

Net als de meeste net gediplomeerde onderwijzers startte Otto onderaan de ladder, op een plattelandsschool in de buurt. Hij kwam terecht in de Overijsselse gemeente Dalfsen, bestaande uit het kerkdorp Dalfsen zelf en zes omringende buurschappen, met in totaal bijna 5500 inwoners. Er waren zeven, uitsluitend openbare scholen, waar bijna 400 kinderen les kregen van 22 voltijdonderwijzers (inclusief enkele onderwijzeressen). Voor ongeveer de helft van de leerlingen betaalden de ouders schoolgeld, naar rato van hun inkomen, de andere helft kreeg gratis onderwijs.

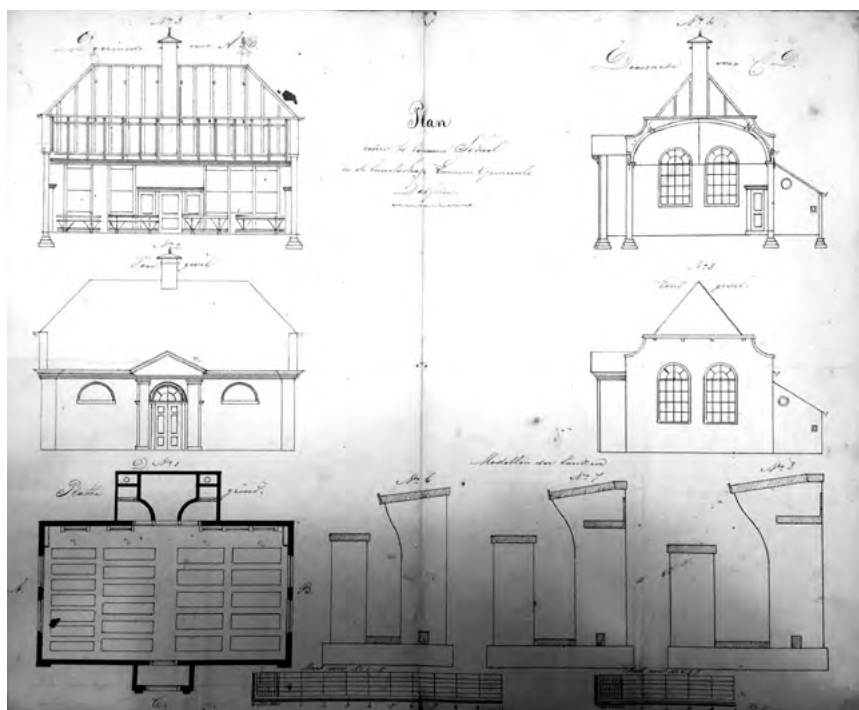


Het kleine station van Mastenbroek vanaf 1906.

De gemeente lag aan de andere (oostelijke) kant van Zwolle, maar de sociale, religieuze en economische omstandigheden verschilden in essentie niet van die in de IJsseldelta.<sup>5</sup> Otto bleef dus vlak bij huis, in een vertrouwde omgeving, met als bijkomend voordeel dat hij zijn organisatibaan in Zalk niet hoefde op te geven. De spoorlijn Coevorden-Zwolle via Dalfsen was bijna klaar – aan het station werd al gebouwd – en de trein van Zwolle naar Kampen stopte wel dertien keer per dag op het stationnetje van Mastenbroek. Als alles meezat, kon hij binnen twee uur terug in 's-Heerenbroek zijn.

Eerst solliciteerde Otto op de dorpsschool, een nieuw, ruim gebouw met een ervaren schoolhoofd en in totaal vijf leerkrachten, van wie één vrouw. Maar dat was duidelijk te hoog gegrepen voor een schoolmeester zonder ervaring; de functie ging naar een onderwijzer die zijn sporen al in een van de buurschappen verdiend had. Benoemd werd Otto per 1 mei 1902 op de school van het buerschap Emmen (niet te verwarren met het Drentse Emmen) waar, wegens de stijging van het aantal leerlingen tot meer dan negentig, volgens de onderwijswet van 1889 een derde onderwijzer aangesteld moest worden – tot verdriet van het gemeentebestuur, want dat kostte weer 500 gulden extra, het wettelijk voorgeschreven minimumsalaris voor een onderwijzer.<sup>6</sup> Als gevolg van de leerplichtwet van 1900-1901 moesten alle kinderen tussen 7 en 12 jaar naar school, waardoor ondanks de toenemende bijdragen van de rijksoverheid de onderwijskosten voor gemeenten stegen. Geen wonder dat de gemeente Dalfsen de hand zoveel mogelijk op de knip hield.

Otto trof het daardoor niet, als derde onderwijzer in Emmen. Het schoolgebouw stamde uit 1858, toen op kleine dorpsscholen alle leer-



Tekening van de school in Emmen bij de bouw in 1857.

lingen nog aan lange banken in één ruimte zaten.<sup>7</sup> Inmiddels waren er tweepersoonsbanken en was het klaslokaal door een tussenschot in twee gedeeltes, met een onderwijzeres voor de kleintjes en het schoolhoofd voor de oudere kinderen. Maar met een derde leerkracht erbij zou de ruimte volgens de onderwijsinspectie nu in drie afzonderlijke lokalen verdeeld moeten worden. Het gemeentebestuur, beducht voor de hoge kosten, voelde niets voor een verbouwing, waarop schoolopziener G.A. Bosch vertoewend in de pen klom. 't Is er niet rustig in school', schreef hij. 'De onderwijzer Barendsen moet nu eens in het ene, dan weer in het andere lokaal werken.' Om het heen en weer lopen te vergemakkelijken, stonden de deuren in het schot tussen beide lokalen altijd open, 'zodat feitelijk de drie klassen dus in één lokaal werken'. Verder lekte het dak, waardoor 'de mooie platen voor het aanschouwingsonderwijs' volledig bedorven waren. En de verfkwest, die mocht ook weleens gehanteerd worden – 'hoog, hoog noodig', benadrukte Bosch. De school was 'erg ongezellig, steenen

vloeren, de muren van onderen geteerd, ijzeren, niet sluitende en dus tochtige ramen, het houtwerk, en vooral de banken, verveloos'.<sup>8</sup>

Otto gaf in Emmen les aan kinderen van acht à negen jaar, toen de klassen 3 en 4. Hij maakte er een begin met zijn psychologische observaties van kinderen. 'Als jong onderwijzer,' schreef hij veel later, 'kwam ik tot de ontdekking dat geen enkel kind er iets verkeerd in kon zien om iets weg te nemen, *als het maar niet gezien werd.*' Stelen 'mag niet, de grote mensen zeggen het. Maar waarom zou je het niet doen als niemand er iets van merkt?' Tot een jaar of tien, concludeerde hij, is het geweten van kinderen nog in ontwikkeling.<sup>9</sup> Ook na werktijd bleef Otto in schoolse sferen. Hij zal, zoals toen voor de meeste ongetrouwde onderwijzers en onderwijzeressen gebruikelijk was, tegen betaling ingewoond hebben bij het gezin van de hoofdonderwijzer J.C. Wilmink. 's Avonds studeerde hij daar, want het bezit van de onderwijzersakte betekende niet dat startende onderwijzers nu op hun lauweren konden gaan rusten. Wie in of via het onderwijs hogerop wilde, bijvoorbeeld op een beter betaalde onderwijzerspositie solliciteren of 'hoofd der school' (schooldirecteur) worden, moest naast lesgeven op een lagere school extra onderwijsakten halen.

De eerste stap in dit promotietraject was de studie voor de akte van *volledige* bekwaamheid als onderwijzer, algemeen de 'hoofdakte' genoemd. Dat examen toetste precies dezelfde vakken als die voor de onderwijzersakte, en ook op dezelfde manier, maar inhoudelijk nog stukken uitgebreider. Net gediplomeerde onderwijzers als Otto hadden eigenlijk geen andere keuze dan meteen in de avonduren aan deze studie beginnen. Her en der in Nederland werden hoofdaktecursussen gegeven – particulier, want de overheid voelde zich er niet verantwoordelijk voor. Otto trof het, want hij kon vanuit Dalfsen elke week op de vrije zaterdagmiddag naar een hoofdaktecursus in Zwolle, die georganiseerd werd door de Bond van Nederlandsche onderwijzers (BNO). Dat tijdstip kwam goed uit, want vanwege zijn aanstelling als organist van Zalk moest hij toch al elke zaterdag via Zwolle naar zijn ouders in 's-Heerenbroek reizen om op zondag in de Nicolaaskerk de gemeentezang te begeleiden.

Als startende onderwijzer maakte Otto in het buurschap Emmen drie jaar vol. In het voorjaar van 1905 solliciteerde hij voor de tweede keer



De lagere school van Dalfsen  
(foto uit ca. 1950).

op de dorpsschool in Dalfsen zelf. Ditmaal lukte het hem wel.<sup>10</sup> Daardoor ging hij meer verdienen. Ook slaagde hij in juli van dat jaar voor de hoofdakke, wat nog een salarisverhoging opleverde. Onderwijzers met ambitie zagen dat diploma vaak als een opstapje naar meer. Die begonnen vervolgens, opnieuw in de avonduren, aan de studie voor een of meer onderwijsakten in een vak van het voortgezet onderwijs. Zulke akten waren er zowel op lager (l.o.) als op middelbaar (m.o.) niveau. Een l.o.-akte maakte bevoegd om les te geven op een school voor uitgebreid lager onderwijs (de ulo of mulo), en op normaal- en kweekscholen. Met een m.o.-akte kon de bezitter leraar op een hbs of gymnasium worden. Ook voor deze akten ontbraken reguliere opleidingen. Kandidaten moesten het doen met zelfstudie, eventueel gecombineerd met private bijlessen. In universiteitssteden mochten ze tegen betaling ook aanschuiven bij relevante colleges die professoren aan hun studenten gaven.<sup>11</sup> Een enkele onderwijzer zocht het zelfs nóg hogerop en ging een volledige academische studie volgen.

Voor kinderen uit eenvoudige milieus, zoals de meeste aanstaande onderwijzers, vormde de universiteit toen een vrijwel onneembare vesting – alleen al omdat er een gymnasiumdiploma voor nodig was. Zo'n eliteopleiding lag voor hen ver buiten bereik. Om tot de universitaire examens toegelaten te worden, moesten onderwijzers zich daarom eerst de klassieke talen en cultuur eigen maken en dan, net zoals Helmar in Otto's manuscript, een 'staatsexamen A of B' afleggen, dat formeel gelijkstond aan het gymnasiumexamen. Jaaps rector op de middelba-

re school Rommert Casimir en zijn leraar wis- en natuurkunde Willem Reindersma waren zulke witte raven geweest. Na eerst in 1898 de hoofdakte te hebben gehaald slaagden ze met behulp van een particuliere cursus een paar jaar later allebei – Casimir voor de A-variant, waarmee hij aan de universiteit Letteren en Wijsbegeerte kon studeren, Reindersma deed naast A ook nog het staatexamen B, nodig voor de studie van zijn keuze: wis- en natuurkunde.

Er is geen enkel bewijs dat Otto na de hoofdakte die zware weg is gaan bewandelen en net als Helmar dat beruchte ‘staatsexamen’ heeft afgelegd. Ook het andere, meer gangbare onderwijzerstraject om via het halen van allerlei akten carrière te maken, zal hem niet hebben getrokken. Aan zijn nieuwe omgeving in het dorp Dalfsen ontleende hij daar ook maar weinig inspiratie voor. Zijn nieuwe baas, hoofdonderwijzer Hendrik Loman, stond als directeur van de grootste lagere school van Dalfsen binnen de gemeente goed aangeschreven. Hij leeft in de geschiedenis van Dalfsen voort als een markant man, met liefde voor zijn beroep en een sterke betrokkenheid bij het maatschappelijk leven. Maar hij was ook streng en gezagsgetrouw. Toen hij eens zag dat een schooljongen de burgemeester niet groette, moest die, terwijl de school al was begonnen, een tijdlang aan het hek blijven staan en voor alle voorbijgangers zijn petje afnemen.<sup>12</sup> Zo’n ‘bovenmeester’ had Otto nooit willen worden. In zijn hart was hij nog steeds op zoek naar de dromen en idealen van zijn jeugd, naar ‘waarheid, schoonheid en goedheid’.

### Het andere klimaat

Terugkijkend vormen Otto’s drie Emmense jaren het keerpunt, de periode die sturing gaf aan zijn tegen wil en dank genomen besluit om ‘dan toch maar’ onderwijzer te worden. Door zijn wekelijks gang naar Zwolle voor de hoofdaktecursus van ‘de Bond’, de onderwijzersvakorganisatie BNO, werd de taaie maar nu eenmaal onvermijdelijke studie voor de hoofdakte een openbaring. De BNO sympathiseerde met het socialisme, had oog voor de ellende van het arme arbeiderskind, ondersteunde een grondige verandering van de traditionele onderwijzersopleiding en bepleitte een nieuwe schoolpedagogiek.<sup>13</sup> Op die cursus ontmoette hij le-



Luite Klaver. *Paardenkastanje*, 1905.



Luite Klaver. Logo van Otto Barendsen, datering onbekend.

raren en mede-onderwijzers met idealen en maakte hij kennis met het pedagogische tijdschrift van Jan Ligthart, *School en Leven*, waarin ook de jonge Rommert Casimir al artikelen schreef. Casimir studeerde inmiddels in Groningen filosofie en psychologie bij professor Gerard Heymans. Hij was naast student ook pedagogiekleraar aan de gemeentelijke kweekschool voor onderwijzeressen in die stad. Daardoor wist hij beter dan Ligthart zelf te verwoorden hoe de nieuwe wetenschap van de psychologie betekenis kon krijgen voor lezers uit de pedagogische praktijk zoals Otto.<sup>14</sup> Bij hem, de beginnende onderwijzer, groeide door het lezen het besef dat ook hij wetenschap – ‘waarheid’ – kon inzetten bij zijn werk in de school.

Maar wat Otto in die jaren van innerlijke groei misschien nog wel meer heeft beïnvloed, waren de contacten met het gezin van zijn achterneef, de kunstschilder Luite Klaver. De toen dertigjarige Luite, die ook in Otto's jeugdijaren al een voorbeeldrol had vervuld, was inmiddels getrouwd met de schilderes Gerarda Jacoba (Da) Doyer, die hij tijdens zijn tekenopleiding in Amsterdam had leren kennen bij de schilder Maurits van der Valk. Zij kwam, anders dan hij, uit een welvarend, burgerlijk milieu, had een brede algemene ontwikkeling en stond na een grondige schildersopleiding midden in het Amsterdamse culturele leven van kunstenaars en schrijvers uit de kring van de Tachtigers. Bij hun huwelijk was hij een kunstenaar zonder vaste bron van inkomsten, zij door

de erfenis van haar vader een rijke vrouw. Van haar geld kochten ze vlak na de geboorte van hun oudste dochter Claartje in 1899 in Oldebroek, twintig kilometer van Luites geboorteplaats Hattem, een groot landhuis met omringende landerijen. Hij begon er een bloemenkwekerij die de financiële basis moest vormen voor een bohemienachtig leven als kunstenaarsgezin en werkte intussen als lithograaf en tekenaar aan boeken over planten.<sup>15</sup> In de zomermaanden kwam er veel bezoek van andere kunstenaars, zakenrelaties en familieleden. Vanuit Emmen kwam ook Otto regelmatig op bezoek. Hij maakte er kennis met een andere wereld, die van kunstenaars, vegetariërs, utopisch socialisten en andere vertegenwoordigers van de brede reformbeweging uit deze tijd. De schilder Maurits van der Valk zou een vriend voor het leven worden.<sup>16</sup>

Een halve eeuw later kwam de Otto van toen terug in de autobiografische roman *Serenade uit de verte*. Luite Klavers dochter Claartje, dan de succesvolle schrijfster Clare Lennart, verbeeldt in dit boek haar gelukkige kinderjaren in het landhuis door de ogen van een intelligente jonge dorpsonderwijzer die voor de hoofdakke leert. Alles wijst erop dat Otto Barendsen model stond voor dit personage – van diens studie voor de hoofdakke, de eenvoudige afkomst en de invoelende manier van omgaan met de kinderen uit het gezin tot zijn uiteindelijke overstap van onderwijzer naar schrijver van journalistieke stukken. Zelfs enkele letters van de voor- en achternamen komen overeen, het personage noemde zij Tony Baron. Clare Lennart kende Otto goed, ook van na haar kindertijd, omdat haar vader na het overlijden van haar moeder hertrouwde met Otto's oudere zus Bertha. In de roman komt de onzekere onderwijzer, 'met al zijn stunteligheden', tot zelfinzicht. 'Ik wist opeens,' liet ze hem denken, 'dat dit het was, wat ik steeds, zij het onbewust, gezocht had: het andere klimaat.'<sup>17</sup>

### Kennismaking met wetenschap

In de jaren dat de schoolmeester Otto Barendsen naast zijn werk in het buurschap Emmen alsmaar nieuwe feiten in zijn hoofd stampte voor het hoofdakke-examen, nam de kritiek op die examens en de opleiding ervoor toe, niet alleen in de vakpers maar ook daarbuiten. Zo gaf het

gezaghebbende culturele tijdschrift *De Gids* al in 1902 een podium van niet minder dan zeventig pagina's aan de veertigjarige pedagoge Ietje Kooistra (1861-1923). Als directrice van de enige Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen én auteur over opvoeding stond ze op dat moment als vrouw in onderwijsland op eenzame hoogte. Haar vlammende betoog moet ook Otto uit het hart gegrepen zijn. Alleen al omdat zij er, zoals meer van haar collega's, van uitging dat 'de' onderwijzer – en onderwijzeres – een kunstenaar moest zijn, iemand 'van veel intuïtief verbeelden en initiatief, geboren uit veel degelijk kennen en kunnen, in 't bijzonder uit kennis van het kind'. Wie les gaf zou volgens haar veel moeten weten 'over den aard, over de belangstelling, over de neigingen van kinderen, en over de middelen om die te begrijpen, te gebruiken en te leiden, – veel meer over de ontwikkeling van de kinderziel, veel meer over kindergebreken en de oorzaken en middelen ter verbetering; veel meer over de maatschappelijke en huiselijke omstandigheden en haar invloed op de ontwikkeling van de kinderen; veel meer over honderden dingen, waarop de onderwijzer heeft te letten'.<sup>18</sup>

Otto kwam nog maar net kijken in de schoolwereld. Maar door al die kritische geluiden over de opleiding zal hij steeds meer het gevoel hebben gekregen dat zijn pedagogische, psychologische en maatschappelijke kennis tekortschoot. Waarom en door wie hij, met de hoofdkat op zak, besloot om zich in te schrijven voor een zomercursus aan de universiteit van het Duitse Jena heeft hij nooit onthuld. Maar zijn deelname aan deze veertiendaagse *Ferienkurse*, specifiek gericht op vrouwen en mannen uit de onderwijswereld, moet wel zijn eerste kennismaking zijn geweest met de wetenschap. De meer dan vijfhonderd internationale deelnemers kregen er jaarlijks volop keuze aan cursussen – niet alleen liefst negen op het terrein van de pedagogiek maar ook tientallen over andere wetenschappen, zoals natuurkunde, schoolhygiëne, geschiedenis en literatuur. Otto genoot, zowel van de colleges zelf als van de contacten met collega's uit andere landen. Na twee zomers in Jena stuurde hij de redactie van *School en Leven* ter informatie de aankondiging van het zomerprogramma voor 1908. De redacteuren, Ligthart en inmiddels ook Casimir, namen het bericht op, inclusief Otto's aanbeveling dat hij er 'nog steeds de aangenaamste herinneringen' aan had.<sup>19</sup>

De redactie zal het niet verwacht hebben, maar Otto's ingezonden stukje riep een felle reactie op van Nederlands enige universitair docent in de pedagogiek: de toonaangevende J.H. Gunning Wzn. 'Gaat niet naar Jena!' stond er gebiedend in het eerstvolgende tijdschriftnummer boven een artikel van zijn hand. Onderwijzers zouden er doordrenkt worden met de 'duitsche methodiek', die ook de Nederlandse scholen had vergiftigd: 'Daar hebben we nu heusch al misère genoeg van beleefd. Wij kunnen er niets meer van gebruiken, geen atoom!' Gunning Wzn. doelde hierbij op het herbartianisme, de vertaling van de pedagogische conceptie van de beroemde Duitse filosoof Johann Friedrich Herbart (1776-1841) naar een bruikbare schoolpedagogiek voor de geïndustrialiseerde samenleving van de late negentiende eeuw. In de praktijk zou dat volgens vernieuwingspedagogen hebben geleid tot geestdodende didactische richtlijnen – de zogenoemde 'leertrappen' – voor het dagelijkse handelen in de klas; tot een leer- en luisterschool die haaks stond op de kindgerichte aanpak die pedagogen als Gunning Wzn. en Ligthart voorstonden.<sup>20</sup>

Zowel de inhoud van Gunnings artikel als de directieve titel erboven vroeg om een stevig antwoord. Met het artikel 'De man die altijd schooljongen blijft' nam Otto de handschoen op en kruiste daarmee voor het eerst de degen met het geleerde pedagogische gezag. Wat omslachtig verwoord kwam Otto's betoog erop neer dat Gunning Wzn. de onderwijzer niet voor vol aanzag, hem als een makkelijk te beïnvloeden 'schooljongen' beschouwde: 't Is of hij zeggen wil: Pas op, jullie zijn nog geen denkende mensen geworden. Je laat je weer door die Duitsers bij de neus nemen.' Maar zo ging het in Jena helemaal niet toe, schreef Otto. Integendeel, de deelnemers kregen juist een bredere blik. Veertien dagen lang konden ze 'in de kollegezaal en bij uitstapjes, op bijeenkomsten en aan tafel' met 'flinke schoolmensen uit vele cultuurstaten' praten over 'alles wat ons belang inboezemt'. Daar kwam nog bij, dat 'wij onderwijzers' ook weleens graag 'eminente mensen horen spreken over natuurwetenschappen, literatuur of geschiedenis. Wij worden in dat opzicht waarachtig niet verwend.' De 'paedagogiese geleerdheid' waarmee hij in Jena ook kennis had kunnen maken, liet hem 'tamelijk koud'. Al was die zeker niet zo eenzijdig op de 'duitse methodiek' gericht als Gunning Wzn. suggereerde, lichtte Otto met een paar voorbeelden toe. Ondanks

twee vakantiecursussen in Jena, besloot hij, 'voel ik me nochtans vrij van de duitse opvoedingsmanier'.<sup>21</sup>

Toen Otto in 1908 zijn polemieek met Gunning Wzn. gedrukt zag, werkte hij al niet meer in Dalfsen. Een jaar eerder had hij afscheid genomen van zijn vertrouwde provincie aan de IJssel en was naar Groningen verhuisd. Hij werd er aangesteld als onderwijzer op wat toen nog het Instituut voor Doofstommen heette. Van zijn overstap naar deze stad met zijn dan 70.000 inwoners zal hij veel verwacht hebben. De muziekliefhebber trof er de begaafde musicus en componist Peter van Anrooy, net aangesteld bij het Groningse 'orkest van de Harmonie' en van plan de muziekcultuur in de stad op een hoger plan te brengen.<sup>22</sup> De wetenschapper in spe kon aan de Groningse universiteit colleges volgen bij de hoogleraar filosofie 'met inbegrip van de zielkunde' Gerard Heymans, de grondlegger van de wetenschappelijke psychologie in Nederland en als filosoof wel 'de grootste in Nederland sinds Spinoza' genoemd.<sup>23</sup> De zoecker naar het goede vond er zingeving in zijn benoeming tot onderwijzer bij een van de toen nog spaarzame instellingen voor speciaal onderwijs.

## Bij de doven

Otto werd in Groningen onderwijzer op de oudste van de toen inmiddels vier dovenscholen die Nederland kende – die nu naar de oprichter het Guyotinstituut wordt genoemd.<sup>24</sup> Volgens de schrijvende schoolmeester Theo Thijssen, een van de kritische onderwijzsmensen die Otto in zijn Groningse tijd leerde kennen, koos hij voor deze instelling uit betrokkenheid met het 'misdeelde kind' en wijdde hij zich 'met hart en ziel' aan deze opdracht.<sup>25</sup> Misschien was Otto's keuze ook wel ingegeven door zijn ervaringen in Jena, rond 1900 het centrum van de opkomende *Heilpädagogik* (orthopedagogiek). Die maakte studie van de opvoeding en behandeling van wat toen 'abnormale' dan wel 'moeilijk opvoedbare' kinderen heetten. Tijdens de *Ferienkursen* vonden ook over dit onderwerp voordrachten plaats. Al zullen die niet over het dovenonderwijs zijn gegaan, want daarvoor vonden toen al jaren internationale congressen plaats waar kennis en inzichten werden uitgewisseld. Wat dat betreft kwam Otto dus in een professionele werkomgeving terecht.<sup>26</sup>



Instituut voor Doofstommen in Groningen (1905).

Zo hoefde hij geen standpunt te bepalen in wat eerder hét grote discussiepunt onder dovenpedagogen was geweest: de vraag of in het onderwijs de gebarentaal van de doven zelf of de spreektaal van de horenden centraal zou moeten staan. Het Groningse instituut hield het langst vast aan een combinatie van gebaren (inclusief het hand- of vingeralfabet), schrift en spraak, maar wereldwijd had aan het einde van de eeuw de spreektaal het pleit gewonnen en moest Groningen voor deze druk wijken.<sup>27</sup> En dus gold ook hier inmiddels als hoofddoel van het schoolonderwijs dat de leerlingen ‘de woordentaal tot denkvorm en de spraak tot middel van verkeer’ (communicatie) machtig zouden worden. Na een introductieperiode draaide in de eerste jaren het meeste onderwijs om het leren spreken en verstaan via spraakafzien, zodat bij alle lessen zo snel mogelijk de ‘zuivere spreekmethode’ gebruikt kon worden. ‘Met uitsluiting van kunstmatige teekentaal [gebaren] en handalfabet,’ stond er nadrukkelijk bij. Er werd zelfs ‘met alle kracht naar gestreefd’ om de kinderen ook met en onder elkaar via de spraak te laten communiceren.<sup>28</sup>

Van de in totaal ca. 170 (interne) leerlingen van meestal acht tot vijftien of zestien jaar, van wie ongeveer 65 procent jongens, kreeg Otto in mei 1907 twaalf circa veertienjarige leerlingen uit het op een na hoogste, zevende leerjaar onder zijn hoede. Met hen kon hij dus in theorie de ‘zuivere spreekmethode’ hanteren. Maar uit het enige artikel dat hij later, in 1921, over zijn ervaringen als dovenonderwijzer schreef, blijkt dat het Groningse doveninstituut – of in elk geval onderwijzer Barendsen – in de praktijk ook andere manieren van communicatie hanteerde. In het

artikel deed Otto verslag van de allereerste keer dat hij op zondag aan een groep kinderen een verhaal uit de Bijbel moest vertellen.<sup>29</sup>

Hij begon zijn les met een klassengesprekje, waarmee hij aansloot bij het hoofddoel van het onderwijs; denken in woorden en de spreektaal als enige communicatie. Nadat de kinderen zoals gebruikelijk eerst voor zichzelf hardop (dus in de spreektaal) hadden gebeden, vroeg hij aan een grote jongen die vooraan zat: 'Wat heb jij gebeden?' Die dacht even na en zei toen, 'ietwat beteuterd: 'Niets.' 'Niets!?' had Otto verbaasd gevraagd. Nadat jongen overtuigend nee had geschud, vroeg hij het aan de leerling ernaast. Die begreep de vraag niet, omdat hij door Otto's overhangende snor de woorden niet goed had kunnen afzien. Zijn buurman schoot hem te hulp:

geeft hem een duw, vouwt de handen, gebaart snel de vraag. Dan zegt ook hij: 'Niets.' 'Zoo, ook al niets. En jij?' Er is eenige verontrusting ontstaan. Men controleert zoo iets niet elken keer. De kinderen achteraan gesticuleeren druk. Hij wil weten wat je bidt! De meesten kijken of ze 't vreemd vinden, enkelen zijn vergenoegd. Ze weten hun gebed nog. 'En jij?' 'Lieve Heer, ik wil goed opletten, amen.' De brave-jongensoogen lachen verheugd en trotsch. 'Dat is goed.'

Daarna ging Otto het Bijbelverhaal vertellen, 'een wanhopig moeilijk werk', schreef hij:

Er is een zwart bord met krijt, er zijn woorden die kunnen gesproken en geschreven worden, er kunnen teekeningen worden gemaakt, er zijn gebaren en mimiek. [...] En als de aandacht een oogenblik dreigt te verslappen bij veel schrijven of spreken laait ze plotseling weer hevig op bij pathetische gebaren. Als de onderwijzer met uitgespreide vingers graait, met gebalde vuisten zijn armen zwaait en ze strekt, zich op de borst slaat, geheimzinnige teekens maakt over zijn buik, zijn hart, zijn neus of zijn ooren dan spannen de gezichten, de monden en oogen gaan verder open om alle vreemde heerlijkheden van dit vreemd verhaal te drinken.

Ook tijdens het vertellen onderbrak Otto zo nu en dan het verhaal om de leerlingen te laten spreken en denken in woorden, bijvoorbeeld toen de koningsdochter uit het verhaal niet wist wat ze van haar vader als verjaardagscadeau wilde hebben:



Onderwijs op het Instituut voor Doofstommen (1909).

‘Wat zou jij vragen?’

Het meisje weet het maar niet zoo gauw. Als ze een poosje heeft gedacht zegt ze: ‘Een rooie jurk.’ ‘En jij?’ ‘Een rooie jurk.’ ‘Jij praat na. Je moet zelf wat bedenken.’ Denken is een moeilijk werk.

Veel later in twintigste eeuw, toen er opnieuw discussie ontstond over het primaat van de orale methode, zou de manier waarop Otto zijn leerlingen bij de les hield terugkomen als ‘Totale Communicatie’.<sup>30</sup>

Uit Otto’s verslag van deze les blijkt dat hij zich sterk bij deze bijzondere kinderen betrokken voelde. Toen hij er een jaar werkte, schonk hij het instituut een plakalbum voor bij het onderwijs in aardrijkskunde, kennelijk een zo bijzondere daad dat die vermeld werd in het jaarverslag van het Instituut.<sup>31</sup> Hij was toen, na een proefjaar, net vast benoemd als onderwijzer ‘van de 2<sup>de</sup> klasse’ (de laagste rang). Pas na vier jaar ervaring kon hij examen doen voor het extra (instituuts)diploma A, waarmee hij promoveerde tot onderwijzer ‘van de 1<sup>ste</sup> klasse’ – en ook meer ging verdienen. Het diploma B – dat voor ‘hoofdonderwijzer’ – eiste nog aanmerkelijk meer theoretische kennis, plus het beheersen van de Engelse

taal.<sup>32</sup> Toch verdienden dovenonderwijzers gemiddeld niet meer dan in het gewone lager onderwijs, zeker als ze nog geen diploma A hadden. Lesgeven aan de doven was geen werk maar een roeping, die vroeg om de inzet van de totale persoon.

Zou Otto zo'n volledig toegewijde onderwijzer kunnen worden? Hij deed in elk geval wel zijn best. Na drie jaar hoorde hij volgens directeur Roorda 'tot onze goede onderwijzers'. De leerlingen 'houden wel van hem', hij kon 'zeer goed' orde houden in de klas, keek kritisch naar de resultaten van zijn onderwijs en 'tracht steeds betere te verkrijgen'. Maar uit zijn karakteristiek blijkt ook dat Otto meer ambities had dan die van dovenonderwijzer alleen: 'Hij heeft veel lust tot studie,' schreef Roorda, 'houdt veel van psychologie – hij volgt nu voor het 2<sup>de</sup> jaar de colleges van Prof. Heymans en weet zijne kennis zeer aardig bij zijn werk toe te passen.'<sup>33</sup>

### Psychologie studeren bij professor Heymans

Otto maakte, net als onderwijzers die zich voorbereidden op het examen voor een m.o.-akte, gebruik van de mogelijkheid om zich op een Nederlandse universiteit in te schrijven voor het volgen van een of enkele colleges. Dat kostte elk jaar dertig gulden per onderdeel, voor de gemiddelde onderwijzer waren dat haast twee weksalarissen. In Otto's eerste Groningse universitaire cursusjaar vormden deze studenten twintig procent van de in totaal 485 ingeschreven studenten.<sup>34</sup> Het overgrote deel van hen, met relatief veel vrouwen, bereidde zich voor op een middelbare akte Nederlands, Frans, Duits of Engels, een klein aantal voor een van de bètavakken. Universitaire examens mochten ze niet afleggen, dat was voorbehouden aan studenten met een gymnasiumdiploma – of een staatsexamen, zoals Jaaps natuurkundeleraar Reindersma. Die slaagde in 1910 aan de faculteit Wis- en natuurkunde voor het doctoraalexamen (de universitaire master van toen).

De studie van Otto's keuze, de wijsbegeerte met inbegrip van de zielkunde (psychologie), kende geen expliciet beroepsperspectief. De enige hoogleraar in dat vak, vanaf 1890, de in 1857 in het Friese Ferwert geboren Gerard Heymans, had daardoor maar een paar studenten die het volledige studieprogramma afwerkten. Jaaps latere rector Rommert



Gerard Heymans in 1909.

Casimir was vanaf 1901 een van hen. Maar Heymans' afzonderlijke cursussen waren wel immens populair, vooral die in de metafysica en, meer nog, de cursus 'Speciale psychologie' (persoonlijkhedsleer) die hij elke twee jaar gaf. Niet alleen bij voltijdstudenten van andere faculteiten, maar ook bij geïnteresseerde inwoners van stad en ommelanden.<sup>35</sup> Onder hen dus ook Otto, die in zijn zoektocht naar waarheid antwoorden vond in Heymans' filosofische levens- en wereldbeschouwing.

Aan de basis van zijn colleges lag Heymans' metafysica, die van het psychisch monisme: alle wetenschap is niet gebaseerd op de buitenwereld zelf, maar op onze gewaarwording ervan, op de indrukken die de buitenwereld in ons bewustzijn achterlaat. De vraag hoe zich dat voltrekt is het onderwerp van empirisch psychologisch onderzoek. In tegenstelling tot de gangbare aanname van de negentiende eeuw verklaarde Heymans zo niet de natuurwetenschappen maar de psychologie tot fundament voor alle wetenschap. Hij beschouwde zijn psychisch monisme bovendien niet alleen als een hypothese over het uiteindelijke karakter van de werkelijkheid, maar ook als een nieuw godsdienstfilosofisch perspectief. Na de dood, aldus Heymans, gaat de mensziel op in een universeel en geleidelijk hoger wereldbewustzijn, waarin al het betere in ons wordt bewaard. De geborgenheid in God heeft plaatsgemaakt voor die in het wereldbewustzijn – Heymans vond het 'een troostrijke gedachte'.<sup>36</sup> Voor Otto, die al sinds zijn kindertijd worstelde met bestaans- en geloofsvragen, moet het een openbaring zijn geweest.

Het internationaal onder filosofen spraakmakende boek dat Heymans over zijn theorie schreef – in het Duits, de geleerdentaal van toen –



Academiegebouw van de Rijksuniversiteit Groningen in 1909.

verscheen in 1905: *Einführung in die Metaphysik auf Grundlage der Erfahrung*. Misschien heeft Otto er tijdens een van de vakantiecursussen in Jena over horen praten en had hij het al zelfstandig bestudeerd, want hij koos voor zijn eerste studiejaar niet Heymans' populaire colleges in de metafysica, maar schreef zich in voor de cursus Theoretische Logica. Niet de aantrekkelijkste weg voor een beginnende student, zo'n college in het denken over logische vraagstukken op metaniveau.<sup>37</sup> De keuze laat in elk geval wel zien dat het Otto ernst was met de wijsbegeerte. Elke maandag en woensdagmiddag van vier tot vijf, als zijn dove leerlingen praktijkonderwijs kregen, zat hij met de spaarzame voltijdstudenten geconcentreerd zoveel mogelijk van Heymans' woorden te noteren – evenals Heymans' echtgenote Antonia Barkey, die naast Otto als enige speciaal voor deze cursus stond ingeschreven.<sup>38</sup> Het zou goed kunnen dat Heymans dit kleine groepje bij hen thuis les gaf, in de door Berlage ontworpen monumentale villa aan (nu) de Ubbo Emmiussingel tegenover het station, want het Academiegebouw was twee jaar eerder in vlammen opgegaan en zou pas in de zomer van 1909 heropend worden. In de avonduren zal Otto zijn aantekeningen hebben uitgewerkt tot een overzichtelijk 'collegedictaat', misschien in combinatie met het bestu-



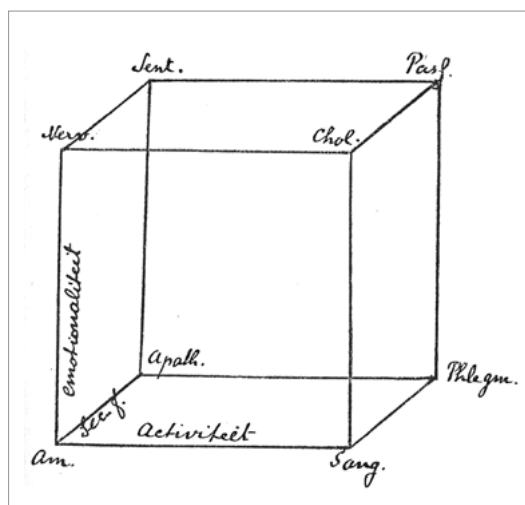
Nieuwe zaal voor de colleges van Heymans (1909).

deren van het leerboek over dit onderwerp dat Heymans eerder, en ook in het Duits, had gepubliceerd.

In het op de bestaande fundamenten herrezen Academiegebouw volgde Otto vervolgens vanaf oktober 1909 de cursus Speciale psychologie, die zich richtte op tussenmenselijke verschillen. Alleen al de voor die tijd indrukwekkend grote collegezaal (120 zitplaatsen), zal Otto het gevoel hebben gegeven deel uit te maken van de wetenschap van de 'toekomstige eeuw', zoals Heymans de psychologie net in een veelbesproken rede had genoemd. De natuurwetenschappen hadden veel technische vooruitgang gebracht, maar de mensen waren er niet gelukkiger op geworden, aldus Heymans. Ze waren vervreemd van zichzelf, begrepen elkaar niet meer, en stonden door het verloren gaan van godsdienst met lege handen tegenover 'de grond der dingen'. Alleen de nieuwe wetenschap van de psychologie kon die ontwikkeling ten goede keren: 'Spreekt het ten slotte niet vanzelf, dat, om den mensch te verheffen tot een hooger peil van zedelijkheid en geluk, het eenig mogelijke aangrijpingspunt gelegen is in den mensch?' Het zou misschien nog wel een paar eeuwen duren, maar dan zou dankzij de psychologie 'de drang ten goede' de overhand krijgen en een ideale samenleving ontstaan.<sup>39</sup>

Binnen de cursus Speciale psychologie besteedde Heymans onder andere aandacht aan de psychologische verschillen tussen de diverse levensfasen, van de vroege kinderjaren tot de ouderdom. In zijn eigen onderzoek was hij op dat moment bezig met de periode van de adolescentie. Hij had net een grote enquête gehouden onder docenten van middelbare scholen. Die hadden samen in totaal 3860 vragenlijsten met

De kubus van Heymans, zoals afgebeeld in zijn *Inleiding tot de speciale psychologie* (2<sup>e</sup> druk, 1929).



circa 80 items ingevuld. Zo kregen Heymans en zijn collega psychiatrie E. Wiersma de beschikking over persoonsbeschrijvingen van 2757 jongens en 1103 meisjes, verspreid over heel Nederland. Aan de hand daarvan konden ze de gemiddelde ontwikkeling van psychische eigenschappen in de puberteit van jaar tot jaar volgen.<sup>40</sup>

Heymans kon de uitkomsten van deze enquête vermoedelijk nog niet in de colleges aan de orde stellen, maar zeker is wel dat Otto's puberleerlingen van zijn kennis over dit onderdeel profiteerden: de colleges Speciale psychologie waren nog maar nauwelijks begonnen toen Otto voor zijn collega's van het doveninstituut al een avondvullende lezing verzorgde over 'primaire en secundaire functies van het bewustzijn'. Dat waren twee belangrijke pijlers van de verschillen in temperament en karakter die Heymans onderscheidde tussen mensen onderling. Otto moet dus eerder al het een en ander over zijn nieuwe cursus hebben gelezen, misschien wel het gedrukte verslag van ruim veertig pagina's over tien lezingen 'speciale zielkunde' die Heymans drie jaar eerder voor Groningse onderwijzers had gehouden.<sup>41</sup> Alles wat Heymans in die lezingen wegens tijdgebrek alleen maar kon aanstippen, werd in uitgewerkte vorm op zijn colleges behandeld. Hij kwam uit bij een typologie van in totaal acht karaktertypen, zoals flegmatisch, gepassioneerd of nerveus – later 'de kubus van Heymans' genoemd.<sup>42</sup>



Plattegrond Groningen, 1910-1915. Uitsnede van het centrum.

Heymans baseerde zijn typologie op een combinatie van de overgeleverde temperamentenleer, eigen onderzoek naar biografieën van in totaal honderdtien bekende personen, zoals Napoleon, Michelangelo en Betje Wolff, en grootschalige enquêtes. Maar alles moest beginnen, aldus Heymans, met 'zelfwaarneming' en het zorgvuldig waarnemen van het gedrag van anderen. Zowel met zijn nooit gepubliceerde autobiografische roman – de zoektocht naar zichzelf – als met zijn gedetailleerde aantekeningen over Jaap voldeed Otto aan Heymans' opdracht. Beter dan in Heymans' archief hadden Otto's dagboeken dus niet terecht kunnen komen.

### Culminatie van een metamorfose

Een decennium na zijn onderwijzersexamen van 1901 had Otto's 'keuze tegen wil en dank' geleid tot een ware gedaanteverwisseling. De onhandige bakkerszoon was uitgegroeid tot een gewaardeerd onderwijzer met pedagogische én psychologische kennis en een vaardige pen, waarmee hij zijn eerste contacten met de pedagogische top van Nederland al had gelegd. Hij beleefde momenten van geluk bij het lesgeven aan zijn dove leerlingen en genoot al voor het derde jaar van Heymans' inspirerende colleges, dit keer over de Griekse filosofie. Maar er was in zijn leven meer gebeurd; ook cultureel en levensbeschouwelijk had hij na zijn overstap naar Groningen een ontwikkeling doorgemaakt. In 1911 viel alles wat hij de afgelopen jaren had opgebouwd samen.

Op zaterdagavond 10 juni van dat jaar ging Otto in 'Huis de Beurs' naar een uitvoering van *De Opstandelingen*, een treurspel in drie bedrijven van de bekende socialistische dichteres Henriëtte Roland Holst-van der Schalk. Otto kwam er niet als doorsnee bezoeker, maar als secretaris van een comité dat erin geslaagd was deze nieuwe, maar landelijk al veelbesproken voorstelling naar Groningen te halen. In het *Nieuwsblad van het Noorden* had Otto de opvoering, over de dramatische afloop van de Russische revolutie van 1905, een maand eerder in lyrische termen aanbevolen. Zo zouden ook de Groningers zich een oordeel kunnen vormen over de vraag of 'er een nieuwe kunst bezig is te worden, die ongekende schoonheden zal brengen [...]'. 'Door heel het werk,' schreef hij,



Vismarkt Groningen (1910-1915), links het theater van 'Huis de Beurs'.

‘vaart een sterke emotie, de uitingen van een buitengewoon krachtig dichterstemperament die ons bij lezing reeds aangrijpt.’<sup>43</sup>

Onder de wervende tekst, besloten met de aansporing om deze voorstelling toch vooral bij te wonen, stonden vijfentwintig namen. Na de drie leden van het comité zelf, voorzitter Nathan de Vries als vrijdenker en actief lid van de Sociaal Democratische Arbeiders Partij voorop, volgde een alfabetische lijst met sympathisanten. Prominente leden van de SDAP als L.H. Mansholt en G. Sterringa, maar ook vrijdenkers en liefhebbers van toneel en literatuur. De lerares en socialiste jonkvrouw W.C. Rengers Hora Siccama bijvoorbeeld, en ook twee vooraanstaande hoogleraren – Heymans en de jurist I.B. Cohen –, de bohemiën en aanstormende letterkundige Herman Poort, en diverse studenten met bekende namen uit de brede Groninger burgerij zoals Ede Borgman, Petronella Brugsma en Rudolph P. Cleveringa Pzn.

Na vier jaar Groningen maakte Otto dus actief deel uit van een vrijdenkende culturele elite. Als secretaris van het comité gaf hij ook blijk van zijn directe betrokkenheid bij het ideaal van het socialisme. Twee jaar eerder al had hij zich daarover uitgesproken in zijn allereerste artikel voor *De Nieuwe School*, het dwarse blad van onderwijsvernieuwers Thijssen en Bol. Daarin bracht hij zijn ideale gemeenschap onder woorden, ‘de sociaal democratische’:

Er is geen geestelijke beweging aan te wijzen die in omvang en intensiteit daarop gelijk [...] men zal er tenslotte toe moeten komen zich over te geven aan de macht die als een steeds breder wordende stroom over

de wereld komt rollen. En hoe groter de omvang van de beweging wordt, hoe meer diepte die zal krijgen, doordat ten slotte de gehele rijkdom die door de burgerlike wetenschap is gevonden, alle schoonheid [...] die is gewrocht, alle echte en diepe gedachten van godsdienstige mensen erin zal worden opgenomen.<sup>44</sup>

Maar de Otto van 1911 was allesbehalve een dogmatisch socialist, integendeel. Theo Thijssen beschreef hem, terugkijkend, als 'een prettige, geestdriftige kerel, die zich volstrekt niet beperkte tot de pedagogiek; die omgang had met verschillende kunstenaars; die de schone letteren in drie moderne talen bijhield en ook de klassieken trachtte te peilen'.<sup>45</sup> En Roorda, zijn directeur op het doveninstituut, noemde Otto 'in zijn maatschappelijk leven een gentleman, niet uiterlijk maar in den besten zin van het woord'.<sup>46</sup> De bakkerszoon uit 's-Heerenbroek bleek in 1911 uitgegroeid tot een man van innerlijke beschaving, prettig in de omgang, met een grote wetenschappelijke en culturele interesse. Een man ook die gaandeweg was gaan beseffen dat schrijven over kind en opvoeding zijn bestemming vormde omdat hij, in de woorden van Theo Thijssen, 'schrijver van aard en aanleg' was.

En hij was nu ook een gehuwd man. Ruim zes weken na *De Opstandelingen*, op 31 juli 1911, trouwde Otto met de negen jaar jongere Wilhelmina Catharina Johanna Helena Gravelaar, roepnaam Lie. Het ontstaan van hun romance blijft een mysterie; misschien hebben ze elkaar leren kennen via een Groningse neef van Lie, de jonge onderwijzer, dichter en aankomend letterkundige Herman Poort die Otto in het culturele circuit ontmoet zal hebben. Jaap, altijd nieuwsgierig, zal er misschien vaak naar hebben gevraagd, maar Otto schreef er slechts één gesprek over op:

J. [...] Hoe lang kende U Uw vrouw al voor U ging trouwen?

O. Twee jaar.

J. Dat is net lang genoeg. Je moet niet te kort verloofd zijn. Maar te lang kan ik helemaal niet uitstaan. Dat lang omzeuren vind ik afschuwlijk. Hoe oud was U toen U ging trouwen?

O. Twee en dertig.

J. Dat is te oud. Dat moet wat jonger. Kende U haar al toen ze heel klein was?

O. Nee.

J. O dat is ook heel goed. Ik ben daar tevreden over [...]<sup>47</sup>



Violenstraat 25a (bovenhuis) in 2023.



De trouwadvertentie van Lie en Otto in *Nieuwsblad van het Noorden*.

Otto en Lie gingen wonen in een bovenhuis aan de Violenstraat, nummer 25A. Als dovenonderwijzer verdiende hij toen 1100 gulden per jaar. Voldoende om samen van te leven, maar minder dan wanneer hij het dovendiploma A van het instituut al gehaald zou hebben. Daar ging hij na zijn huwelijk werk van maken. Anderhalf jaar later slaagde hij voor dit diploma, waardoor hij promoveerde tot ‘onderwijzer van de 1<sup>ste</sup> klasse’ en zijn salaris met honderd gulden steeg. Een carrière in het speciaal onderwijs kwam binnen handbereik.<sup>48</sup> De huiswerkkamer in de Haagse Villa Anna kon in januari 1913 haast niet verder weg lijken. Toch woonden Otto en Lie nog voor de herfst van dat jaar in Den Haag. Wat was hun dat jaar overkomen?

### ‘Het ideale bestaan van een vrije geleerde of kunstenaar’

Terwijl Otto binnen het doofstommeninstituut promotie maakte, waren de interne verhoudingen er niet beter op geworden. Aanleiding was een felle landelijke actie van de BNO voor een substantiële verhoging van alle salarissen, dus ook van die op het particulier gefinancierde doveninstituut. In het verlengde van deze actie kwam het in Groningen tot een

eigen ‘vereniging van doofstommenonderwijzers’.<sup>49</sup> De details blijven onduidelijk, maar het lijkt erop dat directeur Roorda geprobeerd heeft om het in zijn ogen ‘jongere, onbezonnen gedeelte’ van zijn personeel bij de oprichting ervan te dwarsbomen. Of ‘gentleman’ Otto zo’n ‘onbezonnen’ onderwijzer was, viel niet te achterhalen. Maar ook al zou hij zich op de vlakte hebben gehouden, de verslechterende werksfeer moet zowel zijn gemoedsgesteldheid als zijn kwetsbare gezondheid hebben beïnvloed. Die omstandigheden zullen zijn altijd latent aanwezige verlangen hebben aangewakkerd om bevrijd te worden van de dagelijkse schoolplichten en zich te wijden aan kunst, cultuur en wetenschap. Dat het voor een onderwijzer niet onmogelijk was om kunstenaar te worden, zag hij aan Lie’s neef Herman Poort. Die had inmiddels het onderwijs gewoon de rug toegekeerd, noemde zich officieel ‘letterkundige’ en kon als alleenstaande min of meer van zijn pen en wat bijlessen leven.

Het plotselinge overlijden van Lie’s vader, leraar wiskunde aan de Rijkskweekschool van Deventer, bracht de besluitvorming vanaf januari 1913 in een stroomversnelling. Omdat Lie enig kind was, kreeg Otto de beschikking over vader Gravelaars volledige erfenis van bijna 25.000 gulden – het toenmalige equivalent van ongeveer twintig jaarsalarissen van een onderwijzer. Weliswaar via Lie, die wegens het ontbreken van een testament de enige erfgenaam werd, maar gehuwde vrouwen waren toen juridisch volledig ondergeschikt aan hun echtgenoot. Zij heetten ‘handelingsonbekwaam’ en hadden geen zeggenschap over hun eigen vermogen. Niet de handtekening van Lie, maar die van Otto stond daarom onder alle officiële documenten.<sup>50</sup> Net zoals vijftien jaar eerder zijn achterneef, kunstschilder Luite Klaver, kreeg hij dankzij de erfenis van zijn vrouw de mogelijkheid om uit zijn huidige bestaan te stappen. Financieel niet onbelangrijk was daarvoor ook dat Lie’s moeder bij het echtpaar Barendsen in huis kwam wonen. Zij kreeg van de rijksoverheid een weduwenpensioen van 735 gulden per jaar toegewezen. Dat bood Otto als hoofd van dit huisgezin extra vastigheid.<sup>51</sup>

En dus nam Otto dat voorjaar ontslag bij het doveninstituut en verliet hij na ruim tien jaar voor de klas het reguliere onderwijs, ‘zomaar gewoon’, schreef Theo Thijssen bewonderend: ‘Hij gaf toe dat het misschien wat lichtzinnig was, en schertste dat hij nu het ideale bestaan



Otto Barendsen.

had van een vrije geleerde of kunstenaar, en het in ieder geval eens wou proberen.<sup>52</sup> Dat Otto en Lie ook uit Groningen zouden vertrekken, hoeft niet te verbazen. Als Otto, net als Herman Poort, met een combinatie van schrijven en bijlessen geven aan de kost wilde komen, bood het westen van Nederland meer mogelijkheden. Hun keuze om zich te vestigen in

Den Haag, een gemeente met dan 372.000 inwoners, lag eveneens voor de hand; hier hadden Lie en hij samen de meeste contacten. Hun vriend Ede Borgman bijvoorbeeld, schoonzoon van Jan Ligthart, die getuige was geweest bij hun huwelijk. Lie's studievriendin Tine Scheepstra stond op het punt te trouwen met Emil Hijmans, lid van een Joodse familie uit de Haagse elite. Zij had bovendien een paar jaar lesgegeven op het Nederlandsch Lyceum, de school van de kinderen uit het gezin Kann. Dit reformpedagogische experiment trok veel leerlingen uit de gegoeide kringen van de Haagse samenleving – en bood Otto dus ook veel potentiële mogelijkheden voor het geven van bijlessen. Rommert Casimir en Jan Ligthart waren nauw aan het Nederlandsch Lyceum verbonden en bevonden zich bovendien via hun pedagogische tijdschrift *School en Leven* in het hart van de Nederlandse onderwijsvernieuwingsbeweging. Otto zou zo gemakkelijker aan een podium voor zijn pedagogische penenvruchten kunnen komen.

Op 26 augustus 1913 betrokken Otto, Lie en haar moeder Antonette van Hulst in Den Haag het benedenhuis aan de Van Hovestraat 95 (later Ten Hovestraat).<sup>53</sup> Een paar weken later al begon hij met de begeleiding van de dertienjarige Jaap. Vijfendertig was Otto nu. De bakkerszoon uit 's-Heerenbroek die tegen wil en dank onderwijzer werd, had een spectaculaire metamorfose doorgemaakt en een schat aan pedagogische kennis en ervaring verworven. Hij wist als psycholoog hoe om te gaan met kinderen en pubers, kon lesgeven en leerproblemen hanteren, beschikte over een brede culturele ontwikkeling en had een open maar ook kritische houding tegenover nieuwe denkbeelden. Met die bagage paste hij perfect bij de pedagogiek van de 'nieuwe school' die het eerste Nederlandse lyceum voor ogen stond, de school waar Jaap zonder enige vorm van overgangsexamen dat cursusjaar voor het eerst naartoe mocht. Bijgestaan door Otto als deskundig pedagoog, dat wel...



Administratie bij STORTENBEKER en FRITS KIST (voor de klassen I en II). Redactie-adres bij M. SANDERS.

*Het spijt ons dat in de vorige krant zoovele drukfouten zaten, wij waren echter niet aan alle schuldig.*

*Red.*

#### NATUURHISTORISCHE CLUB.

**Excursie** op Zondag 15 Februari a. s. voor leerlingen der eerste klasse en leden der club, onder leiding van den heer BOERMAN, naar de Wassenaarsche duinen. Verzamelplaats de „Witte Brug”, (op de fiets) 's morgens om **negen** uur.

Een natuurhistorische club van eenige jongens der lagere klassen onder elkaar is ontbonden en heeft haar kas ten bedrage van f 15.75 aan de „N. L. C.” geschonken.

#### WEDSTRIJD VAN I-A TEGEN I-B.

Allereerst zal ik moeten vermelden, dat I-A glansrijk gewonnen heeft met 4-1.

Dan zullen we onze scheidsrechters voor hun moeite moeten bedanken. Het waren: Van Meerten en Manus.

Ik had van Meerten een stuk van mijn sinaasappel beloofd, als ik hem in dit verslag mocht uitschelden. Doch hij oordeelde het verstandiger 't partje dan maar te weigeren en ik voor mij vond de sinaasappel eigenlijk veel te lekker, dus daarom zal ik alleen maar zeggen, dat hij uit zenuwachtigheid z'n horloge in plaats van z'n fluit in z'n mond stak.

Alle lof aan den scheidsrechter Manus, die met z'n eene hand in z'n zak naar zijn portemonnai voelde en met zijn andere dito.

Aan Barkey hebben de I-A's hun 4 goals te danken, maar soms liet hij zich door een paar peuters vernachelen.

De goal van de I-B's hebben we te danken aan: „De Man.”

In 't algemeen werd er vrij goed gespeeld.

Om de partijen even sterk te maken, werden er een paar meisjes van een andere klas bijgevoegd.

En 't spel eindigde met een levendig hiep-ho!!

JAAP K.

#### WIJ DANKEN U . . .

Oud van hoofd en jong van leden,  
Rent hij nog langs 't lijntje mee;  
Staat den bal nog als de beste,  
Doch zijn „fort” komt nog ten leste:  
Pief, paf, poef, hij mikt, hij schiet,  
Schei maar uit, het helpt U niet;  
De beste keeper **moet** nu falen,  
Mag uit het net den bal slechts halen.

Wit zag nu zijn kans weer stijgen.  
Hoopte, streed, versaaide niet . . .  
Of ons werken ons ook loonde!  
Hoe Fortuna ons ook hoonde,  
Krik, krak, plats, weer zat de bal!  
Troost je, keeper Floor van Hall;  
**Niets** weerstond onz' goaltjesgetter.  
Gij vraagt zijn naam? — Mijnheer de VLETTER.  
Elftal V.

#### DUIVELSVREUGDE.

Als ik zoo 's avonds op mijn kamertje zit en ik moet van den wedstrijd, dien we wonnen, en ik heb m'n schoolwerk voor Maandag met taaien ijver afge maakt, dan gebeurt het me wel eens, dat ik den brui geef aan mijn boeken en me neervlij op m'n gedul-

Verslag van Jaap over de gewonnen hockeywedstrijd van 1A tegen 1B (14 februari 1914).



## Jaap op het Lyceum

### Eersteklasser

Op maandag 8 september 1913 ging Jaap voor het eerst naar het Nederlandsch Lyceum (NL). Vol bravoure waarschijnlijk, want hém hoefden ze niets meer te vertellen. Zijn drie oudere broers waren er immers al jaren kind aan huis. Maurits en Eek zaten allebei in de examenklas, en Johan in de tweede. Jaap kende dus uit de eerste hand de verhalen over de kuren van de docenten, de regels en de straffen, de buitenschoolse activiteiten en wat er verder voor bijzonder gebeurde op zijn nieuwe school. In huis slingerden de tweewekelijkse nummers van *Het Lyceum-weekblad* rond, de schoolkrant die Maurits had opgericht en waarvoor hij regelmatig verhalen schreef. Er stonden, naast praktische informatie en soms een leerzaam artikel door een anonieme docent, verslagen in van hockeywedstrijden, klassenavonden, schoolreizen en uitvoeringen van de ook al door Maurits opgerichte toneelclub. Jaaps ouders hadden nauwe banden met de school. Ze waren in 1908 betrokken geweest bij de oprichting en zijn vader regelde als penningmeester van het ‘directorium’ de financiering. Dit allereerste lyceum van Nederland was bedoeld als vervolg op Haagsche Schoolvereniging, waar Jaap zijn hele lagere-schooltijd had doorgebracht. De benjamin van de familie Kann kwam dus in een gespreid bedje terecht.

Jaap meldde zich direct aan bij de hockeyclub en speelde in november de eerste, gewonnen wedstrijd van zijn klas 1A tegen 1B – als keeper en zonder dat hij ook maar één bal had hoeven tegenhouden, zo stond

in *Het Lyceumweekblad* van november 1913 te lezen. Ook de tweede wedstrijd, in februari 1914, werd door zijn klas gewonnen. Deze keer schreef Jaap het verslag. Daarin speelde zijn mislukte transactie met een toen als luxe fruit beschouwde sinaasappel een grote rol. Zijn stukje in de schoolkrant is een van de zeldzame keren dat hij zich rechtstreeks, dus zonder tussenkomst van anderen, laat kennen:

Allereerst zal ik moeten vermelden dat 1A glansrijk gewonnen heeft met 4-1.

Dan zullen we onze scheidsrechters voor hun moeite moeten bedanken. Het waren: Van Meerten en Manus.

Ik had Van Meerten een stuk van mijn sinaasappel beloofd als ik hem in dit verslag mocht uitschelden. Doch hij oordeelde het verstandiger 't partje dan maar te weigeren, en ik voor mij vond de sinaasappel eigenlijk veel te lekker, dus daarom zal ik alleen maar zeggen, dat hij uit zenuwachtigheid zijn horloge in plaats van zijn fluit in zijn mond stak. Alle lof aan den scheidsrechter Manus, die met z'n ene hand in z'n zak naar z'n portemonnai voelde en met z'n andere dito.

Aan Barkey hebben de 1A's hun 4 goals te danken maar soms liet hij zich door een paar peuters vernachelen.

De goal van de 1B-ers hebben we te danken aan: 'De Man'

In het algemeen werd er vrij goed gespeeld.

Om de partijen even sterk te maken, werden er een paar meisjes van een andere klas bijgevoegd.

En 't spel eindigde met een levendig hiep-ho!! Jaap K.

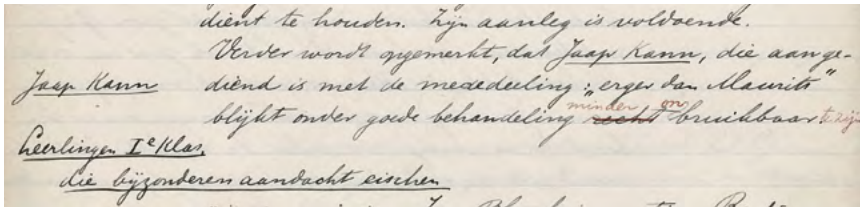
De jongste leerling uit het gezin Kann presenteerde zich in de schoolkrant als sportief, braniechtig grappig en een tikje chaotisch. Maar hoe zat het met zijn schoolresultaten in dat allereerste jaar? Zijn broers waren regelmatig met slechte cijfers thuisgekomen en op het nippertje overgegaan, ook Eek, die de eerste paar jaar nog als een goede leerling werd gezien. Maurits was alleen dankzij ingrijpen van zijn vader ontkomen aan twee keer in dezelfde klas doubleren en stond bovendien bekend als een bijzonder lastige leerling. Daar kwam nog bij, dat Jaaps lagereschooltijd op de Haagsche Schoolvereniging niet vlekkeloos was verlopen. Desondanks kreeg hij bij zijn aanmelding voor het NL van directeur Van der Meulen een redelijk positieve beoordeling mee. Jaap was, schreef hij, 'vooruitgegaan (...)'. Het is een levendig kind dat wat

onder de duim gehouden moet worden, eerlijk & goedhartig, met een opvallende liefde voor kleine kinderen.’<sup>1</sup>

De combinatie van deze factoren moet Jaaps ouders ertoe gebracht hebben om hem vlak voor het begin van zijn lyceumtijd psychologisch te laten onderzoeken door rector Casimir zelf, inmiddels afgestudeerd bij niemand minder dan de beroemde professor Heymans. Dat deed hij wel vaker voor vrienden en bekenden. Jaap logeerde daarvoor ter observatie twee weken bij Casimir en diens vrouw thuis. Hij was er, schreef Otto veel later, een welkome gast geweest, ‘wist met buitengewoon talent de kinderen bezig te houden en toonde zich uiterst hulpvaardig. Mevrouw C had nooit nog een aardiger jongen in huis gehad.’<sup>2</sup> Het kan op advies van Casimir zijn geweest dat Jaaps ouders besloten om hun jongste zoon vanaf het begin extern te laten begeleiden – een maatregel die bij leerlingen van het NL vaker voorkwam en er ‘onder toezicht werken’ heette. De reformpedagogische idealen van de HSV bleken bij pubers niet altijd even makkelijk uitvoerbaar.

Dat Jaaps ouders bij de dovenonderwijzer uit Groningen met zijn psychologische scholing en ervaring in het lesgeven aan kinderen met leerproblemen uitkwamen, hoeft niet te verbazen. Zowel rector Casimir als de ook nauw bij het NL betrokken Jan Ligthart kenden hem via hun tijdschrift *School en Leven* en waren van zijn persoonlijke omstandigheden op de hoogte. Jaap zelf stond niet te juichen. Later vertelde hij eens aan Otto dat hij vooraf ‘zo bang als de dood’ was geweest, omdat meneer Barendsen volgens zijn moeder ‘wel wat leek op meneer Reindersma’, die hij ‘toen zo’n enge vent vond’. Geen van tweeën zal geweten hebben tegen welk vooroordeel ze het al voordat ze begonnen moesten opnemen: dat Jaap op het NL was ‘aangediend met de mededeling: “erger dan Maurits”’. Gelukkig werkte de constructie in de eerste maand perfect, want begin oktober stelde de docentenvergadering Jaaps slechte imago flink bij: ‘onder goede behandeling’ bleek hij ‘recht bruikbaar’ – al werd dit positieve geluid achteraf met rode inkt een tikkeltje genuanceerd.<sup>3</sup>

Maar zo zou het niet blijven. Nog geen maand later kwam bij ‘repetitor’ Barendsen al de eerste klacht binnen: Jaap was slordig en maakte veel spelfouten. Otto pareerde die door te wijzen op Jaaps ‘gebrekkige visualiteit’, ‘auditief’ was hij ‘wel sterk’. Rector Casimir hielp een hand-



Oordeel over Jaap in de docentenvergadering van 7 oktober 1913.

je, stond in de notulen van de docentenvergadering, door erop te wijzen dat kinderen in het algemeen slechter waren gaan spellen, wat hij toeschreef aan de kleiner wordende klassen. Daardoor konden de docenten de hele les aan het woord blijven en lieten zij de leerlingen vrijwel nooit meer een 'stille werkzaamheid' verrichten, zoals het overschrijven van een stuk tekst. Jaap hielp die uitleg niets, zijn prestaties zakten steeds verder onderuit. Van de in totaal bijna vijftig leerlingen uit de eerste klas had hij verreweg het slechtste kerstrapport. Op het paasrapport stond hij, afgezien van een 8 voor gymnastiek, bij geen enkel vak voldoende, met als absoluut dieptepunt een 2 voor geschiedenis.<sup>4</sup> Er moest wel een wonder gebeuren, wilde Jaap dit eerste schooljaar overgaan.

Rector Casimir stelde Jaaps vader daarom voor om Jaap de rest van het schooljaar maar thuis te houden en privaattlessen te laten geven. Die zouden dan de gaten in Jaaps basiskennis kunnen bijspijkeren, zodat hij na de zomervakantie beter voorbereid de eerste klas over kon doen. Bij andere leerlingen, een zoon van de voorzitter van het directorium J.W. IJzerman bijvoorbeeld, had deze strategie ook goed uitgepakt. Maar zowel vader Kann als Otto zag helemaal niets in de hele dag thuis rondhangen; dat zou volgens hen alleen maar 'een groot gemis aan heilzame discipline' opleveren, aldus de notulen. Besloten werd daarom dat hij gewoon naar school zou blijven gaan maar voor Frans, geschiedenis en aardrijkskunde geen huiswerk meer hoefde te maken. Dan kon er tijd overblijven voor het aanvullen van het 'het zoo nodige elementaire onderwijs'. Zo gebeurde het.

Jaaps leerproblemen liepen gelijk op met zijn gedrag. Aan de 'onrust' in de eerste klassen, waarover de docenten keer op keer klaagden, droeg hij actief bij. Vlak voor kerst stelde de rector zelfs een speciale commissie

RAPPORTLIJST. 1913-1914

ONDERBOUW.

1 <sup>e</sup> klas	1 <sup>e</sup> Klas	2 <sup>e</sup> Klas	3 <sup>e</sup> Klas	4 <sup>e</sup> Klas	5 <sup>e</sup> Klas	6 <sup>e</sup> Klas	7 <sup>e</sup> Klas	8 <sup>e</sup> Klas	9 <sup>e</sup> Klas	10 <sup>e</sup> Klas
Onderbouw.	1 <sup>e</sup> Klas	2 <sup>e</sup> Klas	3 <sup>e</sup> Klas	4 <sup>e</sup> Klas	5 <sup>e</sup> Klas	6 <sup>e</sup> Klas	7 <sup>e</sup> Klas	8 <sup>e</sup> Klas	9 <sup>e</sup> Klas	10 <sup>e</sup> Klas
Werktafelijk lezen . . . . .	7 7 7	5 6 6	6 7 7	5 4 4	7 7 7	6 7 7	7 7 7	6 7 7	7 7 7	6 7 7
Verstandelijk lezen . . . . .	7 7 7	6 7 7	6 7 7	7 7 7	7 7 7	7 7 7	7 7 7	7 7 7	7 7 7	7 7 7
Schrijven . . . . .	6 7 7	6 6 6	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Rekenkunde . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Algebra . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Meetkunde . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Taalles . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Scheffelijk werk . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Sojl . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Geschiedenis . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Aardrijkskunde . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Natuurlijke Historie . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Natuurkunde . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Fransch . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Duitsch . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Engelsch . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Handteekenen . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Gymnastiek . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Correctheid van werken . . . . .	7 7 7	5 5 5	7 7 7	4 4 4	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6	6 6 6
Algem. indruk der vorderingen . . . . .	8 8 7	5 5 5	6 6 5	4 4 4	6 5 4	6 5 4	6 5 4	6 5 4	6 5 4	6 5 4

17 Dec 1913  
8 April 1914  
10 June 1914

Rapportlijst klas 1A, 1913-1914.

van drie docenten in om de aanstichters op te sporen en met ‘middelen tot bestrijding’ te komen. Als een van die middelen had de rector vervolgens een week lang drie ‘onrustigen’ van 1A, onder wie Jaap Kann, ‘vóór de les vermaand’, waardoor het gedrag van de andere twee ‘iets beter’ werd – maar bij Jaap haalde het niets uit. Wat wel leek te helpen was het verminderen van het aantal vakken waarvoor hij huiswerk moest maken; hij gedroeg zich daarna ‘kalm’. Voor zijn cijfers maakte het niet uit: eind mei viel Jaap Kann, concludeerde de docentenvergadering, ‘als verloren te beschouwen’.

En zo eindigde Jaaps eerste schooljaar op 3 juli 1914 met een rapport vol vieren, een 2 voor Duits en een magere 6 voor natuurkunde. Zonder cijfers voor Frans, geschiedenis en aardrijkskunde – maar gelukkig wel nog steeds die 8 voor gym. Van de eersteklassers doubleerden er vier,

Jaap had de laagste cijfers van allemaal. Maar zowel Maurits als Eek slaagde voor het eindexamen, en Johan ging met de hakken over de sloot naar klas drie. Dat zal Jaaps ouders misschien de hoop hebben gegeven dat het met hun jongste ook wel goed zou komen. Dus al kan Otto in de ogen van de ouders Kann dat eerste jaar hebben gefaald, Jaaps repetitor werd niet aan de kant gezet. Terwijl buiten de Eerste Wereldoorlog was uitgebroken, kregen de puber en de pedagoog samen een tweede kans. En Jaaps eerste rapport als zittenblijver in klas 1 was in december 1914 over de hele linie krap voldoende. In februari 1915 begon Otto met zijn dagboekantekeningen.

### Het lyceum als ‘proefschool voor heel Nederland’

Toen Jaap in 1914 voor de tweede keer aan de eerste klas begon, bestond het Nederlandsch Lyceum vijf jaar.<sup>5</sup> Het had al wel een voorgeschiedenis, want een informele driejarige onderbouw was als ‘Vervolgschool’ van de Haagsche Schoolvereniging al in 1906 van start gegaan. Het Nederlandsch Lyceum kwam onder de bezielende leiding te staan van Rommert Casimir, die voor dit experiment de functie van leraar pedagogiek in Groningen opgaf en zijn boezemvriend Willem Reindersma als leraar wiskunde en conrector meenam naar Den Haag. Allebei zouden ze op Jaaps lyceumtijd een stempel gaan drukken. Met de oprichting van een nieuw soort middelbare school wilden de initiatiefnemers, Jaaps ouders en hun vriend Jan Ligthart voorop, de pedagogiek en didactiek van de Haagsche Schoolvereniging doorzetten naar het algemeen voortgezet onderwijs. Voor de leerlingen van de HSV kon zo’n middelbare school beter aansluiten bij het vernieuwingsonderwijs waaraan ze gewend waren. Voor het Nederlandse voortgezet onderwijs van de toekomst zou de school een voorbeeld kunnen zijn.

Er bestonden op dat moment feitelijk vijf verschillende typen scholen die algemeen voortgezet onderwijs boden: het klassieke zesjarige gymnasium met een alfa- en een bèta-afdeling, de primair op exacte wetenschappen gerichte vijfjarige ‘hogere burgerschool’ (hbs), die ook een eenvoudiger driejarige variant kende, vier- of vijfjarige middelbare meisjesscholen (mms, ook wel meisjes-hbs genoemd), en scholen voor

(meer) uitgebreid lager onderwijs (ulo of mulo). Gymnasium, hbs en mms waren bestemd voor leerlingen uit gegoede milieus zoals dat van Jaap, de (m) ulo voor kinderen uit de kleine burgerij. Er gingen meer jongens dan meisjes naar het voortgezet onderwijs. Op openbare scholen zaten ze – afgezien van de mms – bij elkaar in de klas (co-educatie), bijzondere scholen waren daar vrij in. In de praktijk werd genderscheiding vrijwel uitsluitend toegepast op katholieke scholen. Kinderen uit arbeidersmilieus volgden vrijwel nooit algemeen voortgezet onderwijs.

Zij gingen na het verplichte lager onderwijs meestal direct aan het werk, soms eerst een paar jaar naar een vakschool.

Alle oprichters van het lyceum waren mannen van aanzien: politici als J. Limburg, Tweede Kamerlid D. Bos, minister van waterstaat C. Lely, natuurkundige en Nobelprijswinnaar H. Lorentz, en de Groningse groot-industrieel J.E. Scholten, tevens lid van de Eerste Kamer. Nieuw was het plan niet. Al tijden werd er, ook op politiek niveau, gepraat over een grondige reorganisatie van het algemeen voortgezet onderwijs. Nederlands enige universitair aangestelde pedagoog J.H. Gunning Wzn. – de man met wie Otto in 1908 de degens kruiste – had in 1889 voor de vereniging van leraren aan gymnasia een voordracht gehouden over ‘den puberteitsovergang’. Zijn lezing vond op dat moment weinig weerklank. Pas toen er steeds meer aandacht kwam voor de puberteit als biologisch verschijnsel vatte Gunning Wzn. opnieuw moed. Ditmaal koppelde hij het onderwerp aan een oproep tot het reorganiseren van het middelbaar onderwijs. Kinderen tussen de 12 en 15 jaar werden dusdanig in beslag genomen door alle lichamelijke veranderingen die zij



Twee vrienden. Rommert Casimir en Willem Reindersma als jonge onderwijzers.

ondergingen en de invloed daarvan op hun psychische gesteldheid, stelde hij, dat zij de energie en kracht niet hadden om hard te studeren. Bovendien waren ze nog te zeer hun karakter aan het vormen om al tot een gefundeerde beroeps- of studiekeuze te komen.

Zijn ideeën werkte hij in 1898 uit in *De Gids*. Centraal in zijn betoog stond dat het onderwijs moest aansluiten bij de psychologische ontwikkeling van de puber:

Wat is de onmerkbare geleidelijkheid waarmee de baby in het kind, de jongeling in den volwassen man overgaat, vergeleken bij den schok, dien 't geheele organisme ondervindt, wanneer uit den knaap de jongeling, uit het meisje de jonkvrouw zich begint te ontwikkelen?<sup>6</sup>

Daarom moest de keuze tussen de verschillende schooltypen worden uitgesteld tot laat in de puberteit, schreef Gunning Wzn. Dan pas zou de ontwikkeling van de leerling een verantwoorde keuze mogelijk maken. Hij pleitte voor een gemeenschappelijke onderbouw van drie jaar. In die periode moesten leerlingen de kans krijgen zich in een rustig tempo zo breed mogelijk te ontplooiën. Als die ontwikkeling goed verliep kon de leerling in de periode erna meer studiestof aan en harder en geconcentreerder werken. Op die manier kon in één moeite door ook worden af gerekend met diverse andere klachten over het bestaande voortgezet onderwijs op vooral het gymnasium en de vijfjarige hbs, zoals het sterk intellectualistische karakter, het te grote aantal vakken, de overlading van huiswerk en de strenge exameneisen. In 1903 werd voor de totale reorganisatie van het voortgezet onderwijs een officiële staatscommissie ingesteld, die deze ideeën zeven jaar later een eindrapport presenteerde.<sup>7</sup>

Het rapport als zodanig kwam in een la terecht – de reorganisatie van het voortgezet onderwijs vond uiteindelijk pas plaats in 1963, met de Mammoetwet. Maar een onderdeel ervan leek als twee druppels water op het Haagse initiatief uit 1908. Hierin werden gymnasium en vijfjarige hbs samengevoegd tot één school, het lyceum, met na een tweejarige gemeenschappelijke onderbouw een in A en B gesplitste gymnasiumopleiding van vier jaar en een op de exacte wetenschappen gerichte hbs-opleiding van drie jaar. Een voorstel om ook een op handel en/of cultuur gerichte afdeling toe te voegen haalde het niet.

Het Nederlandsch Lyceum  
in de Willemstraat, Den  
Haag.



Maar de ambities van de oprichters reikten verder dan het weg nemen van bezwaren tegen het bestaande onderwijs op gymnasium en vijfjarige hbs. Ze wilden ook andere kenmerken van de reformbeweging voor het lager onderwijs, zoals die op de Haagsche Schoolvereeniging, laten doordringen in het voortgezet onderwijs. De mannen van het eerste Nederlandse lyceum droomden van een school waar ontspannen pubers in harmonische samenwerking tussen docenten en ouders rustig de tijd kregen om hun talenten te ontdekken, zonder de kwelling van overvolle schooldagen en stapels huiswerk. Een instelling gebaseerd op de idealen van de Nieuwe Schoolbeweging: niet uitgaan van de leerstof maar van het kind, toepassing van nieuwe psychologische kennis in het onderwijs, studeren maar ook bewegen, leren met het hoofd maar ook met de handen, lessen van docenten naast zelf-ontdekkend leren, democratisch afgesproken schoolregels, geen leerfabriek maar een schoolgemeenschap met activiteiten als toneel, excursies en schoolreizen. Een ‘proefschool voor heel Nederland’, aldus de Groningse aardappelmeelfabrikant Scholten lyrisch. ‘De lyceumgedachte,’ noemde Gunning Wzn. het. Hij zou nauw bij de ontwikkelingen betrokken blijven.

Voor het slagen van het experiment waren de omstandigheden optimaal: de initiatiefnemers hadden een groot netwerk, vonden Nederlands bekendste pedagoog Ligthart aan hun zijde, en wisten de media uitstekend te bespelen. Ook kenden ze, met de bankier Kann als drijvende kracht, feilloos de weg naar de geldbronnen. Dat was onmisbaar omdat de particulier opgerichte school bij de start geen cent subsidie kreeg. De ouders van de potentiële leerlingen hadden vertrouwen in de bestuur-

ders en waren rijk genoeg om het hoge schoolgeld te betalen – en zelfs zo nodig financieel extra bij te springen, bijvoorbeeld door in te tekenen op obligatieleningen. Ook na de toekenning van een kleine rijkssubsidie bleef het schoolgeld nog jaren staan op 200 gulden, zo ongeveer het twee- tot drievoudige van wat openbare scholen van dit niveau meestal hanteerden. De school werd daardoor alleen bereikbaar voor leerlingen uit de bovenlaag van de Haagse samenleving. Hun vaders waren arts, bankier, industrieel of minister, hadden hoge functies in de rechterlijke macht of in ambtenaarskringen.<sup>8</sup>

Ondanks het hoge schoolgeld nam het aantal leerlingen gestaag toe. Waren het er bij de start in 1909 nog vijftig, toen Jaap in 1913 begon liep de teller tegen de tweehonderd. Met vooruitziende blik had de directie al na een paar jaar plannen durven maken voor een eigen schoolgebouw – de doortastende penningmeester Kann kocht op eigen risico alvast een stuk grond aan de Willemstraat. In 1911 begon de bouw, een jaar later kon het NL verhuizen. Er kwamen dertien klaslokalen, zes vaklokalen, een gymzaal, een schooltuin en een donkere kamer, plus aparte ruimtes voor de rector en docenten. Die waren vrijwel allemaal jong en bevolgen, bereid zich volledig voor het experiment in te zetten. Ze namen alle tijd, gaven zo nodig na afloop van de lessen zonder vergoeding leerlingen extra uitleg, en organiseerden buitenschoolse activiteiten. Jaap kwam dus ook zowel qua ruimtelijke omgeving als wat de pedagogisch-didactische inzet van de docenten betreft op een moderne, vooruitstrevende en toegankelijke school terecht.<sup>9</sup>

Toch lieten de oprichters van het NL voor hun unieke vernieuwings-experiment een substantiële groep buiten de boot vallen: leerlingen die naar een meisjesschool – meisjes-hbs of mms – gingen. Het NL was als ‘neutraal-bijzondere’ school dan wel co-educatief en stond dus voor beide genders open, het curriculum van de bovenbouw hield geen rekening met hun (toen nog sterk genderspecifieke) toekomst, zowel in het gezin als qua mogelijke werkgelegenheid. Bovendien bleef er, ook onder reformpedagogen, discussie bestaan over de voor- en nadelen van co-educatie.<sup>10</sup> Meisjes voor wie de ouders om uiteenlopende redenen afzonderlijk meisjesonderwijs beter geschikt vonden, zoals Jaaps zusje Lies, konden dus niet profiteren van de nieuwe reforminzichten die

op het NL werden toegepast. Anna Kann liet het er voor haar dochter niet bij zitten. In het voorjaar van 1910, toen het Lies' beurt werd om van de Haagsche Schoolvereniging naar het voortgezet onderwijs over te stappen, richtte ze samen met enkele andere dames De Nieuwe Meisjesschool op – net als bij het NL met Jan Ligthart als boegbeeld. Ook de handtekening van vader Kann stond onder de statuten. Hij zou de eindboekhouding op zich nemen.<sup>11</sup>

De Nieuwe Meisjesschool begon met een eerste klas van acht leerlingen, voor wie een schoolgeld van niet minder dan 250 gulden betaald moest worden. Het was, afgaande op de naam én op Ligthart als president van het bestuur, net als het NL bedoeld als vernieuwend initiatief voor het bestaande voortgezet onderwijs. De school kroop dicht tegen de grote broer aan. Het onderwijs mocht gebruik maken van een lokaal en van de leermiddelen van het NL. Ook putte het bestuur deels uit hetzelfde, kwalitatief goede docentenbestand. Desondanks kwam het initiatief in de jaren erna niet goed van de grond. Volgens moeder Kann, secretaresse van het bestuur, kwam dat omdat steeds meer ouders hun dochters naar 'jongensscholen' stuurden, het gymnasium, de hbs of het lyceum: 't Bezoeken van eene meisjesschool wordt daardoor beschouwd als te wijzen op minderen verstandelijken aanleg.' Een fusie met het NL zou volgens haar die beeldvorming kunnen tegengaan. En zo stuurde Anna Kann in oktober 1913 namens het bestuur een brief naar het Directorium van het NL met het verzoek om hun school, na een proefjaar, 'als eene afdeling van het Lyceum op te nemen'. Twee van de directeuren, Ligthart en vader Kann, hadden een dubbele pet op, omdat ze ook bij de Nieuwe Meisjesschool betrokken waren. Maar helpen deed het niet. In lijn met het negatieve maar niet beargumenteerde advies van de rector kreeg moeder Kann als nietszeggend antwoord 'dat het Lyceum tot deze proef niet bereid is, wel daarentegen om de Meisjesschool zoo veel ter wille te zijn als maar eenigszins mogelijk is'.<sup>12</sup>

Een doekje voor het bloeden, lijkt het – de fusie tussen het NL en de Nieuwe Meisjesschool zou pas een halve eeuw later plaatsvinden, met de Mammoetwet. Casimir zal er niet voor gevoeld hebben om zijn jonge experiment te belasten met het toevoegen van een extra afdeling waarvoor, in tegenstelling tot die van het gymnasium en de hbs, geen wet-

telijk vastgesteld curriculum met bijbehorende eindtermen bestond. Want ondanks alle mooie woorden over kindgerichtheid hield het NL de prestaties van de leerlingen goed in het oog. Liefst zelfs met per saldo hogere eindcijfers dan andere scholen van dit type, want uitgaan van het kind en diens behoeften zou, zo was de pretentie, uiteindelijk ook tot betere resultaten leiden. Dat lukte wonderwel. In een overzicht van de resultaten voor de eerste jaren kon Casimir voldaan constateren dat op zijn hbs-afdeling maar vijf procent voor het eindexamen zakte; landelijk was dat vijftien procent. De percentages jaarlijkse zittenblijvers waren nog gunstiger: op het NL acht, landelijk 23.<sup>13</sup>

Of dat inderdaad kwam door een nieuwe pedagogische en didactische aanpak, valt niet na te gaan. Jaap en Otto zagen in elk geval van de idealen maar weinig terug:

J. Als ik later maar eens koning van Palestina ben -

O. Dan zullen we een prachtige tijd beleven.

J. Dat zal U wel eens zien. Weet U hoe ik de scholen ga inrichten? In Jeruzalem maar één grote H.B.S. Daar komen dan voor elk leerjaar 10 parallelklassen in die elk een maand verschillen in vorderingen. Is er nu een jongen in een van de klassen die wat achter komt nou dan gaat ie eenvoudig over in een andere klasse waar ze met de leerstof een maand achter zijn. Is 't dan later nog eens nodig, nou goed dan gaat ie nog eens naar een andere klasse. Dat gaf reuze voordelen bij nu. 't Is idioot dat je een heel jaar weer moet overdoen [...]

O. Dacht je als het mogelijk was om zoiets beters te maken dat men het dan niet lang al geprobeerd had. Hoe is het met het Lyceum gegaan? Het is een school geworden als iedere andere, omdat elke school moet gehoorzamen aan de wetten van het maatschappelijk leven.

Maar als er tussen 1913 en 1920 iemand veel gemerkt heeft van aandacht voor de individuele leerling, dan is het toch wel Jaap Kann geweest.

## Zittenblijver

Alle mooie idealen en bevlogen docenten konden niet voorkomen dat Jaap na anderhalf jaar in klas 1 schoolgaan uit de grond van zijn hart verfoeide. Hij haatte de in zijn ogen massa's huiswerk, en over de leraren zei hij in april 1915 'allemaal met z'n allen zijn het boeven'. Zoals meestal

- 1. Die Kunde gflirten Blü-  
men und Luft in die  
Walden.
- 2. In der Furde wollen grün  
Waben.
- 3. Lösen, Lauben und Füßer  
sind Wirtinnen
- 4. Die Knaben fatten wagabund  
ihre Swiße ringestanden.
- 5. In der Lüge finden wir  
hundert Göge und Kloppel.
- 6. Die Fläuffer flouften offen  
Lüge und Rufmänn.
- 7. Die die Rüchler wurden won  
Luft.
- 8. Die Swiße lingen in der  
Salle.
- 9. Die Lösen wollen  
Stoffeln, die Lösen wollen  
Luft, die Wüllen

/

/

//

//

/

/

//

De/

/

llll

1 Gp

L L L L *Zoolang je niet leert, er  
in de les uren by te zyn, zal je  
wek niet beter worden, jaap.*

M. Baendren.

overdreef Jaap schromelijk; echt een hekel had hij eigenlijk alleen maar aan de leraren voor Geschiedenis en Duits. Beide vakken waren voor hem sowieso al een ramp. Geschiedenis vanwege zijn slechte geheugen, Duits omdat de leerlingen zich toen ook nog het Duitse schrift eigen moesten maken.

Maar dat hij zo fel om zich heen sloeg had wel een reden. In mei, bij het naderen van het derde rapport – op het NL kregen leerlingen toen nog vier rapporten per jaar –, liepen zijn resultaten hard terug en ging hij zich in de klas ook steeds uitdagender gedragen. Toen Otto half april zei te geloven dat hij opnieuw zou blijven zitten als hij niet harder ging werken, schrok Jaap daar vreselijk van:

Maar hij móét en hij zál over, hij verdomt het nog een jaar daar te blijven zitten, hij zal dan wel eens zien. Ik zeg dat hij het enige middel dat hem kan helpen niet wil toepassen: hard werken – En werk ik dan niet hard? U zult eens zien hoe reusachtig ik werk. En U bent zo pessimisties vanavond. Wat hebt U toch? Zou ik niet overgaan?

Niet alleen Otto, ook de leraren kregen er een hard hoofd in. Wat er in die periode op de docentenvergaderingen allemaal over Jaap gezegd is, valt helaas niet te achterhalen. Van drie voor Jaap cruciale jaren op het NL – de cursussen 1914-15 tot aan die van 1917-18 – ontbreken in het archief de notulen. Maar dat steeds meer opvoeders rond Jaap zich zorgen begonnen te maken, blijkt duidelijk genoeg uit Otto's aantekeningen. Otto overlegde buiten Jaap om met diens moeder over de beste tactiek om haar jongste zoon tot een betere werkhouding te bewegen. Ze besloten allebei afzonderlijk met rector Casimir te gaan praten. Die draaide de duimschroeven aan, kwam twee keer tijdens de les in Jaaps klas om tegen de leraar te zeggen:

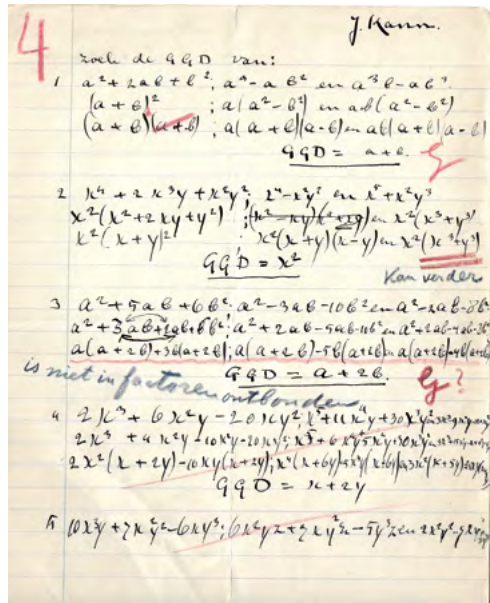
dat er is afgesproken dat bij de minste drukte die Jaap Kann en (...) maken, U ze maar naar mij moet sturen. De andere leraren zullen dat ook doen dan zal ik wel met die jongens afrekenen.

Het 'afrekenen' bestond uit de zwaarste sanctie vóór een tijdelijke of definitieve verwijdering: een reprimande van de rector in de voltallige lerarenvergadering, gevolgd door een plechtige handtekening van de

boeteling onder de notulen. Otto maakte ook nog een rondgang langs andere leraren, en gouvernante Loula deed fanatiek Frans met Jaap. Zelfs vader Kann bemoeide zich, vertelde Loula aan Otto, tot in detail met Jaaps huiswerk. Die had op zondag eerst een uur Duits met hem gedaan en hem toen bevolen een 'beau moment' in zijn kamer te gaan om de les nog eens goed te leren. Jaap kende zijn huiswerk voor Duits dus voor één keertje perfect – en ontstak in grote woede toen de leraar juist die keer niet overhoorde.

Helpen deed het allemaal niet. Toen het rapport op 20 mei binnenkwam, was Jaap vergeleken met het toch al magere februari-rapport over de hele linie zes punten achteruitgegaan. En, rampzaliger nog, het totaalcijfer onderaan – op het NL 'algemene indruk der vorderingen' genoemd – was gezakt van een 6- naar een 5+. Otto zette voor de eindspurt alle zeilen bij, onder andere met extra uren algebra. Ook Jaap zelf deed zijn best, maar zijn hoofd zat vol met andere dingen:

Hij neemt zich voor het Duits in de puntjes te leren maar daar komt niet veel van. In 't geheel brengt hij een uur zoek op het leren van ongeveer 40 duitse woorden. Hij kan geen twee minuten erbij blijven. Telkens valt hem iets in, moet hij wat vertellen, telkens hoort hij een auto of het spreken van een persoon. Hij kan zich niet bepalen en ik zie ook geen kans het werk glad te doen aflopen. Voor het leren van twee plantbeschrijvingen heeft hij iets meer belangstelling maar hij raakt er toch ook niet mee gereed.



Proefwerk algebra april 1915, gecorrigeerd door wiskundeleraar A. Kettner.



Casimir in de rectoriskamer, jaren 1920.

Praten en denken deed hij dat voorjaar vooral over de roeiclub, zijn nieuwe hobby die maakte dat hij hele middagen fanatiek aan het kanoën was. Zijn liefde ging zover dat hij besloot om zelf een kano te bouwen. Een tekening maken, hout kopen, planken in elkaar zetten, schroeven draaien, verven: het hield hem allemaal intens bezig. En dan was hij, de jongen die tot dan toe nooit naar meisjes had omgekeken, ook nog eens verliefd geworden, biechtte hij Otto in juni op:

J. 'k Ben smoorverliefd meneer.

O. Dat is prettig.

J. 'k Heb vandaag voor 't eerst met haar gefietst. Ik moest schoolblijven en zij ook en toen zijn we samen teruggefietst. Dat was een reuzezwijn. Ik fiets nooit met haar als er anderen bij zijn. Wat ben ik een reuzegeit hè, dat ik dat alles maar zo vertel.

O. Wat zou daar dan verkeerd in zijn?

J. Dat weet ik niet. Maar ik ken mezelf niet dat ik dat alles maar zo vertel. 't Is alleen maar rot hè dat je er nooit over bent uitgedacht. Ze komt geloof ik uit Indië.

Vlak voor het einde van het schooljaar verloor zelfs Otto zijn geduld.

We gaan aan 't werk. 'Hoe lang is de weg?'

'x kilometer'

'Hoe nu verder.'

'Ik weet het niet.'

'Denk er om dat je je best doet anders hou ik het niet uit. – Stel dat de weg x kilometers is en de boot legt per uur 20 KM af – hoeveel uren heeft ze dan nodig om de weg af te leggen?'

Na wat omzeuren komt het ietwat onwillige antwoord 20x uur.

'Bedenk je eens goed, kan dat wel?'

't Is 20x.'

'Dus als de weg 100 KM lang was zou de boot 20 x 100 = 2000 uur onderweg zijn.'

'Mij best 2000 uur.'

Plotseling sta ik op en ga heen. Hij roept: Waar gaat U heen meneer? Ik ben de trap al af – hij loopt me achterna – zegt nog enigszins verschrikt: Gaat U naar huis? – dan valt de deur achter me dicht.

Jaap stond de volgende dag al bij Otto op de stoep om excuses te maken. In pais en vree tobden ze vervolgens samen nog een paar weken door, maar beter dan op het vorige rapport werden de cijfers niet, integendeel. Met nog weer opgeteld zeven punten minder, waaronder twee drieën voor aardrijkskunde en Duits, plus een 5- voor 'algemene indruk der vorderingen' ging Jaap nog net over naar klas 2.<sup>14</sup> Van zijn ouders (en misschien ook wel van rector Casimir) moest hij op vakantie in Nunspeet twee weken elke dag twee uur worden bijgespijkerd door Otto, die er op kosten van vader Kann in een hotel logeerde. Otto was voor de verandering eens tevreden: 'Als hij in school zo werkte als nu in de vacantiédagen zou hij zéker de school kunnen doorlopen,' constateerde die.

## Leerproblemen en remedies

In het voor Jaaps schoolcarrière cruciale kalenderjaar 1915 hield Otto een aantal maanden dagelijks met een speciaal teken diens 'lust tot werken' in de huiswerkkamer bij. Op welke dagen was hij 'vljigtig' (+) dan wel ronduit 'lui' (-) en wanneer maakte hij zijn huiswerk alleen met veel aansporing af (o). Van januari tot juni scoorde Jaap 83 keer een '+', 38 keer een 'o' en maar zes keer een '-'. Na de zomervakantie, toen hij in

- Lust tot werken.
- + vlijtig; voor zijn doen geregeld doowerken.
  - o het werk wel afmaken, maar met veel aanspanning
  - lui; met grote moeite van de rege lichter slechte resultaten.

Januarie 1915.

Maandag 4-5-6-7-8-9-11-12-13-14-15  
 - - 0 0 - 0 + + + + +  
 16-18-19-20-21-22-23-25-26-27-28  
 + + + + 0 0 + + 0 0 0  
 29-30  
 0 vrij

Februarie

Maandag 1-2-3-4-5-6-8-9-10-11-  
 0 - vrij + + + + 0 ziek ziek  
 12-13-15-16-17-18-19-20-22-23  
 ziek ziek 0 0 0 + 0 + + +  
 24-25-26-27-  
 + + + vrij

Maart

Maandag 1-2-3-4-5-6-8-9-10-11-12  
 + + + 0 + 0 + + 0 0 +

Inventarisatie van Jaaps werkhouding in 1915.

de tweede klas begonnen was, werd met zijn teruglopende resultaten ook zijn werkhouding geleidelijk slechter: vanaf november stonden er nog maar vijf plussen genoteerd tegen 24 keer een 'o', maar toch geen enkele '-'. Echt 'lui' bleek Jaap dus uit deze kwantitatieve inventarisatie niet. Op 28 juni, de dag waarop Otto woedend uit de huiswerkkamer was weggelopen, stond er zelfs een '+' genoteerd! Het lijkt erop dat Otto Jaaps werkhouding meer in termen van concentratieproblemen dan van luiheid definieerde.

Otto maakte al in de zomervakantie van 1914 ook een systematische analyse van Jaaps spellingsproblemen, een andere belemmering voor zijn schoolprestaties. Vaak kwamen verwisselingen voor van bijvoorbeeld ei en ij (schrijven, palijs), v en f (viguur, fuist), of d en t (goet). Bij de laatste verwisseling vond Otto vooral die in een samengesteld woord vóór een s of z 'merkwaardig': middelvoedsbeen, voordzetten.



nuanceerder werd gedacht. Oogartsen gingen zich er rond 1900 als eersten mee bezighouden. Zij constateerden dat er met de ogen van deze leerlingen niets mis was. Als kinderen met een normale intelligentie grote moeite bleven houden met lezen en spellen, kwam dat volgens hen door een defect in de hersenen, met name problemen in het visuele geheugen. Ook erfelijkheid kon er een rol in spelen. Deze medische wetenschappers noemden het defect ‘woordblindheid’ of ‘congenitale alexie’. Voor zover zij ook iets zeiden over de behandeling, schreven zij privéonderwijs met veel oefenen voor, dit ook om te voorkomen dat deze kinderen zich gingen schamen voor hun fouten en faalangst zouden ontwikkelen.<sup>15</sup>

Het kan zijn dat de pedagogen om Jaap heen de medische termen voor lees- en spelproblemen van kinderen met een normale intelligentie kenden, maar ze verwezen er niet expliciet naar. Casimir schreef in 1910 een brochure over diverse vormen van ‘schijndomheid’. Daarin bracht hij dit specifieke leerprobleem onder bij ‘opmerkzaamheidsfouten’, veroorzaakt door een ‘blijvend gemis aan vermogen om de opmerkzaamheid te concentreren’. Zijn beschrijving van dit type leerlingen lijkt wel gemodelleerd te zijn naar de Jaap uit Otto’s dagboeken. Als iets hen interesseert, schreef Casimir, kunnen ze heel intelligent zijn, ‘hun fantasie is levendig en plannen ontbreken niet’:

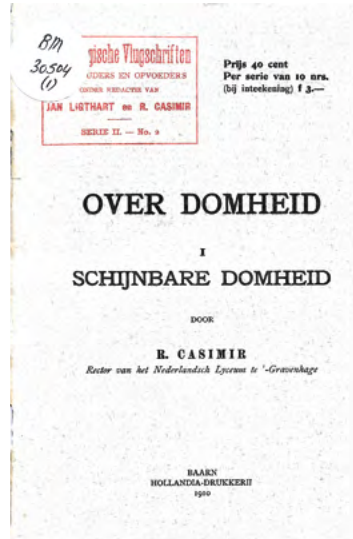
Maar alle volharding faalt. Als er een vervelende les moet geleerd worden, betrekkelijk machinaal werk verricht, is de aandacht weg. Bij de les letten ze meer dan de helft van de tijd niet op. Bij hun huiswerk zitten ze wel voor de boeken, maar lezen of leren doen ze niet. Aan allerlei eenvoudige dingen wordt onvoldoende aandacht geschonken. Ze zijn vergeetachtig; hun boeken hebben ze niet op vaste plaatsen [...] Om meerdere dingen tegelijk te denken, is hun haast onmogelijk; ze zullen misschien geen spelfouten maken in opzettelijke oefeningen, maar hun brieven wemelen van de grofste en ondenkbare fouten...<sup>16</sup>

Casimir gaf in een parallelle brochure ook een omschrijving van ‘werkelijke domheid’. In een lezing uit 1913 over dit onderwerp breidde hij de inhoud ervan uit met empirische uitkomsten, ontleend aan gegevens uit de enquête over de adolescentie van professor Heymans. Vergeleken met de andere respondenten toonden ‘domme’ kinderen ‘minder belangstelling en gaven’. Zo waren zij volgzzaam, hadden geen sterke voor-

keuren, waren zwak in lezen en minder enthousiast, hadden minder muzikale aanleg. Zij hadden meer moeite met opstellen, thema's en vertalen, met van buiten leren, met waarnemen. Zij hadden geen handigheid in 't oplossen van vraagstukken, onderscheidde minder gemakkelijk hoofd- en bijzaken, onthielden verward. Dit laatste wees volgens Casimir zeer sterk op een groot gebrek aan 'secundaire functie' (bedachtzaamheid), 'een der meest typeerende dingen voor de dommen'.<sup>17</sup> Ook deze beschrijving zou deels bij Jaap hebben gepast.

Of Casimir bij zijn psychologisch onderzoek naar Jaap in augustus 1913 hem langs deze domheidslat heeft gelegd, is onbekend. Maar het zou ook niet veel hebben uitgemaakt, want een andere schoolkeuze dan het NL was er voor een jongen uit Jaaps milieu niet. Jaap moest nu eenmaal, zoals hij het zelf na drie moeizame schooljaren op het NL eens tegen Otto onder woorden bracht, 'naar standsideeën een meneertje zijn'. En dus moest zijn huiswerkleraar op zoek naar andere remedies om hem toch door dat lyceum te loodsen. Ver voordat er een woord voor bestond, werd Otto naast repetitor zo ook Jaaps *remedial teacher*.

Hij richtte zich vooral op Jaaps lees- en spellingsproblemen in de (vreemde) talen. Zo liet hij Jaap zelf in teksten de woorden onderstrepen die hij moeilijk vond en regelmatig woorden, zinnen en stukken tekst herhalen, het liefst zowel mondeling als schriftelijk. Ook moest Jaap woorden opschrijven, zodat het spellen ervan een automatisme zou worden, en teksten hardop lezen. Als hij vroeg of Otto hem voor wilde lezen – wat hij heel prettig vond – moest hij tijdens het luisteren aantekeningen maken. Voor de exacte vakken legde hij moeilijke algebraïsche sommen nog eens uit, of probeerde hij Jaap bij meetkunde meer inzicht te geven. Om de docenten Jaaps specifieke problemen uit te leggen, ging



Omslag van Casimirs brochure over domheid.

Otto soms bij hen langs. Maar zijn inspanningen hadden geen merkbaar effect; na een jaar zittenblijven in klas 1 werden Jaaps resultaten er in de tweede klas niet beter op.

### Van leerling naar ‘toehoorder’

Na de zomer van 1915, terug in de schoolse tredmolen, ging het ondanks Jaaps goede bedoelingen al gauw weer van kwaad tot erger. Bij het naderen van het novemberrapport, het eerste in klas 2, stapelden de slechte cijfers zich opnieuw op. Ook zijn gedrag tijdens de lessen veranderde niet; hij haalde de ene streek na de andere uit en was brutaal tegen leraren die hij niet mocht. Toen Jaap bij de door hem gehate De Vletter voor de zoveelste keer zijn huiswerk voor geschiedenis onvoldoende kende, gaf de leraar hem een met potlood geschreven briefje voor Otto mee:

Geachte Heer,  
Excuseert U dit papier. Het gaat met Jaap heel slecht. Het is toch wel treurig, dat hij vandaag pag. 29 geen eens kende. Uw diens tw. A. de Vletter

Jaap vond het ‘bespottelijk’, Otto moest er ook wel een beetje om lachen. Maar hij schreef, tegen Jaaps zin, wel een serieuze en uitgebreide reactie, die hij ook weergaf in de aantekeningen van die dag. Daarin probeerde hij de leraar uit te leggen dat Jaap er eigenlijk maar weinig aan kon doen en benadrukte hij diens positieve kwaliteiten:

Leerling	<i>Jaap Kamm</i>	Klasse:	<i>2a</i>
<i>Geachte Heer,</i>			
<i>Excuseert U dit papier. Het gaat met Jaap heel slecht. Het is toch wel treurig, dat hij vandaag pag. 29 geen eens kende.</i>			
Paraaf Leeraar: <i>A. de Vletter</i>			
Geboekt:	Adm.:	Gezien Rector:	Terug:

Het aan Otto gerichte kattenbelletje van leraar geschiedenis A. de Vletter.

Geachte Heer,

Het spijt mij dat Jaap U zo slecht voldoet. Ik verwacht een slecht rapport want hij heeft voor verschillende proefwerken slechte cijfers gemaakt. Wat ik had gehoopt is niet vervuld – door de grotere hoeveelheid huiswerk aan het begin van de cursus is hij vaak met half geleerde lessen op school gekomen en hij heeft een slechte indruk gemaakt zo vaak ik wilde dat het een goede zou zijn. Toch is dit naar mijn overtuiging zijn schuld niet. Een jongen met zo praktische zin als Jaap, die zo fijngevoelig is en sterk gedeprimeerd wordt door de ‘pleefiguren’ die hij voortdurend slaat bij U in de klasse en bij andere leraren kan men onmogelijk de schuld geven van zijn geringe schoolsucces. Ik ben er zeker van dat het hem veel te veel waard zou zijn al de schoolmisères te voorkomen, als hem dat mogelijk was. Ik ben er reeds lang toe gekomen hem zijn tekortkomingen op geestelijk gebied evenmin aan te rekenen als dat ik een ander zou verwijten dat hij een bochel had of slecht zag.

Nu had hij inderdaad zijn geschiedenisles beter kunnen leren. Maar dan zou hij zijn aardrijkskundeles nòg minder hebben gekend of z’n Engels. Als het niet uit de lengte gaat moet het uit de breedte komen.

Ik ben met U allang tot de overtuiging gekomen dat een school als het Lyceum niet voor hem deugt. Niet Jaap heeft de schuld, de leraren ook niet maar de fout zit hierin dat er geen school bestaat die de gebreken van deze eigenaardige persoonlijkheid kan verdragen en zijn vele uitmuntende hoedanigheden tot de hoogste ontwikkeling kan brengen. Als zo’n school bestond zou hij er lang geweest zijn. Nu dit niet het geval is was ik met de heer Kann van mening dat hij zo lang het mogelijk is op de school moet blijven die andere meer evenredig gebouwde kinderen van zijn slag ook bezoeken. Als ik echter zeker wist dat hij het gehele jaar door op school zo gedeprimeerd zou worden als hij de laatste veertien dagen is door de slechte cijfers op proefwerken en het a.s. rapport dan zou ik de heer Kann aanraden hem er dadelik maar af te nemen. De misère die hij er dan zou ondergaan zou veel te groot zijn in verhouding tot de ontwikkeling die hij er op kan doen. Een uitstekend mens zal hij toch wel worden.

Binnenkort zal ik nog eens met de heer Kann spreken. We zullen ten slotte de beste weg wel vinden.

Met achting,

Otto Barendsen (8 november 1915)

Het novemberrapport loog er niet om. Wiskunde, natuurkunde en biologie waren (krap) voldoende, maar voor de rest regende het vieren, inclusief een 4+ als ‘algemene indruk der vorderingen’. Absolute dieptepunt was de 1 voor Engels, een vak dat destijds pas in klas 2 voor het eerst werd gegeven. Jaap hield zich groot: ‘t Is me niks tegengevallen,’ zei hij tegen Otto, ‘t Is ongeveer net als ik gedacht had.’<sup>18</sup> Maar de opvoeders om hem heen vonden eigenlijk allemaal dat het zo niet verder kon. Van school halen, dat ging natuurlijk niet. Zelfs Otto, Jaaps ultieme toevlucht in de barste tijden, zag ook bij gebrek aan beter geen andere oplossing dan hem er zo lang mogelijk te laten blijven. En dus bedacht rector Casimir voor Jaap een ‘speciale regeling’, wat paste bij de individuele benadering die het NL voor ogen stond maar ook te maken zal hebben gehad met de cruciale rol van vader Kann binnen het NL: voor de vakken die hij in de klas niet kon bijhouden, zou hij op aparte uren les krijgen van ‘leraren die daarvoor geschikt zijn’.<sup>19</sup>

Jaap had het in het begin niet erg op Casimirs plan begrepen. Hij was bang dat het eindexamen zo op de lange baan zou worden geschoven. Ook de uitzonderingspositie beviel hem slecht; verder had niemand uit zijn jaargroep zo’n speciale regeling. Pas nadat Otto met Casimir was gaan praten en de verzekering had gekregen dat die ‘het idee van eindexamen niet geheel opgeeft’ en dat het de bedoeling van de maatregel was ‘om het Jaap prettiger te maken en hem tevens gemakkelijker te brengen tot hoger ontwikkeling’, kon Jaap zich ermee verzoenen. En zo volgde Jaap na de kerstvakantie alleen nog maar wiskunde, natuurkunde, biologie, tekenen en gymnastiek in klas 2A. Voor de talen, aardrijkskunde en geschiedenis kreeg hij privéles. Casimir zelf gaf aardrijkskunde, Otto deed Nederlands, Jaaps meest gehate leraar De Vletter verdween uit beeld. Jaap was ‘grenzeloos in zijn sas’ met dit resultaat, dat moest Otto maar tegen ‘Caas’ zeggen. Maar Otto zag achter dit onverwachte enthousiasme nog meer lanterfantanten in de huiswerkkamer opdoemen:

Ik begin nu weer een beetje te malen over zijn slechte werken van de laatste tijd. Ik zal toch verplicht zijn ontslag te nemen als het niet opschiet. Maar hij bidt me toch in hemelsnaam niet te gaan preken – hij zal hard werken, zéker zal ie werken.

Ondanks Otto's dreigement om ontslag te nemen, hield Jaaps ijver in de maanden erna niet over. Op de klassikale cijferlijst van het februari-rapport stonden bij hem, naast tekenen en gymnastiek, alleen vier cijfers voor de exacte vakken; die waren stuk voor stuk slechter dan drie maanden eerder. De andere vakken bleven oningevuld. Als enige leerling van beide tweede klassen stond in plaats ervan het woord 'toehoorder' vermeld. Jaaps vorderingen in de talen, in aardrijkskunde en geschiedenis werden dus formeel niet meer bijgehouden. Van zijn leraren kreeg hij opdrachten mee om thuis te maken – waaraan hij in de huiswerkkamer meestal met weinig inzet werkte –, maar hoe het met zijn niveau stond valt nergens uit op te maken. Hij deed dus feitelijk op school voor spek en bonen mee.

Ook sociaal zat het Jaap tegen. In december had hij voor artsen onverklaarbare knieklachten gekregen. Hij mocht daarom maanden achtereen niet sporten of fietsen, waardoor hij in het voorjaar niet mee kon met de meerdaagse schoolreis van klas 2 en zijn energie nauwelijks meer kwijt kon. Tot overmaat van ramp raakte hij geleidelijk ook 'zijn meisje' nog kwijt.

Bij het naderen van de overgang maakten Jaaps opvoeders de balans op. Had de speciale regeling gewerkt? Kon Jaap over naar de derde en daar weer klassikaal alle lessen volgen? Hoe stond het met zijn vooruitzicht om überhaupt een hbs-examen af te kunnen leggen? En welke rol zou er voor Otto's huiswerkbegeleiding blijven? Eind mei en begin juni vonden, afgaande op de dagboeken, drie bilaterale gesprekken plaats: tussen rector Casimir en Otto, tussen de rector en Jaaps ouders, en tussen Otto en vader Kann. In zijn gesprek met Otto stelde Casimir Jaaps vooruitzichten op een diploma van de vijfjarige hbs centraal. Daar was naar zijn stellige overtuiging niet de minste kans op:

Hij had zijn gehele psychologische arsenaal leeggehaald om methoden te ontdekken die Jaap het leren konden vergemakkelijken, die konden bewerken dat er iets van het behandelde bleef hangen. 't Is hopeloos. Hij onthoudt niets. Hij heeft voor niets belangstelling. Alles glijdt langs hem heen. Misschien?? Een driejarige cursus. Eerst nog een jaar werken op deze manier, dan de derde klasse nog eens over op de gewone manier.

Tegenover Jaaps ouders liet Casimir zich over Jaaps kansen om een hbs-diploma te halen niet uit. Zijn toon klonk zelfs gematigd positief: de regeling had goed gewerkt, zei hij, Jaap was toch wat vooruitgegaan en zou waarschijnlijk de lessen van de derde klas kunnen volgen. Maar wel op dezelfde wijze als het afgelopen half jaar, want dat was ‘toch de enig aangewezen manier’.

Zouden Casimir en Jaaps ouders bij hun evaluatie ook Otto’s pedagogische aanpak in de huiswerkkamer hebben meegenomen? In elk geval stelde vader Kann die in zijn gesprek met Otto nadrukkelijk aan de orde. ‘Zou het,’ vroeg hij, ‘niet mogelijk zijn dat bij een grotere strengheid het resultaat van het werken ’s avonds groter was?’ Otto ontkende het niet. Als er zo iemand gevonden kon worden, zou hij zich ‘in het belang van Jaap gaarne terugtrekken’. Die consequentie durfden Jaaps ouders hun zoon kennelijk niet aan te doen. Vader Kann stelde daarom voor dat Otto’s vrouw Lie het eens met Jaap ging proberen, wat na enig overleg leidde tot een voor iedereen aanvaardbaar compromis: Lie en Otto zouden in het nieuwe schooljaar samen bij hen thuis Jaap begeleiden, zij voor de talen, hij voor de exacte vakken. Ook Jaaps neefje Huug, die inmiddels bij Otto en Lie in huis woonde, werd in de regeling betrokken. Na drie jaar kwam er zo een einde aan de dagelijkse een-op-eensessies in de huiswerkkamer.

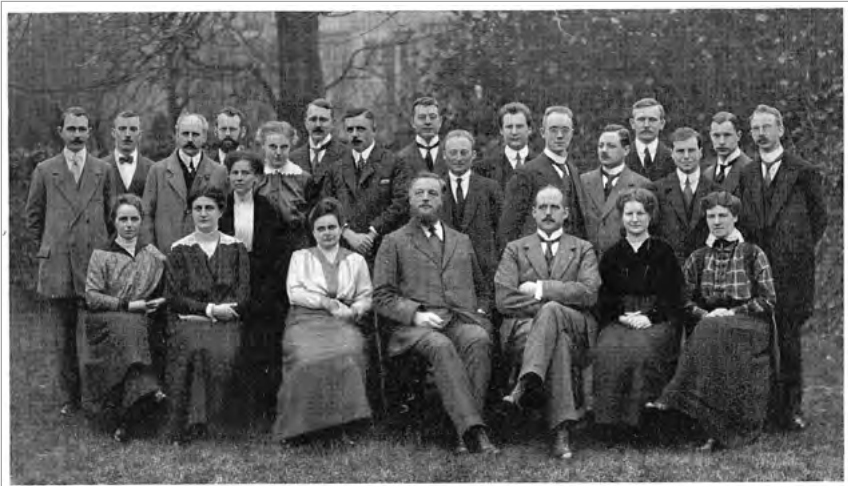
De vraag van Jaaps vader draaide ook, schreef Otto, om ‘de vriendschap van Jaap en mij. De heer en Mevr. Kann vinden het heel prettig dat we zulke goeie vrienden zijn maar menen dat Jaap daaraan dikwels het recht ontleent om zich te grote vrijheden te veroorloven en dat ik vanwege mijn vriendschap nogal eens wat door de vingers zie.’ Daarmee raakte hij aan de kern van de nieuwe schoolpedagogiek zoals die op de Haagsche Schoolvereniging werd toegepast: Ligtharts ‘hartepedagogiek’. Waar vader Kann suggereerde dat Otto ‘bij een grotere strengheid’ misschien wel meer resultaat zou bereiken, wilde Otto niet alleen Jaaps huiswerkleraar zijn, maar ook een ‘oudere, wijzere vriend’. Jaaps ouders hadden met hun keuze voor de HSV deze pedagogische benadering onderschreven, net zoals Casimir en zijn leraren dat voor het Nederlandsch Lyceum deden. Allemaal liepen ze nu bij de toepassing ervan binnen het voortgezet onderwijs op tegen de grenzen van die benadering: de spe-

ciale psychologische kenmerken van de adolescentie. Naast aandacht voor de leefwereld en een kindgerichte didactische aanpak bleek ook de idealistische pedagogiek van de nieuwe school in het voortgezet onderwijs op problemen te stuiten. Jaap liet dat als geen ander zien. Zo werd hij in Otto's dagboeken het schoolvoorbeeld van een 'lastige' puber.

### De schrik van zijn leraren

Smeerknissen, reuzeploerten, snertventen: Jaaps typeringen van zijn leraren logen er niet om. Hij leek plezier te hebben in het vinden van steeds nieuwe schimpwoorden. En Otto, voortdurend op zoek naar aanvullingen op het portret van een puber waar zijn aantekeningen in moesten uitmonden, schreef ze allemaal op: pestventen, schoolfrikken, reuze-klieren. Smeerlappen, loeders, 'walgelijke' types. Het was echt een 'rot-troepje', waar hij les van kreeg, vond Jaap. Gerzon, zijn leraar Duits, was nog wel de ergste, 'die vuile mof met z'n kraaienneus'. Ook leraar Nederlands en Geschiedenis De Vletter kon het in zijn ogen nooit goed doen, 'de ploert'. De enige die aan deze kwalificaties ontkwam was zijn lerares Frans, juffrouw Ahn. 'Ahn is een goeierd', véél aardiger dan alle anderen.

Het is de vraag of zijn leraren echt zo vreselijk waren. Jaap kon flink overdrijven en zocht de oorzaak van zijn problemen vaak bij een ander. Zijn leraren waren in elk geval absoluut niet van zins om zich als frik op te stellen. Integendeel, ze waren allemaal aangenomen om juist te streven naar een andere omgang met leerlingen dan tot dan toe op scholen gebruikelijk was. Dat was zo vernieuwend voor het voortgezet onderwijs in die tijd dat zelfs de koningin belangstelling toonde en persoonlijk op bezoek kwam. Op het Nederlandsch Lyceum zouden de leraren niet langer als tirannen over de leerlingen regeren, maar een aangename en vrije omgang nastreven. Zij moesten een persoonlijke band opbouwen met hun leerlingen en daardoor niet alleen meester zijn, maar ook vriend en vertrouweling worden. Afgaande op Otto's aantekeningen faalden zij daarin compleet. Een groot deel van de gesprekken tussen Jaap en zijn huiswerkbegeleider was gewijd aan zijn confrontaties met de leraren. Het ging er niet bepaald zachtzinnig aan toe, want Jaap was allesbehalve een lieverdje.



Leeraren in 1916

Zittend van l. naar r.: Mej. Moret, Mej. v. Manen, Mej. Ahn, R. Casimir, dr. F. Muller, Mej. J. Obma, Mej. Sierevelt.  
Staande: ir. W. H. Veldhuis, J. H. Flemer, dr. G. Gosses, dr. A. de Vletter, Mej. dr. C. G. H. Japikse, Mej. dr. B. Portenge, dr. N. B. Tenhaeff, J. Molenaar, dr. C. P. Gunning, dr. J. Gerzon, dr. A. Kettner, dr. E. Reinders, dr. G. Vrind, W. E. Boerman, dr. D. Cohen, O. H. Kuyck, dr. J. H. van der Harst

Docentencorps van het Nederlandsch Lyceum in 1916.

Aan de lopende band verzon hij in de klas streken om de orde te verstoren en de lachers op zijn hand te krijgen. Carbide in een inktpot stoppen en dan laten ontploffen. Per ongeluk expres de hele verfdoozen doen omvallen. Voetballen in het tekenlokaal, zo wild dat de bal door de ruit ging. Tijdens de les Duits zijn klasgenoten ertoe aanzetten met de ellebogen op de banken de Duitse parapenas na te bootsen. Striptekeningen in zijn atlas maken. Hij sprak een keer met een groot deel van de klas af om om de beurt te gaan zitten zoemen. Met de mond dicht en zacht genoeg zodat niet duidelijk was wie het deed, ook omdat het steeds van een andere kant kwam, maar hard genoeg om de leraar helemaal gek te maken. En toen hij een keer de haak mocht pakken om het rolgordijn naar beneden te trekken, voerde Jaap zo'n slapstickachtige act uit met die lange stok dat aan het einde de lamp vervaarlijk aan het plafond heen en weer slingerde, de jaloezieën met een geweldig geraas naar beneden kwamen en de leraar bijna uit zijn vel sprong van woede. Bij Jaap thuis werd Jaaps gedrag regelmatig aangemoedigd. Moeder Kann zei tegen Otto 'dat ze er niets aan kan doen dat Jaap zoveel herrie maakt in

school want z'n grotere broers vuren dat aan. Hij vertelt met grote bravuur van z'n avonturen en Johan en Maurits hebben er grote pret van. Hij voelt zich dan groot.' Zelfs vader Kann deed zo nu en dan een duit in het zakje. Om het carbid in de inkt had hij zo onbedaarlijk staan lachen dat zelfs de rector niet goed meer wist wat hij zeggen moest.

Toch waren zijn streken niet wat de leraren het meest stoorde. Het ergste vonden zij Jaaps brutaliteit, zijn voortdurend tegenspreken en, nog erger, zijn totale onverschilligheid voor welke terechtwijzing dan ook. Op 20 april 1915 schreef Otto: 'Men kan moeilijk vat op Jaap krijgen, hij blijft onder alle omstandigheden zijn goede humeur bewaren en lacht maar.' Jaap was zijn leraren met woorden steeds te slim af, zette hen zonder enig respect in hun hemd. Otto moest hun klachten aanhoren: 'De heer De Vletter vertelt me dat Jaap bij hem in de klasse niet lastig is maar van een ontzettende goedmoedigheid die hem, de leraar, soms een raar figuur doet slaan.' Otto kon zich hun woede best voorstellen.

Jaap daarentegen bleef vol bravoure verslag doen van wat hij allemaal durfde te zeggen. 'Kettner was weer gek vandaag, bezeten is ie, de vent kan niks verdragen. Jaap doe dit Jaap laat dat. Jaap hou je benen bij je. Meneer die heb ik altijd bij me. Brutaal hè?' Wanneer hij eruit gestuurd werd, was hij blij en bedankte hij zijn leraar vrijpostig voor de gunst. Dan kon hij lekker een uurtje gaan hockeyen. Wanneer de leraren tegen hem fulmineerden over zijn wanprestaties, stond hij erbij te lachen. Wanneer hij strafregels moest schrijven, deed hij dat op doordrukpapier zodat hij al na één bladzijde klaar was. Als hij zijn werk terugkreeg met een slecht cijfer, frommelde hij het voor de ogen van zijn leraar in elkaar en mikte het zo over zijn tafel heen de prullenbak in. En bij een preek sloot hij gewoon zijn ogen. Die demonstratieve onverschilligheid ergerde zijn leraren 'op een reuzemanier'.

Meestal hoorde Otto Jaaps verslag van de dag zonder commentaar aan. Af en toe probeerde hij Jaap het perspectief van de leraar duidelijk te maken: 'Ik werp er nog tegenin dat hij De Vletter ook wel eens uitdaagt, dat hij zo zit te lachen om hem te plagen...' Tegen Jaaps temperament was echter, als het om zijn leraren ging, geen redelijkheid opgewassen: 'Bij De Vletter! Zou ik nooit durven, hij gooide me eruit.

Nee ik kijk hem zo vervaarlijk aan dat ie in z'n schulp kruipt. Ik wil die vuile vent niet likken als de anderen.' Maar wanneer Jaap straf kreeg en naar de rector moest, of apart werd gezet, alleen in een kamertje, had hij weer verschrikkelijk medelijden met zichzelf: 'En 'k had een erg eng gevoel in dat kamertje. Ik dacht: Zit Jaapie nou weer hier.' Otto hield hem een spiegel voor:

Jij meent altijd dat je met de leraren mag doen wat je wilt, grapjes maken onder de les, slapen, brutaal kijken alles wat je goed dunkt, maar als een leraar eens boos wordt of je afsnauwt dan moet je behandeld worden als een jonge juffer.

Het werd steeds duidelijker dat de leraren niet alleen met hun handen in het haar zaten vanwege Jaaps schoolprestaties, maar ook om zijn gedrag. Niets hielp om hem in het gareel te houden. Bij alles wat ze probeerden, stonden ze uiteindelijk zelf voor gek. Ofwel omdat Jaap er de draak mee stak, ofwel omdat hij er ostentatief onverschillig onder bleef. Zelfs het gezag van de rector struikelde over Jaap.

Bleef het aanvankelijk nog bij terechtwijzen, strafregels schrijven, nablijven en de klas uit sturen, gaandeweg gingen de leraren steeds minder pedagogisch verantwoord op Jaaps slechte werk en gedrag reageren. In antwoord op Jaaps recalcitrantie begonnen sommige van hen te spotten met Jaaps slechte schoolprestaties: 'Een jongen kreeg een heel gemakkelijke zin. Toen zei ie [De Vletter]: Nee die moet jij maar niet doen, die is zo gemakkelijk, die moet Jaap Kann zelfs wel kunnen.' Dat spotten ging over in kleineren, zelfs door Casimir: 'Jaap Kann ik weet wat voor je. Je gaat in de vakantie naar Nunspeet hè? Nou de dorpsscholen hebben later vakantie dan wij, dan moest je maar eens proberen op de dorpsschool daar te komen. Dan kun je wel een cursus van de derde klasse in lezen meemaken. Misschien leer je er dan nog iets van.'

'Wie wind zaait zal storm oogsten,' zei Otto. Maar Jaap kon er niet om lachen: 'Ik oogst altijd orkanen.' Jaap en zijn leraren leken zich te verliezen in een spiraal van opstand en controleverlies, gezagsonderminning en vernedering. En er was maar één persoon die iets leek te willen begrijpen van wat er achter alle opstandigheid en brutaliteit schuilging: Otto Barendsen. Toen Jaap er lucht van kreeg dat Otto misschien weg

zou gaan, vond hij dat 'zulke fatale nonsens' dat hij 'geen woorden genoeg' kon vinden en keer op keer herhaalde 'dat ik bij hem moet blijven als de enige die hem helpen kan'. In tegenstelling tot de andere pedagogen om Jaap heen leek Otto met de jaren zelfs begripvoller te worden. Hoe kwam dat?



## Vlegeljaren, bakvistijd

### Jaap als empirisch onderzoeksobject

‘De laatste tijd sta ik enigszins verbaasd over mezelf,’ schreef Otto op 25 november 1915.<sup>1</sup> Ook zelf begreep hij even niet meer waarom hij Jaap ‘altijd zo verdedigen’ moest. Zijn aantekeningen staan vol met Jaaps verzet tegen alles wat met school te maken had. Het was geen wonder dat Jaaps leraren op school hun geduld allang verloren hadden. Het was geen wonder dat Jaaps ouders steeds strenger tegen hem optraden. Maar Otto hield zich volgens zijn eigen aantekeningen bijna altijd kalm en beheerst. En hij bleef al die jaren voor Jaap opkomen – zowel bij zijn ouders als bij zijn leraren.

De kiem van Otto’s blijvend begripvolle omgang met Jaap lag in zijn jaren in de Groningse collegezalen, waar hij zich laafde aan Heymans’ uiteenzetting van de ‘speciale psychologie der leeftijden’. Hieronder viel ook de puberteitsleeftijd. Voor deze fase in de ontwikkeling kwam op dat moment in binnen- en buitenland een snel toenemende wetenschappelijke belangstelling op gang.<sup>2</sup> In een collegedictaat van iemand die een aantal jaren nadat Otto college bij Heymans volgde de kost verdiende door de colleges uit te schrijven en te verkopen aan studenten, is te lezen dat Heymans de puberteitsleeftijd situeerde tussen de dertien en twintig jaar<sup>3</sup> en omschreef als een ‘psychisch instabiele periode’, waarin jongeren hun belangstelling verliezen voor alles waar ze het nut niet van inzien, een sterke neiging tot ‘insubordinatie’ krijgen en een grote vrijheidsdrang.<sup>4</sup> Ze lijdten aan consequente zelfoverschatting, tot het ge-

met overvloedig, verward niet aan te  
 stellen. Deze beide vormen de enige lot-  
 trekkingen. Bekende over de puberteitjaren  
 psychosen bedoen en totaet geen zwaer  
 gesond.

De puberteitjaren vallen bij zwaerlijker  
 vollen vroeger. Variëren bij cultuurvolken  
 tuschen 13 en 20 jaar.

Fundamenteel cochet der periode is  
 amsuchtighe verstelling, en geleidelijke  
 hertel van de psychische ontwikkel.

De verstelling van de evenwicht is vooral  
 veroorzaakt, door een sterk overwicht van  
 het gemoedtelken. Daartoe geheel nieuwe  
 en jaan gemaanddingen en geheel nieuwe  
 voorstellinggelingen, met ster emotioneel  
 karakter.

Voet langzaam komen beide lot-  
 trekkingen, maar reeds voor den tijd  
 het bewese invloed, en verberken t'overwicht.

De oude richting van de belangstelling  
 gaat verloren, en dan komt als t'waer chert  
 de belangstelling vracant.

Het barstloze is den geensubstent  
 op vraagstekend, en wordt van de loekont  
 alles schwaert, maar er is nog niet gryp-  
 baars of verstellend aan. Toudade het  
 wegkieve landelike van de psyche op de  
 vragend bodem, gavel van oornst verget  
 tegen het tegenwoordige.

Deze dingen tellen een veel overver-  
 komst met wat men ziet in de geschiedenis

van volken, in perioden die een nieuwe  
 tijden van afgevoert remittentie van de Kon-  
 stitueerdelike. Ook daar oornst negotiabilite

Hake instellende van de psyche is ten-  
 werken van de puberteitjaren. Dit blijft  
 e a. ut de groote frequentie van de psycho-  
 motilite en fantele reemittentie op de  
 leeftijd.

Deze verschijnselen treden zowel in  
 welke hoogstverschijnselen op momenten  
 ingrijpingen van de gemaakbaarheid.

Individueel in de puberteitjaren welken  
 wel, wotomel willen, en niet dat se wel  
 willen. Daartoe worden alle plekten  
 waerover de belangstelling was is, alle pijn-  
 lijke en overdeegelyk ontloevend. Daar-  
 door ontstaat neiging om zich over te geven  
 aan niet doen, aan t'bouwten van  
 kathedraal. Alleen plannet worden gemaakt  
 die niet tot vberding koment, doordat  
 de middelen ontbreken, of doordat se zoo  
 traal, door ander verdrongen worden.  
 Zelfvoorschalling, luffen, v'geleijaren.

Spoke met een v'keid opent, en door  
 door sterke neiging tot v'keidvande.

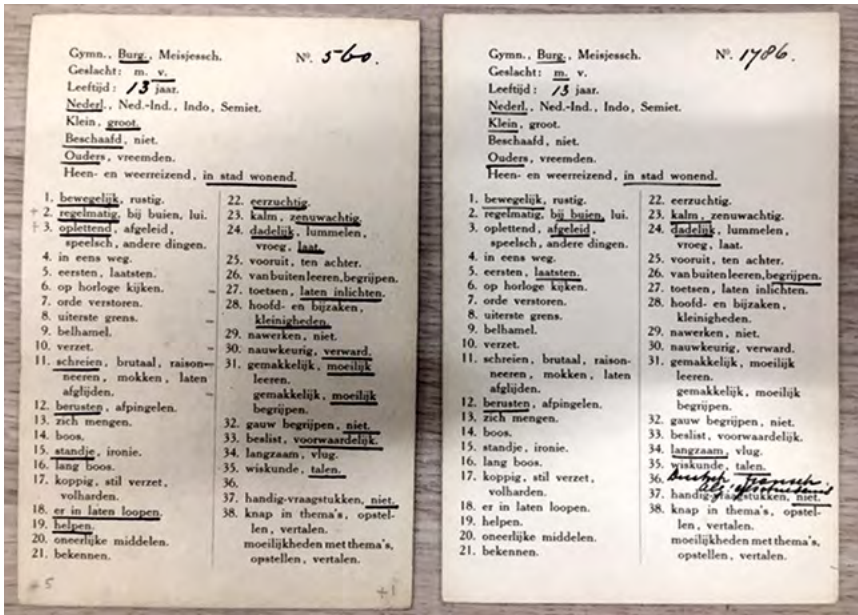
In t'ge van de puberteitjaren vooral  
 zijn de beekingen onhandelbaar (waerom)  
 Vrode neiging tot v'keidvande tot  
 verandering van kony, frequent v'keidvande  
 tegen personen, alles te v'keiden om t'v'keidake.

Daarnaast v'keidvande v'keidvande  
 ook v'keidvande, v'keidvande uit t'v'keiden

Collegedictaat van professor Heymans over de puberteit.

voel een miskend genie te zijn aan toe. En ze worden onhandelbaar voor hun omgeving. Ze bevinden zich, aldus Heymans, in hun 'vlegelijaren'. Dat was precies het woord dat Otto ook als verklaring voor Jaaps fratsen gebruikte. Toen Jaap hem een keer vertelde dat zijn gouvernante had geklaagd over zijn gedrag, legde Otto uit waarom zij dit ook niet goed kón begrijpen: 'Dat zal wel komen omdat Loula geen broers heeft. Die is niet gewoone aan de vlegelijaren waarin je nu bent.'

De term vlegelijaren voor de puberteit was ontleend aan de Duitse pedagoog en schrijver Jean Paul (pseudoniem van Johann Paul Friedrich Richter), die al aan het begin van de negentiende eeuw het boek *Flegeljahre* (1804) had geschreven, over twee nog net niet volwassen jongens. Deze term om de puberteit als een periode van storm en opstand te beschrijven was een karakterisering die vooral voor jongens werd gebruikt. Voor meisjes kwam rond 1900 de term 'bakvisch' in zwang, eveneens ontleend aan het Duits. *Backfisch* betekende een vis die te klein is voor de verkoop maar nog net de moeite waard om door de visser zelf te worden



Kaartje uit de 'puberteitsenquête' van Heymans en Wiersma.

gebakken en werd eerder ook gebruikt voor jongerejaars studenten, van- wege de overeenkomst in klank met het woord baccalaureus (iemand die de laagste academische graad had).<sup>5</sup> Bij meisjes was die *Sturm und Drang*-fase minder heftig, en volgens Heymans bovendien eerder afge- lopen. Omdat men het erover eens was dat het moment waarop kinde- ren in hun puberteit raakten niet bij iedereen hetzelfde was, maakten sommige pedagogen ook nog onderscheid tussen de 'praepuberteitspe- riode' en de 'eigenlijke' of 'echte' puberteitsperiode. In de eerste fase werden jongens (van 11/12 tot ongeveer 14 jaar) dan 'knaap' genoemd, in de tweede fase (van 14/15 tot ongeveer 17 jaar) 'aankomend jongeling'.<sup>6</sup>

Heymans onderzocht de puberteit empirisch met de grootschalige enquête die hij samen met zijn collega Wiersma uitzette onder docenten van duizenden middelbare schoolleerlingen, ongeveer zeventig procent jongens en dertig procent meisjes. Deze 'school-' of 'puberteitsenquête' bestond uit kaartjes die de leraren en leraressen, meer van de eerste dan van de tweede groep, moesten invullen over de leerlingen in hun klas. Op die kaartjes stonden, naast enkele persoonsgegevens zoals leeftijd,

geslacht, afkomst en woonomgeving, tientallen karaktereigenschappen en gedragingen die docenten konden onderstrepen, wanneer ze die bij de betreffende leerling vonden passen.

De karaktereigenschappen, zoals ‘beweeglijk’, ‘mokken’, ‘belhamel’, ‘handig’ en ‘makkelijk of moeilijk lerend’, waren weer onderverdeeld in de categorieën ‘temperament’, ‘morele eigenschappen’, ‘opstandigheid op school’, ‘ijver en interesse in de vakken’ en ‘schoolprestaties’.<sup>7</sup> Zo kwamen Heymans en zijn collega Wiersma tot een beschrijving van meisjes en jongens in hun puberjaren, en de veranderingen die zich bij hen in deze periode voordeden. De focus lag op een vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke adolescenten, iets waarin Heymans speciaal was geïnteresseerd en waar hij ook bij volwassenen onderzoek naar deed. De conclusie luidde dat een psychisch evenwicht pas na de jaren van de grootste lichamelijke veranderingen tot stand kwam. Bij meisjes werden rond het vijftiende jaar al enige gemoedsrust, evenwichtigheid, morele ontvankelijkheid, een goede leerhouding, interesse in de schoolvakken en bevredigende schoolprestaties bereikt. De jongens deden er volgens Heymans en Wiersma tot rond hun zeventiende over.<sup>8</sup>

Op grond van deze resultaten stelden Heymans en Wiersma na Gunning Wzn. nu ook op basis van empirisch onderzoek vast dat het vragen van een hoge intellectuele concentratie vóór de leeftijd van het bereiken van een fysiek en psychisch evenwicht niet verstandig en waarschijnlijk tevergeefs was. Bovendien, zo stelden Heymans en Wiersma, hadden de onderzoeksresultaten gevolgen voor de discussie rondom co-educatie.<sup>9</sup> Als meisjes en jongens op verschillende leeftijden hun puberteitspiek beleefden, was het dan wel wenselijk om ze samen les te geven? Heymans en Wiersma stelden de vraag, maar lieten het antwoord en de oplossing over aan pedagogen.<sup>10</sup>

In de collegezaal bij Heymans was Otto’s belangstelling voor de puberteit als aparte ontwikkelingsfase aangewakkerd. Maar zijn dagboeken met waarnemingen over de puber Jaap waren ook een direct gevolg van een wetenschapsopvatting die hij bij Heymans opdeed. Heymans was namelijk de eerste in Nederland die empirisch onderzoek had gedaan naar deze leeftijdsfase en hij doceerde ook over de empirische methode. In meerdere publicaties pleitte hij hiervoor.<sup>11</sup>



Otto's eerste boek: *Eenvoudige zielkunde* (1919).



Otto's tweede boek: *De wereld-beschouwing van het kind* (1921).

Alleen via waarneming kon men tot objectieve kennis komen, stelde Heymans. Dat gold voor de natuurwetenschappen, maar volgens hem ook voor de filosofische wetenschappen, waaronder toen nog de psychologie en de pedagogiek vielen. De invloed van die opvatting was groot – Heymans wordt nog steeds beschouwd als de grondlegger van de empirische psychologie in Nederland. Ook Otto maakte de empirie tot zijn credo. In zijn boek *Eenvoudige zielkunde* (1919), het eerste dat hij na zijn jaren met Jaap zou schrijven en dat hij baseerde op Heymans' psychologiecolleges, besteedde hij daarom een paragraaf aan de vraag hoe men 'de ziel van een kind' kon leren kennen. Het antwoord luidde: alleen via empirische onderzoeksmethoden. Daaronder vielen volgens Otto, in navolging van Heymans, zelfwaarneming, observatie van anderen, experimenten en enquêtes. Ook egodocumenten en romans waarin kinderen de hoofdrol spelen behoorden volgens hem tot de empirische mogelijkheden om de ziel van kinderen te kunnen bestuderen.<sup>12</sup>

In zijn streven een plaats te verwerven binnen de Nederlandse wetenschappelijke pedagogiek paste Otto zelf meerdere van die empirische methoden toe. De eerste, zelfwaarneming, gebruikte hij in zijn nooit

gepubliceerde autobiografische *De school van Helmar Brinkman*. Aan een analyse van de kinderziel in biografieën en romans wijdde hij zijn tweede boek, *De wereldbeschouwing van het kind* (1921). Voor het boek dat hij over de puberteit wilde schrijven koos hij de observerende methode: Jaap werd de jongen die hij intensief zou bestuderen en beschrijven om te komen tot een karakteristiek van de puber. Zijn aantekeningen over Jaap moesten resulteren in een boek over het wezen van de puber, waarin opvoeders en onderwijzers de sleutel tot het puberhart zouden vinden. Het zou een pionierswerk worden, waarvoor hij Jaap goed kon gebruiken. Want in deze tijd, waarin pedagogiek nog onderdeel was van de filosofie en geen empirische onderzoekstraditie kende, was er behalve Heymans in Nederland niemand anders die de puberteit empirisch onderzocht.<sup>13</sup>

De dagboekmethode werd wel al gebruikt voor het bestuderen van jongere kinderen. Die methode vormde zelfs de basis voor het ontstaan van de ontwikkelingspsychologie als empirische wetenschap.<sup>14</sup> Evolutionair biologen als Charles Darwin en William Preyer hadden sinds het begin van de negentiende eeuw op deze manier hun eigen kinderen bestudeerd, evenals het psychologenechtpaar Clara en William Stern.<sup>15</sup> Zij raadden ouders en opvoeders aan hetzelfde te doen met hun eigen kinderen. Het doel was daarbij te onderzoeken wat de ‘normale’ ontwikkeling van een kind was en welke opvoedstrategieën bij de verschillende fasen in die ontwikkeling pasten. In Nederland bestudeerde de pedagoog Cornelia Philippi-Siewerts Van Reesema (1880-1963) zo haar eigen kinderen en legde haar waarnemingen van uur tot uur vast om patronen in de taal- en spelontwikkeling te ontdekken.<sup>16</sup> Deze aanpak voor het bestuderen van de ontwikkeling van jonge kinderen komt aardig overeen met de werkwijze die Otto presenteert in zijn aantekeningen; hij zou Jaaps gedrag nauwkeurig bijhouden en opschrijven, om zo de ontwikkeling te kunnen analyseren en vervolgens te kunnen beargumenteren hoe hier adequaat op gereageerd kon worden.

In de jaren na de huiswerkkamer kwam ook het ontwikkelingspsychologisch onderzoek naar dagboeken van pubers zelf op gang. Vooral de ontwikkelingspsychologe Charlotte Bühler (1893-1974) speelde hierin een belangrijke rol.<sup>17</sup> Of er voor die tijd ook al ontwikkelingspsychologen of pedagogen waren die net als Otto Barendsen zelf aantekeningen

bijhielden over pubers, zoals voor jonge kinderen was gedaan, is niet bekend. De kans is niet erg groot. Jongeren laten zich niet makkelijk observeren,<sup>18</sup> en voor 1900 was er nog nauwelijks wetenschappelijke aandacht voor de puberteit als aparte ontwikkelingsfase.<sup>19</sup>

### Een periode van storm en stress

Wetenschappelijke aandacht voor de puberteit als aparte ontwikkelingsfase kwam in Nederland dus pas rond de eeuwwisseling op gang. Aanvankelijk betrof die aandacht vooral de jeugd uit de hogere middenklasse, de groep die in steeds groteren getale en langer secundair onderwijs genoot.<sup>20</sup> Bovendien werd er aanvankelijk vooral geschreven over de biologische processen.<sup>21</sup> Tegen de tijd dat Jaap de overgang van de lagere naar de middelbare school maakte, was de betekenis van de puberteit opgerekt van alleen een biologisch fenomeen naar een proces dat ook psychologisch de overgang van kind naar volwassene inluidde. Volgens de pedagogen die erover schreven werd dat proces gekenmerkt door een aantal specifieke aspecten en problemen, zoals sterkere emoties en snel wisselende emotionele toestanden, een gevoel van onzekerheid over de eigen identiteit en het experimenteren met seksueel gedrag en risico's. Niet voor niets noemde de Amerikaanse psycholoog Stanley Hall in de eerste omvangrijke en internationaal gewaardeerde studie over het onderwerp uit 1904 de puberteit een periode van *storm and stress*, waarin adolescenten worstelden met de discrepantie tussen hun eigen verlangens en de verwachtingen van hun omgeving, en daardoor vaak in conflict kwamen met autoriteitsfiguren, zoals ouders en leraren. Benadrukt werd dat dit geen afwijking van de normale ontwikkeling was, maar een noodzakelijk onderdeel.

De puberpsychologie van Hall trok ook in Nederland veel aandacht. Maar hoe ouders en opvoeders dan met die vlegel- en bakvisjaren moesten omgaan, daar werd aanvankelijk minder over geschreven. In Nederland ging de aandacht tot 1915 vooral uit naar de psycho- en fysiologie en niet naar de pedagogiek van pubers.<sup>22</sup> Een pedagogische discussie werd het pas toen mede als gevolg van de Eerste Wereldoorlog de vrees ontstond voor losbandigheid van de jeugd, het in de wind slaan van 'geaccepteerde zeden en gewoonten'. In 1915 werd een commissie ingesteld

die onderzoek moest doen naar voorzieningen voor ‘de rijpere jeugd’. En terwijl de belangstelling voor puberpsychologie en -pedagogiek aanvankelijk de jeugd uit hogere klassen betrof en zich richtte op de inrichting van het voortgezet onderwijs, betroffen de zorgen nu vooral de arbeidersjeugd.<sup>23</sup> Enerzijds omdat die vanwege het vroege deelnemen aan het arbeidsproces niet de kans kreeg de noodzakelijk geachte puberteit door te maken, anderzijds omdat die door eerdere zelfstandigheid vatbaarder zou zijn voor de verleidingen van het moderne leven. ‘Schitterend verlichte café’s, drankpaleizen, café-chantants, schouwburgen, varieteiten-theaters, bioscopen, tingeltangels, cabaretten, danshuizen’, maar ook ‘prikkellectuur’ en ‘onzedelijke kunst’; alles prikkelde ‘de begeerlijkheid der oogen en des vleesches en de grootschheid des levens’. Het maakte de overgangsfase van de puberteit neteliger dan ooit, schreef de protestantse pedagoog Herman Bavinck.<sup>24</sup> De oplossing werd gezocht in het ‘derde milieu’: de ‘vrije jeugdvorming’.<sup>25</sup> Wanneer het eerste milieu (gezin) en het tweede milieu (school en arbeid) niet volstonden om pubers op het rechte pad te houden, dan bood het derde milieu uitkomst. Dat bestond uit strak geleide jeugdverenigingen, zoals voor jongens bijvoorbeeld de padvindersclubs,<sup>26</sup> die sinds een paar jaar in navolging van de Engelse *Boy Scouts* in Tilburg, Amsterdam en Den Haag waren opgericht en van daaruit Nederland veroverden.<sup>27</sup>

Het rapport van de Staatscommissie, onder de titel *De opvoeding van de jeugd boven de leerplichtige leeftijd*, verscheen in 1919, tegelijk met een congres en een tentoonstelling. Ook Jaaps moeder voelde zich bij het onderwerp betrokken. Zij zat in een groot Haags comité ter bevordering van de belangstelling voor de tentoonstelling.<sup>28</sup> Intussen waren enkele publicaties van Nederlandse pedagogen over de puberteit verschenen, zoals van Herman Bavinck (1916), J.H. Gunning Wzn. (1917 en 1919) en Jaaps rector op de middelbare school Rommert Casimir (1916). Deze waren gericht op de hele jeugd, zowel de arbeiders als de hogere klasse. Jongens en meisjes werden samen besproken en er werden slechts enkele verschillen benoemd: de leeftijd waarop de puberteit aanving en het toekomstperspectief, dat meisjes ‘van nature’ voor het moederschap bestemde. Bij het bespreken van het meer problematische gedrag van pubers bleven de vlegeljaren echter het voornaamste referentiekader.<sup>29</sup>

De bekende pedagoge Ietje Kooistra (1861-1923), directeur van de enige Rijkskweekschool voor onderwijzeressen, bracht daar in 1918 verandering in en ging ook meer over het pubergedrag van meisjes schrijven. Na 1919 kwamen er handleidingen bij. Vooral in die van katholieke pedagogen werd een scherp onderscheid gemaakt tussen de puberjongen en het pubermeisje.<sup>30</sup> Was Jaap later geboren, dan had Otto voor adviezen over de begeleiding van Jaap tijdens zijn vlegeljaren dus kunnen putten uit nog veel meer publicaties, afkomstig van pedagogen uit alle levensbeschouwelijke richtingen. In de boeken en artikelen die hij zelf na zijn jaren met Jaap schreef, benadrukte hij de behoefte aan zulke handreikingen. Want ouders en leraren wisten volgens hem toen nog steeds niet goed hoe zij met hun op drift geraakte kroost moesten omgaan.

### Otto over opvoeden

‘De puberteitsleeftijd,’ schreef Otto in 1921, vangt aan rond het veertiende jaar en ‘is die van het “heroïse”, de tijd van de ‘onbeheerste affekten, van overspannen idealisme en woeste zinnenlust, van doller pret en grote eenzaamheid, de tijd van wekelike genegenheid en van blikken pathos, de tijd van heldhaftigheid en van gemeenheid.’<sup>31</sup> Maar, vervolgde hij, laten we over misdrijven, begaan onder invloed van die onstuimige hartstochten niet te hard oordelen. Want daarmee zouden we het contact met de puber wel eens voorgoed kunnen verliezen. En ze kunnen er maar zo weinig aan doen. Volwassenen in het algemeen en opvoeders in het bijzonder moesten veel meer begrip hebben voor de ‘afglijdingen van de puberteitsleeftijd’. De maalstroom zou wel weer tot rust komen, het schip weer in goed vaarwater.

Behalve de oproep tot begrip hebben is van een concreet uitgewerkte puberpedagogiek in de stukken die Otto over het onderwerp schreef geen sprake. Opvoeden is als schilderkunst, vond hij namelijk: je kon iemand wel uitleggen welke kwasten hij moest gebruiken, hoe je perspectief aanbracht, wat voor verf geschikt was en hoe het licht zou moeten vallen, maar om van een schilderij een kunstwerk te maken, dát kon niemand uitleggen. Het was aan de kunstschilder om dat voor elkaar te krijgen. ‘In de opvoeding is het evenzo,’ stelde Otto. ‘Ik ben het manne-

tje dat aardig kan praten over de kwasten en de verf en ik weet dat dit geenszins nutteloos is. Maar zwaarder is het het opvoedingswerk zelf te doen, de kinderen steun te geven en leiding zó dat ze daarvan veel profijt hebben.<sup>32</sup> Opvoeden was een kunst, maar niet elke opvoeder een kunstenaar.

De vergelijking met kunst en de kunstenaar moest Otto, met zijn sterk artistieke verlangen en de kunstenaarskringen waarin hij zich bewoog, aangesproken hebben. Maar hij had hem niet zelf bedacht. Opvoeden als kunst was aan het begin van de twintigste eeuw een regelmatig terugkerende uitdrukking in het pedagogisch vertoog. Kooistra maakte de vergelijking tussen opvoeders en kunstenaars al in 1902 in *De Gids*.<sup>33</sup> En Jan Ligthart deed het in 1911 in het tijdschrift *School en Leven*, dat hij samen met Rommert Casimir bestierde.<sup>34</sup> De typering van opvoeders als kunstenaars werd een paar jaar later zelfs ingezet in een discussie over de wenselijkheid van een universitaire leerstoel in de pedagogiek. In 1916 ontspoon zich hierover een debat in de *Rotterdamse Courant*, waarin ook professor Heymans zich mengde. De Leidse hoogleraar Jacobus J. Hartman, zelf conrector van een gymnasium geweest, protesteerde tegen zo'n leerstoel op grond van de kunstenaarsmetafoer. Als opvoeden een kunst was, dan was die theoretisch toch niet te leren, zo redeneerde hij. Het was misschien wel 'de hoogste aller kunsten' en eigenlijk voor niemand bereikbaar. Aanleg, daar ging het om bij onderwijzen en opvoeden, 'of anders leert men dit nooit'. En 'lange en deftige redeneeringen over de methode' haalden volgens hem niets uit.<sup>35</sup>

Otto was het hier niet mee eens en sloot zich aan bij de oppositie onder aanvoering van professor Heymans. 'Waarom leert de schilder anatomie en perspectief?' schreef Heymans. 'Zeker niet in de verwachting, dat deze voldoende zijn, om hem tot een kunstenaar te maken; maar omdat zij hem kunnen helpen om fouten te vermijden, die hij anders eerst door eindeloos probeeren te boven zou komen.' Om tegenstanders uit de 'hardere' wetenschappen te overtuigen, maakte hij bovendien een vergelijking met de opleiding van aanstaande artsen. Ook voor een arts gold immers dat kennis over fysiologie en pathologie diens intuïtieve kijk kon controleren. 'Zou het ten aanzien van de kunst van onderwijzen en opvoeden niet evenzoo gesteld zijn?'<sup>36</sup>

Dat er behoefte was aan uitleg over de pedagogische kwasten, de verf, het perspectief en het licht zag Otto aan de populariteit van opvoed- en onderwijstheorieën, zoals die van Montessori, Ligthart en Pestalozzi.<sup>37</sup> Te beginnen bij uitleg over het voorwerp dat bewerkt moest worden; in dit geval de puber zelf. Het ‘lijdend voorwerp’, zou hij gekscherend gezegd kunnen hebben, want hij omschreef pubers toch vooral als gedupeerden: ‘Nu zullen we nog wat meer blijven kijken naar wie de slachtoffers zijn.’ Op ironische en humorvolle toon schreef hij over deze ‘slachtoffers’:

(...) het goede, niet waar, dat behoort iedereen maar zo te hebben, daar heeft hij zijn degelijke, brave ouders voor, die alles voor hem doen wat in hun vermogen staat, maar om daar nu plotseling zo eigenzinnig, verwaand, grootsprekerig, lichtzinnig, onbeheerst, brutaal, verstrooid, lui, betweterig, aanstellerig, ruziemakerig, onvolgzaam, koppig, onbescheiden, slap of wilszwak te worden dat is toch te bar (...).<sup>38</sup>

Om deze uitdagende fase in het leven met hun kinderen het hoofd te bieden, moesten ouders en opvoeders proberen een beetje afstand te nemen en met veel meer begrip kijken naar de opstandige fase waar hun kinderen doorheen gingen. Niet alleen omdat het nu eenmaal een onvermijdelijke en noodzakelijke fase was, waar weinig tegen op te voeden viel, maar ook omdat volwassenen zelf op afstand waren geraakt van de zielenroerselen waarmee hun kinderen nog worstelden. Otto sloot hiermee aan bij een manier van kijken naar het kind die eind achttiende eeuw al te vinden is bij de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau en met de opkomst van de reformpedagogiek dominant was geworden.

In het denken over kinderen, opvoeding en onderwijs was tot en met de negentiende eeuw een ‘gebrekmodel’ dominant.<sup>39</sup> Binnen het gebrekmodel wordt het kind gezien als een nog-niet-volwassene, omdat het de eigenschappen of kwaliteiten die volwassenen kenmerken nog ontbeert. Opvoeding en onderwijs waren erop gericht kinderen de eigenschappen bij te brengen die hen tot een fatsoenlijke volwassene zouden maken, tot een volwassene die zich nuttig zou kunnen maken voor de samenleving. Een andere blik op het kind is te vinden bij Rousseau: niet wat het ontbeert, maar waarin het van volwassenen verschilt stond bij hem centraal.<sup>40</sup> Dit ‘verschilmodel’ stimuleerde vanaf het einde van de negentiende eeuw de belangstelling voor de psychologie van het kind.

De verschillen tussen het kind en de volwassene werden niet alleen erkend, ze gingen in toenemende mate ook wetenschappelijk bestudeerd worden. Op basis daarvan konden opvoeding en onderwijs zo optimaal mogelijk toegesneden worden op dat unieke wezen.<sup>41</sup> In de reformpedagogiek, met haar nadruk op het aansluiten bij de kinderlijke belevingswereld, werd dat onderschreven, en het verschilmodel is ook bij Otto te herkennen.

Otto benadrukte in zijn publicaties keer op keer de verschillen tussen kinderen en volwassenen om opvoeders en onderwijzers op te roepen tot (meer) begrip voor kinderlijke of pubergedragingen. Hoewel zij eenzelfde ontwikkeling hebben doorgemaakt zijn volwassenen, ook zij ‘die geroepen zijn de jeugd op te voeden’, vaak vergeten hoe het voelde om jong te zijn, schreef hij.<sup>42</sup> Een kind, of een puber, is fundamenteel verschillend van een volwassene. Het ziet en ervaart de wereld anders en dus moesten opvoeders en onderwijzers kennis hebben van wat de verschillen behelsden, en hun manier van grootbrengen en onderwijzen daarop aanpassen. Toch bleef Otto’s visie niet beperkt tot dit verschilmodel. Hand in hand met de verschillen tussen kinderen en volwassenen, die Otto in zijn boeken en artikelen besprak en ontwikkelingspsychologisch verklaarde, gingen zijn aansporingen om de kinderlijke neigingen niet alleen te erkennen, maar ook te herkennen. Opvoeders en onderwijzers moesten leren inzien hoezeer de ervaringen, emoties en neigingen van het kind eigenlijk gelijk waren aan hun eigen ervaringen, emoties en neigingen als volwassenen – een ‘verwantschapsmodel’.<sup>43</sup> Ook hiervan gaf Otto in zijn publicaties regelmatig voorbeelden.

Zo vroeg hij zijn lezers bijvoorbeeld eens waarom zij dachten dat kinderen zich in een klas vaak zo anders gedroegen dan wanneer zij alleen thuis waren. Zijn antwoord luidde: omdat het kind dan ‘orgaan van een organisme’ was. Elke groep waarin het zich bevond vroeg andere dingen van het kind, legde Otto uit, net zoals volwassenen zich in verschillende groepen verschillend gedragen. Ook zij (Otto schreef uiteraard over ‘wij’) gedragen zich in elke situatie anders. Daarom zouden volwassenen zich ook niet zo moeten ergeren aan het gedrag van leerlingen in een klas. Zij moesten het vanuit deze vergelijking juist begrijpen.<sup>44</sup>



*School-idyllen* (1900) van Top Naeff.

In een ander voorbeeld nam Otto zijn lezers mee naar een kamer waarin op een regenachtige middag een groepje kinderen braaf zat te lezen in prentenboeken, maar plotseling uitbarstte in gegiechel. Zij bleken *Het Hazenboekje* van Caroline Adriënne Leembruggen te pakken te hebben gekregen, over de avonturen van het jonge haasje Frits. Deze vielen in het domein van de ‘histoires scatologiques’ – wc-moppen noemde Otto ze. Hij vergeleek Frits met de middeleeuwse schelm Reynaert de vos. Frits was ‘de Reinaert onder de hazen’. Hij pieste op de vloer, viel in

de wc en maakte een prinses zwanger. Zou een pedagoog en ‘goed zedelijk mensch’ die ‘geest [...] niet uit de kinderkamer willen verdrijven’? Och nee, stelde Otto. Volwassenen grinnikten zelf toch ook allemaal bij Reynaerts ‘vuilaardige streken’? Otto gaf toe dat hij in elk geval wel pret had gehad. En hij durfde dat toe te geven omdat een van zijn grote leermeesters dat ook zou hebben gedaan: ‘Jan Ligthart, de groote, de teerhartige en toch zoo krachtige, hij sprong zoo af en toe eens over ’t lijntje. Zou hij hier meegesprongen zijn? Ja – hij had gelachen met ons.’<sup>45</sup>

Otto refereerde aan Ligtharts beroemde essayreeks ‘Over het kantje’, verschenen in *School en Leven* (1903-1904). Daarin besprak Ligthart het plezier dat kinderen beleven aan het opzoeken en soms overschrijden van pedagogische en maatschappelijke grenzen. Ligthart ging daarbij ook in op een van de eerste jeugdboeken waarin de puberteit verbeeld werd: *School-idyllen* van Top Naeff. Dit was nog voordat de wetenschappelijke pedagogiek deze ontwikkelingsfase ‘ontdekte’ en voordat er in dat bestek veel over meisjes geschreven werd.

*School-idyllen* verscheen in 1900, het jaar dat Jaap geboren werd. De bakvisroman zou bijna onmiddellijk een bestseller worden en heeft inmiddels de status van klassieker. Het gaat over vijf vriendinnen op de

middelbare school, die hun docenten tarten met pubergedrag bij uitstek. Ze haten school, verstoren de lessen, komen in opstand tegen hun leraressen, kijken neer op serieuze leerlingen en hebben een hartgrondige hekel aan huiswerk maken. Het zijn de vrouwelijke equivalenten van Jaap. Vooral Jet, de ergste van het stel en tegelijkertijd de meest ontwapenende.

In antwoord op het pedagogische tumult dat rondom de roman ontstond, schreef Jan Ligthart subversief dat het toch ‘verrukkelijk’ was hoe Jet zich durfde te verzetten tegen autoriteitsfiguren. De lezer moest wel ‘rillen van genot’. Juist omdat zij geen ontzag had voor haar leraressen, niet gehoorzaam was, zich ‘over ’t kantje’ begaf, werd zij een heldin, stelde Ligthart. Want staan tegenover de wereld, de wet, de macht, het gezag en de braafheid, onder andere belichaamd in schoolmeesters en -juffen, dat was aantrekkelijk, snapte Ligthart. Zeker voor kinderen in de overgang naar volwassenheid. Hij vond het juist goed als jongeren zich afzetten tegen de generatie die hun voorging: ‘Het is toch veel beter, dat kinderen van zestien tot achttien jaar een opinie hebben over de groote vraagstukken des levens, dat ze “doen” aan nieuwere literatuur, dat ze filosofeeren over hervorming der maatschappij,’ schreef hij. Dat moesten volwassenen snappen, omdat zij het zelf ook hadden gedaan. Met andere woorden, Ligthart pleitte in zijn publicaties voor het verwantschapsmodel; opvoeders moesten zich gelijk maken met hun opvoedingen. Niet als principe, maar vanuit een oprecht gevoelde gelijkenis.<sup>46</sup>

Otto’s opvattingen over de opvoeding van pubers sloten aan op dit ideaal van Ligthart. En daarvan wilde hij ook leraren op middelbare scholen overtuigen. Daarom wilde hij de empirische methode van het dagelijks observeren en noteren inzetten om tot een objectieve beschrijving van jonge middelbare schoolleerlingen te komen, schreef hij onder de titel *Spiegel* in een afzonderlijk schrift bij de stapel dagboeken. Daarmee zou hij leraren in het voortgezet onderwijs, leraren die dikwijls gekweld werden door moeilijk te besturen klassen vol pubers, een spiegel voorhouden. Een spiegel in de vorm van de blik van een veertienjarige hbs-leerling op diens leraren. De blik van een veertienjarige hbs-leerling die ‘vrij ongeschikt’ was voor de hbs. De blik van Jaap.

## De blik van Jaap

In het blauwe cahier waarin *Spiegel* staat werkte Otto op 2 februari 1920 de kerngedachte uit achter het boek dat hij over Jaap wilde maken. Het leest als een sterk programmatisch voorwoord, waarin hij pubers niet heeft afgeschilderd als de veroorzakers van chaos en problemen, van de stuurlaasheid van een klas, maar als slachtoffers. Slachtoffers van onwetende en snel oordelende leraren.

Het was verbazingwekkend, vond Otto, dat zelfs leraren die aan de universiteit waren opgeleid om objectief te oordelen, zo slecht in staat waren onbevooroordeeld te blijven waar het ging om hun leerlingen. Ze werden veel te snel boos, bekritiseerden zonder zich te bezinnen en konden geen enkel begrip opbrengen voor de puber in protest. Eigenlijk, stelde Otto, 'maken zij zich schuldig aan dezelfde fout die de jonge leerling op zich laadt'. Juist de lastige leerlingen kunnen onderwijzers iets leren, was zijn uitgangspunt. En daarmee sloot hij aan bij wat Jaaps rector op de middelbare school, Rommert Casimir, in *Het conflict tussen ons en onze kinderen* (1916) ook schreef: 'Men moest een zekere groep van lastige leerlingen zeer dankbaar zijn, omdat zij ons tekortkomingen en fouten in ons onderwijs openbaren.'<sup>47</sup> 'Dat is toch zo gek,' constateerde Jaap zelf over zijn rector, 'de lastigste jongens die kunnen alles bij hem.'

Otto wilde leraren van 'de oude school' doen inzien dat hun leerlingen in de middelbare schoolleeftijd door een noodzakelijke fase van opstand gingen, waarin zij overspoeld werden door nieuwe gevoelens en gewaarwordingen en onder invloed van verse verlangens vaak op drift raakten in de storm van het streven naar een eigen identiteit. Traditie was dan niet langer een houvast, maar iets om omver te werpen. Autoriteit was dan niet langer iets om te vrezen, maar om te bespotten. Otto beoogde met zijn boek een publiek te bereiken dat te maken kreeg met leerlingen die liever lasterden dan leerden, liever schertsten dan studeerden. Kortom, leerlingen die hun leraren het bloed onder de nagels vandaan haalden:

Zijn geest is nog weinig solide, de schoonheid waarvoor hij straks zal blaken heeft nog geen groter gewicht dan zijn behoefte aan grappigheden, van zijn tafel overladen met intellectuele spijsen smijt hij gaarne wat weg om te ruilen voor spotternij, of hij maakt er misschien het braakmiddel van dat de leraar uit de klasse doet vluchten.<sup>48</sup>

Een kijkje in de ziel van zo'n leerling zou Otto leraren geven met zijn boek. En hiervoor had hij Jaap als een soort modelpuber uitgekozen; 'een jongen van Joodse afkomst, zeer beschaafd en vooral innerlijk beschaafd milieu', maar slordig, ongeïnteresseerd en snel afgeleid. Dat was eigenlijk nog best een mild oordeel over Jaap, als je het vergelijkt met hoe hij in de dagboekaantekeningen naar voren komt. Of Otto ook aantekeningen heeft bijgehouden over de andere puberjongens die hij ondersteunde, is niet bekend.

Bij het begeleiden van zijn opstandige pupil Jaap was de kennis over de puberfase van het opgroeien, die hij bij Heymans had opgedaan, Otto tot steun. Die wilde hij dus ook verwerken in zijn boek. Hij schreef er later bovendien over in *Eenvoudige zielkunde, De wereldbeschouwing van het kind* en vele artikelen. Kenmerkend voor de beginnende puberteit was het ontwaken van de 'sexuele gevoelens'. Deze waren al wel eerder aanwezig, maar kinderen werden zich er pas tussen hun twaalfde en veertiende jaar van bewust. Jarenlang had hun seksuele orgaan zich min of meer slapend gehouden, omdat gebruik ervan nog niet nodig was. Maar nu drong dit zich als een soort nieuw zintuig op de voorgrond. Zoals de lippen en de mond bij een baby steeds gevoeliger worden, zo worden de geslachtsorganen dat op deze leeftijd, schreef hij.<sup>49</sup> Die bewustwording liet Otto alleen zien in de dagboekaantekeningen over Jaaps ontwakende belangstelling voor meisjes. Aanvankelijk stak Jaap nog wel de draak met jongens die oog kregen voor het andere geslacht. Zo schreef Otto in april 1915, als Jaap al bijna vijftien is: 'Verder vertelt hij me dat hij gister het ventje met het geplakte haar op het tennisveld heeft gezien en hij deed erg verliefd tegen twee meisjes. Bespottelijk.' Maar een paar weken later vroeg Jaap hoe Otto het zou vinden als hij zelf eens verliefd werd. En nog een maandje later was hij het al: 'smoorverliefd'. Dat ging uiteraard gepaard met concentratieverlies bij het huiswerk maken.<sup>50</sup>

Het ontwaken van de seksuele gevoelens als gevolg van het ontwikkelen van de geslachtsorganen ‘geeft een wonderlijke ommekeer in heel het zieleleven’, schreef Otto.<sup>51</sup> ‘Met geen enkele gave van de natuur hebben [de mensen] zo omgetobd als met het geslachtsorgaan,’ stelde hij. En dat leverde vooral bij jonge pubers een hoop onrust op; heftige begeerten, stormen in de ziel en verwarring leidden hen af van ‘het goede werk’. Otto vergeleek de pas ontwaakte geslachtsorganen met een op hol geslagen, ontembaar paard, dat ‘er met zijn meester vandoor ging, hem afwierp en verwondde, hem belachelijk deed zijn en doen in ’t oog van de verstandige mensen, het hem onmogelijk maakte te leven naar eigen idealen’.<sup>52</sup>

Met andere woorden, het was volgens Otto vooral de geslachtsdrift die ten grondslag lag aan het gedrag van pubers. Ook andere pedagogen benadrukten dat ‘het rijpworden der geslachtsorganen’ de stuwende kracht was achter de stormen die zowel vlegel als bakvis doormaakten én veroorzaakten.<sup>53</sup> Dit was ook de aanleiding voor het intensiveren van de discussie rondom de ‘seksuele opvoeding’ van kinderen, met name die van pubers.<sup>54</sup> Vooruitstrevende pedagogen en leraren waren van mening dat dit onderdeel moest zijn van de ‘algemene karakteropvoeding, een opvoeding tot verantwoordelijkheid en wilskracht’. Jaaps eigen school leverde een bijdrage aan het in de praktijk brengen hiervan door het schoolgebouw ter beschikking te stellen voor lezingen over dit onderwerp, gericht op leerlingen uit de bovenbouw van verschillende Haagse middelbare scholen. Alleen de jongens, dat wel.<sup>55</sup>

Voor Jaap leverde verliefd worden een groot voordeel op. Naar school gaan vond hij ineens niet meer zo erg: ‘’t Leven is toch zo kwaad niet meneer. Als je verliefd bent is ’t lang zo vervelend niet naar school te gaan. Dan verlang je er zelfs naar.’ Jaaps verliefdheid op het meisje naar wie hij ook zijn zelfgebouwde kano noemde, stond daarmee voor iets veel groters dan een kalverliefde. Het was het begin van de overgang van kind naar volwassene, de start van de periode waarin de mens in het kind ontwaakte. Verliefdheid bracht het hele wezen in beweging, schreef Otto, de wereld verscheen aan het kind in een ander licht en op de drempel naar de rest van zijn leven ontstonden grootse verlangens, ‘naar weten, naar schoonheid, naar zedelijke grootheid, naar de geheim-

zinnige diepten van het goddelike, naar eer, naar heersen, naar zingepot, naar rijkdom'.<sup>56</sup> Verlangens die echter op die leeftijd nog moeilijk te realiseren waren.

Van al die nieuwe gevoelens en de onmogelijkheid ze te verwezenlijken schrok een jonge puber zo erg, verklaarde Otto, dat hij zich geen raad wist en zijn omgeving de schuld ging geven van 'de revolutie in zijn ziel'.<sup>57</sup> Het gevolg waren snel wisselende gemoedstoestanden, humeurigheid en een verlies van vertrouwen in de volwassenen om hem heen. Tegelijkertijd nam het 'zelfgevoel' toe. Dit stijgende zelfgevoel werd gekenmerkt door een onevenredig overtuigen beter te zijn dan anderen. De puber is zelfingenomen, ijdel en betweterig, stelde Otto.<sup>58</sup> De kritiek van een puber was daarom 'fel en meedoogenloos'; 'elk oordeel wordt zonder aarzelen uitgesproken'.<sup>59</sup>

Tallose passages in de dagboeken brengen die karakterisering tot leven. Ook Jaap had volgens Otto's aantekeningen voortdurend overal commentaar op, van de middagthee tot de wereldpolitiek, hij had zijn oordeel altijd klaar, en beviel iemand hem niet dan 'schafte' hij diegene gewoon 'af'. Eigenlijk beviel de hele mensheid hem niet, zo concludeerde hij op een dag: 'Wat zijn mensen toch stommelingen. (...) Zo ellendig dom, bekrompen, kleingeestig en pedant ook.'

Nee, dan Jaap zelf. 'Er is geen jongen, die niet zijn heroïsche gevoelens krijgt,' stelde Otto in *De wereldbeschouwing*: '(...) de wereldveroveraarsideeën zijn groeiende.'<sup>60</sup> Jaap was het toonbeeld. Hij zou een prijs moeten verdienen voor gedichten reciteren, vond hij zelf, hij zag zichzelf als topsporter en was zijn leeftijd 'ver vooruit'. Jaap bleef er ook van overtuigd dat hij later een beroemd ingenieur of uitvinder zou worden, slechte schoolresultaten of niet. Hij zou miljoenen verdienen en alle kranten zouden over hem schrijven. Het moest zelfs wel gek lopen zou hij geen Nobelprijs winnen. Overgaan was dan ook eigenlijk maar bijzaak: 'Meneer als ik later beroemd ben dan zeggen al die leraren: die Jaap daar zat wel wat in. En hij heeft het bij mij ook altijd goed gemaakt. Ze zijn dan allemaal vergeten dat ze me zulke slechte cijfers gaven...'

De pedante toon die Jaap een groot deel van de tijd aansloeg stond in schril contrast met zijn momenten van wanhoop, als hij weer eens een rijtje woorden niet in zijn hoofd kreeg, een algebra-opdracht niet be-

greep of de zoveelste onvoldoende moest rapporteren. Zijn 'lied van melancholie', noemde Otto het. Dat zijn heel andere passages dan de grootprakige. 'Ik vind het toch zo belabberd telkens weer tot de ontdekking te komen dat ik toch zo'n kaffer ben,' riep hij dan wanhopig uit. Vooral tegenover zijn meisje schaamde hij 'zich dood' bij een slechte leerprestatie: 'Oh wat een bedonderd gevoel.'

Andere meisjes had Jaap helemaal niet hoog zitten, volgens Otto's aantekeningen. Hij vond ze 'stommerds' in wiskunde, hij hield niet van hun 'verzengezeg', hij praatte minachtend over de 'meisjesclub' van zijn zusje en hij wilde hen liever niet mee hebben op schoolreis want 'daar heb je altijd last mee. Ze hebben lang niet zoveel uithoudingsvermogen als jongens'. Wel wierp hij zich ridderlijk op als hun beschermheer als ze door een jongen 'schandelijk in de steek gelaten' werden. Maar hij haatte 'dat gegichel'. 'Ik moet niks hebben van de meisjes,' zei hij.

Hoe meisjes over jongens dachten, daarover schreef Otto niet. Door zich in zijn empirisch onderzoek te concentreren op één jongenspuber hield hij in de dagboeken meisjes buiten beschouwing. Ook veel andere pedagogen concentreerden zich voornamelijk op de vlegel. Misschien, schreef J.H. Gunning Wzn. (1919) ging de aandacht van de meeste pedagogen tot dan toe uit naar de puberteit bij jongens omdat het vooral mannen waren die over dit onderwerp schreven, en durfden zij zich 'deels uit gebrek aan ervaring, deels uit besef van incompetentie' niet uitgebreid over meisjespubers uit te laten. Internationaal gold immers hetzelfde; ook Stanley Hall behandelde het meisje 'slechts min of meer als appendix'.<sup>61</sup> Maar dat er voor pubermeisjes en -jongens rond 1900 een aparte benaming ontstond, spreekt boekdelen. Vlegels en bakvissen, het waren ondanks de overeenkomsten toch twee verschillende werelden. Alleen Ietje Kooistra, de enige Nederlandse vrouw in het gezelschap, nam in haar boeken beide genders mee en liet naast overeenkomsten ook verschillen zien. Uit haar tweedelige handleiding over de puberpedagogiek valt daarom naast de blik van de vlegel tevens het perspectief van de bakvis te destilleren.

## ‘Zoo is de bakvisch’

Otto’s beschrijving van Jaaps houding tegenover meisjes verschilde niet van de karakteristiek die Ietje Kooistra in het tweedelige *Onze grote kinderen* (1918-1919) neerzette: ‘Het gevoel van mannelijkheid geeft den jongen vaak een meerderheidsgevoel tegenover de vrouw, dat tot minachting kan worden.’ Tegenover meisjes wilde een jongen vooral imponeren ‘door lichaamskracht, door durf, brutaliteit, verstand’. Ge-kleineerd worden vond hij vreselijk, hij wilde ‘gerespecteerd worden en vertrouwd’. Intussen had hij volgens Kooistra wel ‘meer gevoel dan zijn mannelijke waardigheid hem vergunt te toonen’.<sup>62</sup>

Centraal in Kooistra’s beide boeken over de puberteit, die zij op gezag van Rousseau ‘de tweede geboorte’ noemde, stond de gedachte dat een kind dan pas echt een jongen of een meisje werd: ‘Bij de eerste geboorte ontstond de soort, bij de tweede de sexe; eerst de mensch, nu de man of de vrouw.’<sup>63</sup> En dus stelde ze naast het jongensgedrag tegenover meisjes ook de gevoelens van meisjes ten opzichte van jongens aan de orde. Zo veranderde bij meisjes, schreef ze, een vriendschapsverhouding met jongens sneller in verliefdheid en in hun fantasie zelfs tot een liefde voor het leven. Bij jongens daarentegen bleef het bij ‘een – weliswaar eenigszins sexueel getint – vriendschapsgevoel’ of op z’n hoogst ‘een min of meer vluchtige verliefdheid’.<sup>64</sup>

Voor haar kennis over de ontwikkeling van de vlegel steunde ook Kooistra op boeken van mannelijke collega’s en op internationaal erkende deskundigen als Heymans, Hall en Pierre Mendousse. Bij die van de bakvis putte ze – noodgedwongen – vooral uit haar jarenlange ervaring met de veertien- tot achttienjarige meisjesleerlingen van haar eigen onderwijzeressenkweekschool. Haar boek verscheen in het jaar waarin alle Nederlandse vrouwen actief kiesrecht kregen. Deze simpele wetswijziging – alleen het schrappen van het woord ‘mannelijk’ in de bestaande wet was ervoor nodig – vormde de voorlopige bekroning van een halve eeuw emancipatiestrijd voor de wettelijke gelijkstelling van mannen en vrouwen, rond 1870 begonnen met de toelating van meisjes tot onderwijs dat voordien alleen voor jongens was bestemd. Tot dat moment

bestond er volgens Kooistra eigenlijk geen *Sturm und Drang*-periode voor meisjes, want ‘de vrouw ontbrak het aan vrijheid’. Van het ouderlijk gezag gleed ze naadloos over in dat van haar man, zonder eerst te kunnen eten ‘van den boom der kennis zooals hij’. Meisjes sloegen de puberteit daardoor als het ware gewoon over. Maar dankzij dit eerste resultaat van de vrouwenstrijd was ‘een nieuw, jong vrouwengeslacht’ opgestaan, schreef ze.

De eenvoudige Friese schippersdochter Ytsje Kooistra, op haar achtste wees geworden, wist er zelf alles van. Als veertienjarige was ze een van de eerste meisjes geweest die van de ‘boom der kennis’ mocht eten. Met een particuliere beurs kreeg ze in 1874 in Arnhem toegang tot het onderwijs op de allereerste Nederlandse (nuts)kweekschool voor onderwijzeressen. Net zoals Nederlands beroemdste feministe Aletta Jacobs, die in 1871 als eerste vrouw de universiteit betrad, groeide zij uit tot een boegbeeld van deze nieuwe generatie. In 1896 werd Kooistra benoemd tot eerste directrice van de enige Rijkskweekschool voor onderwijzeressen.<sup>65</sup>

Otto's vrouw Lie, geboren in 1887, hoorde als meisje tot de eerste generatie bakvissen over wie Kooistra in haar boeken schreef. Voor Lie lagen mogelijkheden tot ontwikkeling open die eerder ondenkbaar waren. Maar ze kreeg ook te maken met tegengeluiden. In de samenleving riep de gendergelijkstelling van onderwijsmogelijkheden breed discussie op. Werd er bij meisjes nog wel genoeg rekening gehouden met de ‘natuurlijke’ bestemming van vrouwen voor het huwelijk en het gezinsleven? Pedagogen en psychologen zetten bovendien vraagtekens bij de intellectuele capaciteiten van meisjes. Professor Heymans bijvoorbeeld betoogde in zijn boek *Psychologie der vrouwen* (1911) dat de gemiddelde vrouw weliswaar betere resultaten haalde bij academische examens, maar minder goed in staat was tot logisch denken en tot oorspronkelijke prestaties op wetenschappelijk gebied. Al gingen zulke gemiddelden voor een individuele man of vrouw lang niet altijd op, basaal kwam dat volgens hem door een verschillende aanleg. De man was de meerdere in ‘verstand, wilskracht en egoïsme’, anders zouden vrouwen ‘zich nooit hebben laten onderdrukken’, schreef hij.<sup>66</sup>

Ook Kooistra signaleerde in haar boeken genderverschillen op intellectueel gebied. Bij meisjes ging de belangstelling meer uit naar de talen

dan naar de exacte wetenschappen. Zij maakten gevoeliger opstellen, hielden meer van poëzie, waren minder goed in wis- en natuurkunde en beter in plant- en dierkunde. Liefde voor de wetenschap als zodanig hadden meisjes meestal minder.<sup>67</sup> Maar zij koppelde die waarneming niet aan genderverschil in aanleg. Voor haar was alleen het ‘fysieke verschil in geslacht’ zeker. Tot het tegendeel was bewezen, schreef ze alle overige verschillen toe aan de omstandigheden; meisjes hadden in het verleden minder kansen tot ontplooiing gekregen.<sup>68</sup> Om deze aanname wetenschappelijk te ondersteunen, riep ze in een noot het gezag aan van de eerste professor in de erfelijkheidsleer en Nederlands tweede vrouwelijke hoogleraar: Tine Tammes (1871-1947). Die stelde in haar inaugurele rede van 1919 vast dat er over de erfelijke aanleg van de mens nog maar heel weinig bekend was. Zolang onduidelijk bleef ‘tot welke hoogte de menschheid het kan brengen met de erfactoren, die ze bezit’, kon volgens haar beter begonnen worden met verbetering van de omstandigheden, zoals ‘gelegenheid voor iedereen om zich te ontwikkelen in de richting van zijn aanleg’. Dan zouden verschillen mogelijk op termijn verminderen, of zelfs kunnen verdwijnen.<sup>69</sup> Tammes liet in haar rede niet merken of ze ook doelde op genderverschillen in intellectuele capaciteiten. Maar Kooistra deed dat door haar verwijzing impliciet wel.<sup>70</sup>

Of nu aanleg of omstandigheden er vooral verantwoordelijk voor waren, de bakvissen van de beginnende twintigste eeuw over wie Kooistra schreef verschilden volgens haar op allerlei terreinen van vlegels zoals Jaap. Hoewel bij allebei geslachtsrijpheid en seksuele gevoelens de puberteitsfase inluidden, kregen meisjes volgens Kooistra ‘nog altijd veel minder prikkels op sexueel gebied dan de meeste jongens’. Volgens haar kwam dit omdat de samenleving hun in dit opzicht meer terughoudendheid oplegde. Wel ontstond er, waar jongens wilden imponeren, bij veel bakvissen ‘behaagzucht’, soms nog naïef maar ook al wel met trekken van een ‘volleerde coquette’.

Onder de noemer ‘zoo is de bakvisch’ rangschikte Kooistra vervolgens een flinke hoeveelheid voorbeelden van pubermeisjesgedrag. Meisjes waren vaak ‘emotioneeler’ dan jongens, soms egoïstisch en veeleisend, maar ook wel ‘vol medegevoel’ met vreugde en leed van anderen. Minder dan jongens schaamden ze zich voor hun gevoelens; zij lieten

die soms zelfs graag zien of veinsden ze desnoods. Ze konden bovendien ‘overgevoelig en sentimenteel’ worden. Volgens Kooistra was dit deels een gevolg van ‘de traditie’, – de omstandigheden dus – die ‘dat wat voor “vrouwelijk” doorging’ versterkte, net zoals ‘de zoogenaamde “mannelijkheid” van de jongens’. Verder deden meisjespubers alles voor mensen van wie ze hielden, schreef Kooistra, maar waren zij onaardig tegen anderen en konden dan zelfs ‘valsch’ zijn. Een andere typische eigenschap van bakvissen was ‘nesterigheid’, door Kooistra omschreven met een mengeling aan adjectieven als ‘eigenwijs’, ‘parmantig’, ‘snibbig’ en ‘kinderachtig’. En meer dan de jongen piekerde het pubermeisje over haar innerlijk wezen, voelde zich onbegrepen. Minder dan jongens daarentegen werden zij gegrepen door hoge maatschappelijke idealen. Al werden hier de verschillen wel kleiner, want pubers, schreef Kooistra, voelen in het algemeen ‘vooral voor het absolute: zij staan meestal rechts of links, zelden er tusschen’. Zo liepen bakvissen van 1918 warm voor het socialisme of de vrouwenbeweging, en bovenal voor geheelonthouding: ‘De ellende van den drank werkt onmiddellijk op haar gemoed, treft haar in het diepst van haar ziel.’<sup>71</sup>

Tot aan het einde van haar tweedelige verhandeling over de puberteit bleef Kooistra worstelen met de vraag of genderverschillen veroorzaakt worden door aanleg of door omstandigheden. Daar stelt ze op grond van haar jarenlange ervaring bij de meisjes van haar kweekschool vast dat zij ‘op zedelijk gebied’ hoger staan dan jongens, ‘met name ook in waarheidsliefde’. Ze kon hen in de klas rustig zonder toezicht aan hun huiswerk zetten, ja zelfs een proefwerk laten maken, zonder dat er werd gespiekt of overlegd. Al was de ene klas betrouwbaarder dan de andere, ‘over ’t algemeen was de klassikale betrouwbaarheid groot’, schreef ze. Toch zette Kooistra zelf ook een vraagteken achter het ‘natuurlijke’ van het verschil in zedelijkheid tussen jongens en meisjes. Want in de eerste klas, schreef ze met nadruk, moesten de meisjes die eerlijkheid eerst wel ‘leeren’. Stap voor stap liet ze dan vervolgens de teugels vieren, met het maken van een proefwerk zonder toezicht als eindresultaat. Vanzelf ging het dus niet: ‘het eischt opvoeding, en toezicht van verre.’ Bovendien was Kooistra ervan overtuigd dat ‘ook aan de jongens de betrouwbaarheid in hooge mate te leren was’. Ze verwees hierbij naar de school

van Jaap: ‘Ik hoorde toch ook van het Ned. Lyceüm [sic] [...] dat daar de leerlingen, jongens en meisjes, zonder toezicht rustig en goed konden werken.’<sup>72</sup>

Die bewering ging in elk geval voor Jaap niet op, blijkt uit de verhalen die Otto vrijwel dagelijks hoorde. Zoals dat over hoezeer zo’n les zonder leraar in de klas van Jaap uit de hand kon lopen. Op afstand hield leraar De Vletter toezicht, had Jaap verteld, maar na diens eerste waarschuwing praatten ze allemaal rustig door, hij ook: ‘Daar kwam ie weer aan. Jaap! Jij d’r uit. Je praat! – Maar meneer dat doen we allemaal!’ Toen De Vletter het liet gaan, werd de chaos alleen maar groter. Nog nagenietend van de lol die ze hadden getrap snoefde Jaap dat hij uiteindelijk toch zijn straf was ontlopen.

Hebben Jaaps ouders Lie in de zomer van 1916 bij de begeleiding van hun jongste zoon betrokken omdat ze van haar als vrouw meer strengheid, of in elk geval een vastere hand veronderstelden? Gezien de discussie tussen vader Kann en Otto over diens ‘vriendschap’ met Jaap lijkt het daar wel op. Maar ze moeten haar toch ook inhoudelijk en pedagogisch geschikt hebben gevonden. In elk geval zal ze een brede algemene ontwikkeling en ruime kennis van de schoolvakken in huis hebben gehad. Kennelijk had zij als bakvis kunnen profiteren van de vermeerderde onderwijsmogelijkheden voor meisjes van haar tijd. Wie was deze vrouw uit het ‘nieuwe, jonge vrouwengeslacht’ van de vroege twintigste eeuw?



## Lie. Een leraarsdochter met ambitie

### Hoe bakvis Lie H el ene werd

Ruim een jaar nadat Jaap met ‘Mevrouw Barendsen’ in haar woonkamer voor het eerst zijn huiswerk maakte, vertelde Lie hem dat ze staatsexamen had gedaan. Hij weigerde het te geloven: ‘Dat is zo verdomd moeilijk.’ Toen ze erbij bleef, zei Jaap: ‘Nou ja, maar meisjes laten ze er altijd door, want overigens gaan ze uit van het principe dat geen enkele kandidaat mag slagen.’<sup>1</sup> Hoe hij aan die wijsheid kwam en waarom ze het juist toen bespraken, stond er in Lie’s dagboekantekening van begin november 1917 niet bij. Maar het kan haast geen toeval zijn dat de schoolkrant van het Nederlandsch Lyceum die week het eerste van drie artikelen over ‘Het meisje en de wetenschap’ afdruckte. Hierin legde een oud-leerling (‘J.P.’) het onderzoek van professor Heymans uit. De statistische feiten, schreef J.P., wezen ‘beslist’ op ‘een tekort aan wetenschappelijken zin’ bij de gemiddelde vrouw. Dat kwam vooral omdat vrouwen ‘een voorliefde voor het concrete’ hebben, terwijl de wetenschap ‘steeds werkt met abstracties en analyses’. Daardoor was het ‘vrouwelijk denken’ niet minder dan dat van mannen, maar wel anders. ‘Met dit alles hangt samen,’ concludeerde J.P., dat ‘zoals het mannelijk denken in de wetenschap, het vrouwelijke in het leven zijn hoogste resultaten bereikt.’<sup>2</sup>

Het staatsexamen was bedoeld om begaafde aanstaande studenten zonder gymnasiumdiploma in staat te stellen toch een universitaire studie af te ronden. Bestemd voor echte studiebollen, zoals Jaaps rector Casimir en zijn leraar wiskunde Reindersma. Dus niets voor meisjes,



Panorama Deventer, 1902.

concludeerde Jaap kort door de bocht. Desondanks had hij Lie wel hoog zitten. Toen Otto hem een jaar eerder iets over haar vertelde, noemde Jaap haar bewonderend ‘een pitteling’. En niet zonder reden, want haar geschiedenis laat een meer dan gemiddelde ambitie zien.

Lie Gravelaar werd in Deventer geboren als dochter van een Groningse vader. Haar moeder kwam uit Kampen. In september 1900 ging de toen dertienjarige Lie, samen met twintig andere meisjes uit goed burgerlijke milieus, in Deventer naar de eerste klas van de middelbare meisjesschool, de mms.<sup>3</sup> Vanwege haar aanleg en belangstelling voor de exacte vakken zal ze vast liever naar de hbs zijn gegaan, maar in Deventer mochten meisjes dat niet. Dit verbod stamde nog uit de jaren zestig van de vorige eeuw, toen de hbs als schooltype met de wet op het middelbaar onderwijs van Thorbecke ontstond. Destijds vanzelfsprekend uitsluitend voor jongens, want in tegenstelling tot het lager onderwijs waren alle middelbare scholen toen genderspecifiek. Onder invloed van de beginnende vrouwenbeweging werd op de valreep een middelbare school voor meisjes in de wet opgenomen, zodat ook zij konden genieten van ‘de boom der kennis’. Maar daar liet de wetgever het bij. Het hoe en wat – leerplan, exameneisen, cursusduur – werd, anders dan voor de jongensscholen, volledig overgelaten aan ‘de oprichters’; gemeenten dan wel particulie-

re (religieuze) instanties. Hierdoor ontstond er in Nederland, ook in Deventer, een felle discussie over de vraag hoe zulk meisjesonderwijs er dan zou moeten uitzien. Net zoals dat voor jongens? Eventueel co-educatief? Aansluitend bij de vrouwelijke ‘natuur’ en toekomstige bestemming als echtgenote en moeder? Of ergens daartussenin misschien? Behoudende en progressieve standpunten over wat toen de ‘question brûlante’ werd genoemd, buitelden in Nederland over elkaar heen.<sup>4</sup>

Nationale bekendheid in dit debat kreeg een brochure van de Deventer gymnasiumrector Annes Johan Vtringa en het stevige weerwoord erop van ‘Cornelia’, het pseudoniem van zijn stadsgenote Codien Zwaardemaker-Visscher. Terwijl Vtringa vond dat het onderwijs voor meisjes moest aansluiten bij hun bestemming als echtgenote en moeder, omdat ‘haar geluk ligt in den stillen huisselijken kring’, bepleitte zij voor alle meisjes ‘zelfstandige ontwikkeling volgens individuen aanleg’.<sup>5</sup> Als voorlopige uitkomst van het landelijke debat kwam er in Nederland van alles wat. Meisjes mochten hier en daar naar scholen die oorspronkelijk alleen voor jongens waren bedoeld, zoals de hbs en het gymnasium, maar er ontstond ook uitsluitend op meisjes gericht voortgezet onderwijs met, naar keuze van de plaatselijke autoriteiten, een meer of minder specifiek vrouwelijk leerplan. Deventer koos voor het laatste en richtte in 1872 een ‘hbs voor meisjes’ op, met een curriculum ‘naar haar behoefte’ – dus passend bij de vrouwelijke ‘natuur’ en ‘hare bestemming’. Naar de vijfjarige hbs mochten de Deventer meisjes toen niet.

Intussen hadden de eerste meisjes zich al gauw aangemeld bij de ‘jongens-hbs’, Aletta Jacobs’ zusje Frederika in 1871 voorop. Eerst kregen zij alleen toestemming in gemeenten waar geen middelbare meisjesschool bestond. Maar gaandeweg kwamen door het hele land steeds meer verzoeken, ook in gemeenten met al wel een middelbare meisjesschool. Rond 1900 hadden meisjes in grotere steden de vrije keuze gekregen – waar ze steeds vaker gebruik van gingen maken. Ook in Den Haag, zo merkte Jaaps moeder toen zij voor dochter Lies nog in 1910 de Nieuwe Meisjesschool oprichtte en maar met moeite aan leerlingen kon komen. In kleinere plaatsen, zoals Deventer, hielden gemeentebesturen lang vast aan het verbod. Toelating van meisjes vonden ze te duur. Het zou ten koste gaan van het aantal leerlingen op de mms en op de hbs juist tot prijzige

ingrepen leiden, zoals splitsing van klassen. Pas toen meisjes in 1906 wettelijk niet langer op de hbs geweigerd mochten worden, moest ook Deventer overstag; te laat voor Lie. Naar het gymnasium mocht ze in 1900 al wel. Dat viel als voorbereidende school voor de universiteit onder de wet op het hoger onderwijs, waarin vanaf 1876 geen genderonderscheid meer werd gemaakt. Maar op het kleine Deventer gymnasium, met in totaal 47 leerlingen, zaten in 1900 maar drie meisjes – voor een dertienjarige bakvis misschien een weinig aantrekkelijk vooruitzicht.<sup>6</sup>

Lie ging dus naar wat in Deventer de ‘meisjes-hbs’ heette.

Sinds 1893 was de school gevestigd aan de Brink, op de bovenverdieping van De Waag, waar in het verre verleden de aangevoerde goederen werden gewogen. Voor het schoolgeld van zestig gulden per jaar kregen de meisjes er een breed vakkenpakket aangeboden: Nederlands, drie moderne vreemde talen, algemeen ontwikkelende vakken als geschiedenis en aardrijkskunde, boekhouden, biologie en gezondheidsleer, kunstgeschiedenis en letterkunde, handwerken, tekenen, en gymnastiek. Ook exacte vakken als wis-, natuur- en scheikunde kwamen aan de orde, zij het alleen op elementair niveau.<sup>7</sup> Na vier jaar kreeg Lie, samen met maar zeven van de twintig meisjes uit haar oorspronkelijke eerste klas – de rest was onderweg kennelijk al afgehaakt –, een schooldiploma uitgereikt. Dat zei niets over het bereikte niveau, maar ze had wel een brede ontwikkeling meegekregen. Ruim voldoende voor een meisje uit de burgerij om te trouwen met een man uit een vergelijkbaar milieu, kinderen op te voeden en een huishouden met personeel te bestieren. Toch nam



De Brink in Deventer met de meisjes-hbs op de bovenverdieping van De Waag.

de zeventienjarige bakvis Lie er in 1904 geen genoegen mee; ze verlangde naar meer.

Dit verlangen deelde ze inmiddels met niet minder dan zestig procent van alle geslaagde Nederlandse mms-meisjes, bleek uit een landelijk onderzoek in het jaar van haar diplomering. Zonder hun uiteindelijke bestemming als echtgenote en moeder nu direct aan de wilgen te hangen, wilden die meisjes wel eerst iets anders gaan doen. Sommigen gingen aan de slag in nieuwe beroepen, ontstaan door de toenemende industrialisering, zoals administratieve functies bij de post, telefoon en telegraaf, of kantoorbanen in het bank- en verzekeringswezen, als typiste, stenografe of boekhoudster.<sup>8</sup> Maar de meesten begonnen met een vervolgopleiding, voor een onderwijsakte op lager of middelbaar niveau, een erkend diploma van een hbs of gymnasium, of zelfs het staatsexamen als toegangspoort tot een universitaire studie. Sinds de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid van 1898 beklemtoonden feministen steeds nadrukkelijker het belang van opleidingen die ‘de vrouw in staat stellen te leven van zelfverdiend brood’.<sup>9</sup> Ruim dertig jaar na het voorzichtige begin van de vrouwenbeweging had het feminisme vleugels gekregen – en de ambitieuze Lie vloog mee.

Van vaderskant kwam Lie uit een onderwijzersmilieu, waardoor een onderwijsakte het meest voor de hand had gelegen. Maar Lie koos de voor mms-meisjes van toen minst gangbare weg: die van het staatsexamen. Daarvoor moest ze, naast wiskunde op gymnasiumniveau, zich alsnog in sneltreinvaart ook de klassieke talen eigen maken. Dat wijst op een sterke motivatie. En op doorzettingsvermogen, want twee jaar later al slaagde ze als één van de 106 kandidaten uit heel Nederland voor het staatsexamen B, waarmee ze aan de universiteit medicijnen of wis- en natuurkunde mocht studeren. Ze behoorde tot de zestig procent gelukkigen, van wie ongeveer een derde meisjes.<sup>10</sup> Onmiddellijk erna schreef ze zich als studente in bij de faculteit wis- en natuurkunde van de Rijksuniversiteit Groningen – ruim dertig jaar nadat Aletta Jacobs door Thorbecke persoonlijk in deze stad als eerste vrouwelijke student van Nederland tot de studie medicijnen was toegelaten. Voor welk vak Lie daarbinnen koos, wordt uit de inschrijvingen niet duidelijk. Landelijk kozen de meeste meisjes in deze faculteit voor farmacie of biologie,



Rijksuniversiteit Groningen  
(in 1906, voor de brand).

vakken die nog het best leken te passen bij ‘de vrouwelijke aard’. Maar er zijn geen signalen welke keuze Lie gemaakt heeft.<sup>11</sup>

Ze werd in Groningen, toen een stad met ongeveer 70.000 inwoners, één van de circa zeventig vrouwelijke studenten. Lang niet allemaal studeerden ze voltijds, er zaten ook leraressen bij die de colleges volgden als voorbereiding op een mo-examen en – vaak getrouwde – vrouwen met een algemene wetenschappelijke belangstelling, zoals de echtgenote van professor Heymans. Samen vormden zij zo’n vijftien procent van het totaal aantal studerenden. Aan andere universiteiten lag dat een paar procenten lager.<sup>12</sup> Pas tegen het eind van de twintigste eeuw zouden vrouwen ongeveer de helft gaan uitmaken, maar het waren er al te veel om Lie uitzonderlijk te noemen. Het werden er na 1900 in de vier universiteitssteden van toen – Leiden, Groningen, Utrecht en Amsterdam – elk jaar ook flink wat meer. Juist die ontwikkeling leidde opnieuw tot discussie. Zolang alleen uitzonderlijk begaafde vrouwen zich aan de wetenschap wilden wijden, had iedereen daar inmiddels wel vrede mee. Maar nu ook steeds meer ‘normale’ meisjes uit de maatschappelijke bovenlaag gingen studeren, gaf dat een nieuwe voedingsbodem aan oude vragen. Waren zulke meisjes – ‘mode-studentjes’ heetten zij hier en daar schamper – eigenlijk wel geschikt voor een universitaire studie? Gingen ze misschien alleen voor hun plezier studeren, of om een geschikte echtgenoot tegen te komen? En wat zou studeren doen met hun ‘vrouwelijke aard’ en daarmee met hun toekomstige taken in het gezin?

Lie koos niet toevallig voor Groningen als studiestad.<sup>13</sup> Haar vader had er op de onderwijzersopleiding gezeten, haar grootouders Grave-

laar woonden er, evenals haar tante Catharina Poort-Gravelaar, die al jaren weduwe was. Van Catharina's ooit zo grote gezin – het echtpaar Poort kreeg dertien kinderen – woonden alleen nog een paar volwassen kinderen thuis. De meest opvallende was Lie's één jaar oudere neef Herman, net gestart als onderwijzer maar toen al heilig van plan om naam te gaan maken als dichter en letterkundige.<sup>14</sup> Bij haar tante of grootouders inwonen deed Lie niet, maar ze zal met de familie wel regelmatig contact hebben gehad.<sup>15</sup> Toch moet ze zich in het begin tussen de Groningse 'meisje-studenten', zoals ze in Nederland werden aangeduid, een buitenstaander hebben gevoeld. Die waren meestal afkomstig uit de stad of de regio en hadden vaak samen op school gezeten. Gelukkig kende Lie er in elk geval één: de studente Nederlands Tine Scheepstra. Hun vaders gingen naar dezelfde Groningse onderwijzersopleiding, waren allebei al jaren leraar op een prestigieuze Rijkskweekschool en ontmoeten elkaar regelmatig. Tine was onder de vrouwelijke studenten niet de eerste de beste, want ze stond op het punt om 'preses' (voorzitter) te worden van de Groningse Vrouwelijke Studenten Club (GVSC). De GVSC was op dat moment de enige studentenorganisatie waar meisje-studenten aan konden deelnemen. Ondanks de lage jaarlijkse contributie van zeven gulden vijftig werd maar de helft van hen lid; vooral vrouwen die in deeltijd studeerden hadden er minder behoefte aan. Maar Lie deed het wel, en zette zo nadrukkelijk de stap naar een bestaan als fulltime 'meisje-student'. Ze markeerde haar overgang naar een ander leven ook nog eens met een nieuwe roepnaam: in Groningen noemde ze zich Héléne Gravelaar.

Met haar nieuwe naam als symbool stapte Héléne de universiteit binnen, een wereld die gedomineerd werd door mannen. Als negentienjarige werd ze destijds nog als minderjarig beschouwd en ze had geen eigen bron van inkomsten. Haar ouders moeten haar verlangen naar een wetenschappelijke opleiding dus goedgekeurd hebben – en betaald, want studiebeurzen waren er ook voor jongens nauwelijks. Ze had geluk, want vanzelfsprekend was dat voor ouders van meisjes uit haar milieu nog lang niet.

## Een stimulerend thuismilieu

Bij haar geboorte, op 16 februari 1887, kreeg Lie de namen mee van haar beide grootmoeders: Wilhelmina Catharina Johanna Helena.<sup>16</sup> Voor haar ouders, late dertigers die een jaar eerder in Kampen getrouwd waren, werd zij hun eerste en tevens enige kind. Misschien wel mede daardoor had ze het als laat negentiende-eeuws Nederlands meisje nauwelijks beter kunnen treffen.

Lie woonde met haar ouders en een inwonende dienstbode in een ruim huis aan de Zwolschestraat 5. Ze groeide op zonder geldzorgen, onder de hoede van een mild progressief denkende moeder en een geleerde vader. Hij, Nicolaas Lambertus Willem Anthonie Gravelaar, haalde na een opleiding op de Groningse Rijkskweekschool de onderwijzersakte en volgde daarna de geijkte weg omhoog: een lagere akte wiskunde en Duits, een middelbare akte wiskunde, en in hetzelfde jaar ook nog even de hoofdakke. In 1878, nog ruim voor zijn dertigste, lukte het hem om als wiskundeleraar benoemd te worden aan de net opgerichte Rijkskweekschool van Deventer. Al het jaar erop publiceerde hij ook zijn eerste schoolboek, *Theoretische Rekenkunde*, dat decennialang herdrukt zou worden. Andere reken- en wiskundeboeken volgden, culminerend in een verhandeling over het totale wiskundige werk van de beroemde Schotse wiskundige John Napier (1550-1617). Deze publicatie verscheen onder auspiciën van de prestigieuze Koninklijke Academie van Wetenschappen.<sup>17</sup> Desondanks zou de geboren Groninger nooit meer uit Deventer weggaan, al gaf hij incidenteel ook elders les. Op de voorgrond treden deed hij niet.

Lie groeide dus op met een door de wiskundige wetenschap gefascineerde vader, tegen wie ze later in Den Haag nog altijd opkeek. Toen Jaap haar een keer 'ouderwets' noemde omdat ze hem wiskundige formules uit het hoofd wilde laten leren, zei ze dat hij die anders nooit zou kunnen begrijpen. Om haar bewering kracht bij te zetten, beriep ze zich op haar vader. Die 'vond wel nodig ze te leren, d.w.z. zò goed aankijken dat je ze weer kunt geven. En je mag gerust aan Caas vragen hoe die over mijn vader denkt,' voegde ze er trots aan toe. Meer uitlatingen heeft



Schotse wiskundige J. Napier, zoals afgedrukt in Gravelaars verhandeling uit 1899.

Lie niet over haar vader nagelaten. Maar Otto wel. Die bracht hem in zijn autobiografische roman tot leven als Helmars wiskundeleraar voor het staatsexamen. Hij ‘had een roep van reusachtige geleerdheid’, schreef Otto in zijn manuscript. Aan de wand van de studeerkamer hingen drie idolen: een afbeelding van Multatuli, een geboortekaartje en foto’s ‘van een kind, en van hetzelfde kind groter, en nog groter tot het volwassen was’ (een verwijzing naar Lie), en een donker zwart-witportret van ‘een wiskunstenaar’, waarmee Otto Napier zal hebben bedoeld. De wiskundeleraar stijgt in *De school van Helmar Brinkman* tot grote hoog-

te. Zijn stem, zijn uiterlijk met ‘een edel voorhoofd onder het grijzende haar en een volle baard’, ‘de wonderlike mystieke glans die een stelling soms kreeg’, zijn manier van lesgeven ook: ‘Het was Helmar na een les of zijn geest een versterkend en verfrissend bad had gekregen, of hij een tijdje had geleefd in een toestand van hoger bewustzijn.’

Waar vader Gravelaar alles in huis had om de belangstelling van zijn dochter voor de exacte wetenschap te voeden, vormde moeder Antonette van Hulst haar dochters levensbeschouwelijke visie op de wereld. Zij was lid van het protestantse kerkgenootschap van de doopsgezinden, zo genoemd omdat deze kerk als enige in Nederland de kinderdoop afwees. Ook Lie werd, hoewel haar vader deel uitmaakte van de brede Hervormde Kerk en hij volgens de toenmalige wet aan het hoofd stond van het gezin, na haar geboorte ingeschreven bij haar moeders Doopsgezinde Gemeente. In de loop van de achttiende en begin negentiende eeuw had dit kleine kerkgenootschap zich in Nederland ontwikkeld tot een liberale, tolerante, religieus tamelijk vrijzinnige gemeenschap, met progressieve standpunten in de grote kwesties van deze tijd – met name

het socialisme en de emancipatie van vrouwen.<sup>18</sup>

Dat gold ook voor de Doopsgezinde Gemeente van Deventer.<sup>19</sup> Die telde in Lie's kindertijd circa tweehonderd leden, inclusief de (ongedoopte) kinderen – nauwelijks meer dan één procent van de toenmalige Deventer bevolking. Zoals overal in Nederland speelden zij in de samenleving van de oude Hanzestad aan de IJssel een relatief grote rol. Deels kwam dat door betere scholing en een gemiddeld hoger inkomen. Maar het had ook te maken met hun gevoel voor sociale misstanden.

Moeder Gravelaar maakte zich daardoor een vanzelfsprekend maatschappelijk engagement eigen, dat zich in de beginnende twintigste eeuw ook op arme arbeidersmeisjes richtte. Lie's vader stond als actief partijlid van de Vrijzinnig Liberale Bond 'sociale hervormingen op democratische leest' voor.<sup>20</sup> Van huis uit kreeg Lie zo een milde, meevoelende, en in politiek opzicht vooruitstrevende houding naar de buitenwereld mee.

Thuis zal ze hierdoor van haar ouders ook gehoord hebben hoe verschillend haar comfortabele leven was in vergelijking met dat van veel andere meisjes in haar woonplaats. In gemeenten als Deventer werkte toen meer dan de helft van de ongehuwde vrouwelijke beroepsbevolking in huiselijke diensten, als dag- of morgenmeisje, werkbode of (inwonende) dienstbode.<sup>21</sup> Maar in haar eigen milieu maakte Lie waarschijnlijk alleen kennis met leeftijdgenootjes uit arme gezinnen via de meisjes die haar moeder inhuurde voor het huishoudelijke werk, want kinderen uit de burgerij gingen naar de duurdere lagere scholen. De familie Gravelaar had naast een inwonende dienstbode misschien ook nog wel een dag- of morgenmeisje in dienst, of een vrouw voor het zware werk. Lie zelf hoefde als enig kind waarschijnlijk thuis de handen niet uit de mouwen



Doopsgezinde kerk van Deventer, na 1891.

te steken. Zij kon in haar vrije tijd doen wat ze leuk vond en zich volledig wijden aan haar schoolopleiding.

Ook de materiële omstandigheden van het kleine gezin Gravelaar waren dus gunstig. In combinatie met de doperse gezindheid van Antoinette van Hulst, de wetenschappelijke fascinatie van haar geleerde vader en de maatschappelijke omstandigheden die het feminisme vaart gaven, zat alles H el ene Gravelaar mee om haar studie tot een succes te maken.

### Meisje-student, een ‘veroverd bezit’

Toen Lie als H el ene in 1906 lid werd van de GVSC woonde ze op kamers in de Jozef Isra elsstraat. De oudste meisjesstudentenclub van Nederland had het eerste lustrum al achter de rug. Aanvankelijk wilden de oprichtsters liever lid worden van het bestaande Groningse Studenten Corps, maar de heren studenten weigerden dit. En dus begonnen ze in 1898 – niet toevallig ook het jaar van de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid – een eigen vereniging. Een voorbeeld waaraan ze zich konden spiegelen bestond niet, en dus zocht de jonge vereniging die eerste jaren tastend een weg tussen ernstige wetenschapsbeoefening, onbezorgd studentengedrag en ‘zorgende’ vrouwelijkheid. De GVSC waarmee H el ene in 1906 kennismaakte zat nog midden in de zoektocht naar een eigen traditie.<sup>22</sup>

Er was een clubgebouw – de Koepel – en een vijfköppig bestuur met Latijnse namen, net als bij het Corps. Het bestuur droeg linten in de clubkleuren rood, wit en groen, die stonden voor vooruitstrevendheid, rustige volharding en hoop. H el ene ging naar avondvergaderingen waar leden lezingen hielden of stellingen poneerden voor een debat. Zo lieten ze zien dat de studie hen ernst was. Elke dag kon ze van vier tot vijf voor de gezelligheid of voor een serieus gesprek naar de ‘tea’ met koekjes in het clubgebouw – de vrouwelijke variant van de mannelijke ‘kroegjool’. Toen het december werd hielp ze met de organisatie van het jaarlijkse Sinterklaasfeest voor tweehonderd kinderen van armenscholen – vrouwelijke liefdadigheid met cadeautjes, krentenbrood en chocolademelk. In de zomermaanden organiseerden de meisje-studenten fietstochten naar Paterswolde of Harenermolen. Daarmee toonden ze dat ze, naast



Jozef Israëlsstraat in 1905, waar Lie als meisje-student woonde.

hun toewijding aan de wetenschap, ook moderne, sportieve vrouwen bleven.

Het kan niet anders of H  l  ne heeft dat jaar tijdens de ‘teas’ en op de fietstochten ook meegepraat over wat in 1907 onder de vrouwelijke studenten van Nederland h  t gesprek van de dag was: de dat jaar verschenen roman van de Utrechtse letterenstudente Annie Salomons. Dat boek ging over Salomons’ eerste studiejaar in Leiden: *Een meisje-studentje*. Alle vrouwelijke personages moeten zich met meer of minder moeite een weg banen in het mijnenveld tussen vrouw-zijn en deelname aan de ‘mannelijke’ wetenschappelijke wereld. De eerstejaars hoofdpersoon raakt, mede door haar ongelukkige liefde voor een ouderejaars, in een identiteitscrisis die ze pas na veel innerlijke strijd en met hulp van serieus studerende clubgenoten weet te overwinnen. Daarna kan ze zich in alle rust voor haar studie inzetten en uiteindelijk het kandidaatsexamen halen.<sup>23</sup>

Onbedoeld bleek het boek koren op de molen voor critici van de vrouwenstudie. Die gebruikten de inhoud selectief als bewijs voor hun stelling dat studeren onder meisjes ‘mode’ was geworden, terwijl de



De Koepel, het clubgebouw van de GVSC (1917).



Het Bestuur van de GVSC met linten (jaargang 1909-10).

meesten van hen er niet geschikt voor waren. Maar meisje-studenten als H el ene lieten zich niet weerhouden. Na de zomervakantie schreef ze zich tegen betaling van 200 gulden opnieuw in ‘voor alle vakken’ binnen haar faculteit en ze bleef ook lid van de club. De jaarroutine van de GVSC herhaalde zich en er kwamen al plannen op tafel voor een ambitieus tweede lustrum in oktober 1908. H el ene leek zich goed thuis te voelen. Toch zou ze na de kerstvakantie niet meer in Groningen terugkomen en zegde zij op 31 januari 1908 met een briefkaart plotseling ook haar lidmaatschap van de GVSC op.<sup>24</sup>

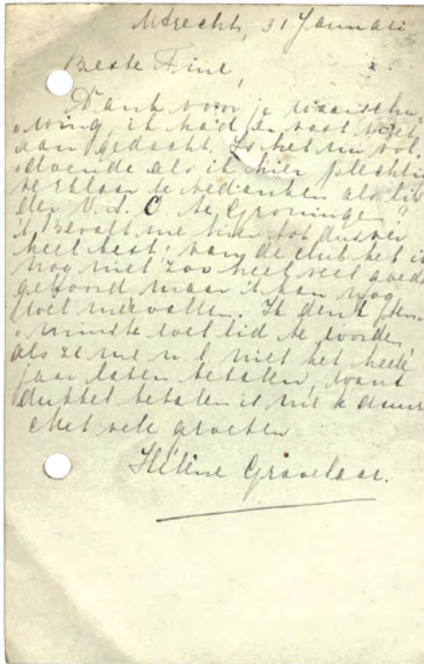
Uit de informele tekst van Lie’s opzegging blijkt dat haar vertrek in elk geval voor de abactis (secretaris) van het bestuur geen verrassing is geweest. Die wist kennelijk al dat Lie inmiddels in Utrecht woonde waar ze haar studie zou voortzetten. Daar beviel het haar, schreef ze, ‘tot dusver heel best’. Of ze lid zou worden van de Utrechtse zusterclub, de UVSV, wist ze nog niet. Ze had er ‘nog niet zoo heel veel goeds’ over gehoord ‘maar ’t kan nog wel meevallen. Ik denk tenminste wel lid te worden.’ Vanaf 13 februari stond ze vermeld in het bevolkingsregister



Studenten van de GVSC op een fietstocht, ca. 1900.

van Utrecht, half juni stuurde ze nog een ansichtkaart met het poststempel van Deventer naar de GVSC, waarin ze zich afmeldde voor deelname aan het tweede lustrum. Pas in de herfst van 1908 schreef ze zich aan de Utrechtse universiteit in als studente. En niet meer in de faculteit wis- en natuurkunde maar voor medicijnen. Ook lid van de UVSV is H el ene in het najaar van 1908 of erna niet geworden.

Daardoor miste ze de rede die Annie Salomons, dan ‘questrix’ (penningmeester) van de vereniging, op 19 oktober 1908 voor de aankomende eerstejaars hield. In die toespraak riep de auteur van *Een meisje-studentje* hen op niet te vergeten dat studeren ‘toch nog is een veroverd bezit’, dat weer verloren kon gaan als ‘drommen’ meisjes de universiteit bestormden ‘met het voornemen zoo min mogelijk te werken, zoo veel mogelijk plezier te maken’. Mannelijke studenten konden zich zulk gedrag zonder veel consequenties permitteren, maar voor meisjes lag het anders, legde ze uit. Elk meisje dat ging studeren, was niet alleen verantwoordelijk tegenover zichzelf maar ook voor ‘de groote gedachte’ die eronder lag:



Briefkaart van Héléne Gravelaar aan de abactis van de GVSC, 31 januari 1908 (voor- en achterkant).

‘de verheffing van de vrouw’.<sup>25</sup> Of Héléne in Utrecht serieus studeerde dan wel vooral ‘plezier’ maakte, viel niet na te gaan. Afgezien van de adressen waar ze er achtereenvolgens stond ingeschreven, is geen spoor van haar terug te vinden. Maar in elk geval rondde ze in de Domstad haar studie niet af. Na in totaal bijna vier jaar als studente te zijn ingeschreven, ging ze in mei 1910 terug naar haar ouders in Deventer. Zonder een universitair diploma, terwijl dat gezien de moeite die ze deed om het staatsexamen te halen toch haar bedoeling moet zijn geweest. Zoals de meeste vrouwelijke studenten die zonder formele afronding met hun studie stopten, was ze inmiddels de man van haar leven tegengekomen. Ruim een jaar later trouwde Lie met de Groningse dovenonderwijzer Otto Barendsen.

Welke ingrijpende gebeurtenis maakte dat Héléne in haar tweede studiejaar zo halsoverkop uit Groningen vertrok? Haar keuze voor een andere studie dan wis- en natuurkunde kan in elk geval niet de reden zijn geweest, want ook in Groningen kon ze medicijnen studeren. Ook in de dagboeken wordt over Lie’s studietijd met geen woord gerept.

## ‘In alles iets groots’

Hoe en waar de bevoorrechte meisje-student H elene de negen jaar oudere onderwijzer Otto Barendsen is tegengekomen, blijft onduidelijk. De schaarse uitlatingen van mensen die hen gekend hebben geven niets over hun kennismaking prijs. In principe kunnen ze elkaar dus overal ontmoet hebben. Ergens in de IJsseldelta bijvoorbeeld, want Lie’s moeder was in Zwolle geboren en woonde bij haar trouwen in Kampen. Of via Otto’s achterneef Luite Klaver, wiens vrouw Da Doyer ook in Deventer in een doopsgezind milieu was opgegroeid. Haar vader werd er lid van de gemeenteraad en kan via de politiek met Lie’s vader in contact zijn gekomen. Maar het meest waarschijnlijke is toch dat hun levenspaden zich kruisten in Groningen, waar Otto vanaf mei 1907 op het doven-instituut werkte.

Tijdens de eerste jaren in het noorden sloeg hij zijn vleugels geleidelijk wijder uit, zowel cultureel en wetenschappelijk als in onderwijsland. In de stad bezocht hij culturele activiteiten en ging bij Heymans studeren, landelijk begon hij een beetje naam te maken door een paar artikelen te publiceren in de onderwijstijdschriften van Jan Ligthart en van Theo Thijssen. De verschillende werelden van wiskundige Gravelaars enige dochter Lie en de bakkerszoon uit ’s-Heerenbroek kwamen elkaar zo geleidelijk naderbij. Misschien begon hun kennismakingstijd wel toen Lie nog in Groningen studeerde, bij een concert bijvoorbeeld, of via haar neef Herman Poort, die Otto kende uit het literaire circuit. Maar toen Jaap hem er een keer naar vroeg, zei Otto dat Lie en hij elkaar twee jaar voor hun huwelijk leerden kennen – en dus pas na Lie’s vertrek naar Utrecht. Ook waarom de veel jongere Lie nu juist voor hem koos, is nergens te vinden. Zijn aantrekkingskracht valt alleen te ontlenen aan een lyrische beschrijving van hem door een goede vriendin uit hun Groningse tijd – vermoedelijk Tine Scheepstra. ‘Hij was zoo bijzonder,’ schreef zij:

Op lange wandelingen kon hij mij uren vertellen, over boeken, schrijvers, kunstenaars, over zijn klas kinderen. Hij had onze dichters zoo lief. Hij speelde mooi piano [...] Zelden waren zijn buien van neerslachtig-

heid, maar als zijn asthma hem kwelde, kon hij diep in de put zitten. Maar hij kwam er boven uit. [...] Hij had in alles iets groots. Toen ik verloofd was, zond hij mij geen ruiker maar een kist bloemen, en hij gaf er een fijnen, symbolischen brief bij: iedere bloem beteekende iets voor hem. Hij hield van kinderen; hij was een menschevriend maar had weinig innige vrienden; hij voelde zich soms eenzaam, als teruggedreven van de menschen, als een ‘Widerkopf’ (dwarskop) zoals hij zichzelf noemde. [...] Hij was lid der S.D.A.P., maar hij was toch geen eigenlijk politiek mensch. Hij leefde meer naar binnen en naar schoonheid. Hij was netjes, zorgvuldig, maar had, van nature, een hekel aan burgerlijke braafheid [...]<sup>26</sup>

Otto was een man die de tijd nam voor anderen, die vertelde wat hem raakte en fascineerde, een menschevriend die van kinderen hield en met compassie kon praten over zijn dove leerlingen, een socialist uit overtuiging maar zonder politiek fanatisme. Het waren eigenschappen die wonderwel pasten bij de doopsgezinde levenshouding waarin Lie was opgevoed; tolerant, invoelend, sociaal betrokken en respectvol naar anderen. Ook waar het ging om begrip voor de complexe kanten van zijn bestaan, zoals een kwetsbare gezondheid en zijn sombere perioden.

Wat Lie, opgegroeid als enig kind in een burgerlijke, kleinstedse omgeving, ook zal hebben aangetrokken, was het eenvoudige, hardwerkende middenstandsmilieu in de weidse polder waar Otto opgroeide – de sfeer van het grote bakkersgezin met zijn warmte en bedrijvigheid. Zo kwam gewoontegetrouw op oudejaarsdag, als de schemering inviel, bijna het hele dorp lopend of met paard en wagen naar de bakkerij om het gezin Barendsen een ‘zalig uiteinde en een gelukkig nieuwjaar’ te wensen. Gastvrij stonden er dan voor iedereen teilen en schalen vol oliebolletjes klaar. De schrijfster Clare Lennart, oudste dochter Claartje van Otto’s achterneef Luite Klaver en later ook een vriendin van Lie, maakte als kind een van Lie’s eerste oudejaarsvieringen in ’s-Heerenbroek mee. In de bakkerij, schreef Lennart decennia later met een sfeertekening waarin ze de naam van Otto vermeldde, hing ‘een blauwe walm die door de open deur langzaam naar buiten trok. We zagen de sterrenhemel door een waas en soms de pijlen en sterren van vuurwerk. Het kwam ons alles vreemd en prachtig voor, als een sprookje...’ De avond vloog voorbij, voor ze er erg in had, wees de klok vijf voor twaalf:

De oudste zoon zat voor het orgel. We telden de twaalf wat schorre slagen van de Friese klok. En onmiddellijk na de laatste slag zette Otto het ‘Uren, dagen, maanden, jaren’ in. Staande zong iedereen het mee, de gezinsleden, de gasten, de knechts en de dienstmeisjes. De meeste mannen in dit gezin hadden een diep resonerende basstem. Als ze die, gesteund door de orgelakkoorden, uitzetten, dan zwol het geluid aan tot orkaankracht. Je voelde een rilling langs je rug gaan. De vrouwenstemmen stegen licht en glanzend boven de bassen uit. De glazen werden geheven en men wenste elkaar veel heil en zegen.<sup>27</sup>

Over de gevoelens van Otto en wat hem in Lie aantrok is alleen een – heel korte – karakteristiek overgeleverd. ‘Een heel groote, innige en teere liefde verbond hem aan zijn vrouw,’ schreef Tine Scheepstra, de vriendin die hem ‘zoo bijzonder’ vond. ‘Waar zij hem noodig had vulde hij aan, met dankbare erkenning en waardering was hij vervuld voor haar gaven en kennis.’<sup>28</sup> Wat die inhielden, stond er niet bij. Maar Otto’s diepe verlangen naar ‘waarheid, schoonheid en het goede’ doen vermoeden dat hij vooral doelde op haar milde, doopsgezinde thuismilieu en de zowel wijsgerige als ‘streng-wiskundige’ kennis die haar vader haar uitdroeg. Lie verrijkte Otto’s bestaan dus met een in veel opzichten van het bakkershuis afwijkende levenswijze waarnaar hij, afgaande op zijn autobiografische roman, van jongs af aan verlangde en had gezocht. En misschien was het ook haar bescheiden, afwachterende karakter dat hem aantrok: ze liet hem in zijn waarde. ‘Je kunt jarenlang met haar omgaan,’ schreef Clare Lennart eens over Lie aan een vriend, ‘zonder dat ze ooit een persoonlijke vraag stelt, of dat ze je het gevoel geeft, dat ze van je verwacht, dat je iets van jezelf vertelt. [...] En er is veel buiten je eigen belevenissen, waar je wel over praten kunt.’<sup>29</sup>

Lie en Otto trouwden op 31 juli 1911 in Deventer, ruim een jaar nadat ze weer bij haar ouders was komen wonen. In de tussentijd zal Lie zich samen met haar moeder op haar toekomstige huishoudelijke taken hebben voorbereid. Zij was vierentwintig, Otto drieëndertig. Drie van de vier – toen vanzelfsprekend mannelijke – getuigen kwamen uit Otto’s familie, geen enkele uit die van Lie. Als vierde getuige tekende onder de huwelijksakte Ede Pieter Borgman, een Groningse student theologie die op het punt stond om dominee te worden, zoon van een collega van Otto

op het doveninstituut en zwager van Rommert Casimir. Zowel Lie als Otto zal hem goed gekend hebben. Wie er verder in het gemeentehuis bij waren, wat er die dag gebeurde en of ze samen een paar dagen op reis gingen dan wel direct naar het Groningse bovenhuis in de Violenstraat 25a afreisden, waar Otto al woonde, daar is niets over bekend.

Terwijl Otto na de zomervakantie zijn bestaan in Groningen gewoon weer oppakte, moest Lie een nieuwe invulling aan haar leven geven. Met haar huwelijk zette ze definitief een punt achter haar studieuze ambitie en stapte ze in het traditionele vrouwenbestaan van die tijd. Zoals alle vrouwen die trouwden, werd ze het verlengstuk van haar man. Ze was geen zelfstandig rechtspersoon en dus handelingsonbekwaam. Had ze een beroep uitgeoefend, dan zou ze het waarschijnlijk hebben opgegeven – dat deden toen vrijwel alle jonge vrouwen uit milieus als het hare. Maar ze bracht bij haar huwelijk ook veel mee: de doopsgezinde tolerantie van haar moeder, het onderwijzersbloed van haar vader, de brede algemene vorming en talenkennis van de middelbare meisjesschool, de klassieke taal en cultuur van het staatsexamen, en het exacte inzicht van haar universitaire studies. Voorlopig lagen deze ‘gaven en kennis’ naar het lijkt braak. Overdag verrichtte ze, waarschijnlijk met hulp van een morgen- of een dagmeisje, de dagelijkse huishoudelijke werkzaamheden. Otto kwam tussen de middag thuis om te eten, maar was door de avondlessen op het instituut meestal pas om half acht ’s avonds vrij. Het weekend was kort. De vijfdaagse schoolweek zou in Nederland nog een halve eeuw op zich laten wachten en op zondag moesten dovenonderwijzers regelmatig naar het instituut om de leerlingen een Bijbelverhaal te vertellen. Tussendoor studeerde hij voor het examen Dovenonderwijzer-A. Of er daarom voor Otto en Lie veel tijd overbleef om uren te praten over boeken en kunst, gedichten te lezen of samen ergens naartoe te gaan is de vraag. Misschien droomde Lie er wel van om weer colleges te gaan volgen, of hoopte ze op een zwangerschap.

Het plotselinge overlijden van haar vader in 1913 moet voor Lie als enig kind een groot verdriet hebben betekend. Ook Otto zal hem gemist hebben. Hij waardeerde zijn schoonvader bijzonder en deelde met hem de interesse voor onderwijskundige en filosofische onderwerpen.<sup>30</sup>

het onderwijs op het doveninstituut te stappen en ontslag te nemen. Half augustus verhuisden Lie en Otto naar Den Haag, waar ze aan de Van Hovestraat 95 een benedenwoning betrokken. Lie's zieke moeder ging met hen mee, maar zij stierf kort erna al. Zo verloor Lie, zesentwintig jaar oud, binnen een jaar haar beide ouders en begon zij met een man zonder vaste vooruitzichten aan een nieuw leven in een voor hen beiden vreemde stad. Een paar dagen later startte Otto in Villa Anna met de huiswerkbegeleiding.

### Met Jaap in de Van Hovestraat

Terwijl Otto met Jaap werkte, studeerde of schreef en waarschijnlijk hier en daar thuis of elders wat bijlessen gaf of een andere leerling begeleidde, deed Lie het huishouden. Geleidelijk raakte ze ook bij zijn werk betrokken. Jaaps een jaar jongere neefje Huug Hijmans was vermoedelijk haar eerste leerling. Hij kwam vanaf de herfst van 1915 regelmatig in de Van Hovestraat voor hulp bij zijn huiswerk en werd er gaandeweg kind aan huis, blijkt uit de dagboeken. Toen Lie met hem op een zaterdagmiddag poffertjes aan het bakken was, stuurde Otto tijdens een zeldzame huiswerksessie met Jaap bij hen thuis een verongelijkte Jaap naar de keuken om af te koelen. De afleiding werkte perfect: 'Met enthousiasme is hij een ogenblik later aan 't poffertjes eten. Hij wil Huug mollen omdat die tegen mijn vrouw zegt dat Jaap er nog meer wil hebben.' Lie kan, zonder een onderwijsbevoegdheid en onder supervisie van Otto, de 'gaven en kennis' die ze bij haar huwelijk meebracht ook bij andere leerlingen hebben ingezet. Zolang zij niet door eigen kinderen in beslag werd genomen, pasten dit soort informele pedagogische taken organisch in het



Een recente foto van de benedenwoning van Lie en Otto in de Van Hovestraat 95.

leven van gehuwde vrouwen uit de burgerij. In elk geval namen Lie en Otto Huug ergens dat schooljaar in huis. Waarschijnlijk mede daardoor kwamen de ouders Kann in juni 1916 – met een slecht eindrapport van Jaap in zicht – op het idee om Lie te vragen of zij ‘het eens wil proberen’.

De eerste maand na de zomervakantie lijkt de constructie te werken. ‘Lie is nog steeds goed tevreden over Jaap,’ constateerde Otto op 27 september voldaan. ‘Ze vindt dat hij wel vooruit gaat.’ Maar drie dagen later al bleken de wittebroodsweken voorbij en kreeg Lie haar pupil op zaterdagmiddag met geen mogelijkheid aan de slag. Na een huiswerksessie schreef ze:

In de 2 uur leert hij zo Engelse woordjes, vertelt een beetje nonsens uit een aardrijkskundeles en over natuurkunde en gaat om zes uur weg met de mededeling, dat hij zich zondag een rotje zal werken en ontzettend z’n best zal doen.

Ik: Nu begrijp ik wat Otto bedoelde als hij thuis kwam en zei: ‘er was verdomd weer niks met die jongen te beginnen.’

J. O, maar, ik heb nog nooit zó ’t land gehad als vanmiddag, ik weet zelf niet waarover.

Na deze eerste kennismaking met Jaaps verzetshouding zocht Lie haar toevlucht al gauw tot hetzelfde sleur- en trekwerk als Otto, en ervoer ze vergelijkbare gevoelens van machteloosheid. ‘Hij voert niets uit, ofschoon hij een scheikunderepetitie heeft en hij een 3 van een vorige repetitie moet ophalen,’ schreef ze op 18 januari 1917. In plaats daarvan bestookte hij haar, precies zoals bij Otto, met verhalen over briljante uitvindingen, schoolse belevenissen en avontuurlijke reizen: ‘Voornamelijk wil hij kwekken over zijn reis om de wereld per vliegtuig. Als zijn vrouw niet mee wil, gaat hij niet, want je moet het voor de lol doen.’

Otto en Lie hadden toen hun genderspecifieke taakverdeling al achter zich gelaten en namen om beurten zowel de talen als de exacte vakken met hem door. Wel stond Lie in het begin op achterstand, omdat Jaap er heilig van overtuigd was ‘dat vrouwen niets weten van eksakte wetenschappen’. Stomverbaasd was hij dat Lie veel van goniometrie wist en hem zulke sommen zo goed uitlegde. Al kon hij niet nalaten het ‘toch een vak van niks’ te noemen. ‘Wetenschap zonder prakties nut.’

les over natuurkunde en gaat om zes uur weg met de mededeling dat hij zich zondag en zotje zal werken, en misschien slecht zal maken, en ontrekkend is best zal doen.

L: Tu begrijp ik wat Otto bedoelde als hij Aristocraten en li: "Je was verdond veel niks met die jongen te beginnen."

J: O, maar, ik heb nog nooit is 't hand gehad als vanmiddag, ik weet zelf niet waarover."

L: Ik weet het wel, hij betreurt zijn rijs middag, maar is te verstandig om niet in te zien, dat het eigenlijk

De tweede aantekening van Lie in de dagboeken, 30 september 1916.

specifieke vooroordelen te lijden. Ze was in zijn ogen 'bespottelijk en ook nog foeilelik'. Lie bond regelmatig de strijd met Jaap aan vanwege zijn stereotypen:

L. Maar geeft ze prettig les?

J. Nee, ze weet niks van natuurkunde, daar weten meisjes nooit iets van.

L. Ze heeft er anders 6 jaar voor gestudeerd.

J. Hoe weet U dat zo precies?

L. Wel, ze is doctoranda en werkt voor haar dissertatie.

J. 't Is toch echt waar, de wiskunde kent ze goed, maar bij de natuurkunde vergist ze zich.

Jaap verdroeg dit soort aanvaringen met Lie slecht. Hij droomde er zelfs een keer over, vertelde hij Otto. In zijn droom was hij 'vreselijk' tegen haar tekeergegaan over de gehate scheikundedocente: 'Lie werd boos, ging tegen hem in en begon steeds meer op van Maanen te lijken. Ten slotte was ze net gelijk aan die griezelige slijpplank, zelfs die bril, die ze bij het experimenteren op zet had Lie op haar neus. Toen werd hij wakker.'



Binnen bij Lie en Otto.

Toch bouwde ook Lie in de loop van het schooljaar met Jaap een vriendschapsband op. Hij vertrouwde haar zijn verliefdheid toe en durfde over zijn verlegenheid te praten. ‘Als jij geen vriend meer van me bent en mevrouw geen vriendin, kan ik me wel oprollen,’ schreef hij aan Otto in een van zijn twee bewaarde brieven. Volgens gouvernante Loula, die in februari 1917 bij haar en Otto op bezoek kwam, ‘zweert hij bij de heer en mevrouw Barendsen’. Iedereen thuis plaagde Jaap er volgens haar mee, zelfs zijn vader. Ze dacht ook dat hij in de Van Hovestraat ‘een geheel ander persoon’ moest zijn. Thuis gedroeg hij zich onhebbelijk en kinderachtig, ‘gaat languit op de tafel liggen, zit nooit behoorlijk op zijn stoel. Als hij ’s avonds naar bed gaat kust hij zijn Vader en Moeder goedennacht. Hij dwingt, moppert, als een kleine jongen.’ Otto verklaarde dit verschil ‘voor een deel er uit dat hij met ons kan omgaan als zijn gelijken’:

Nous sommes copains. In een joviale bui kan hij zonder gevaar tutoyeren. Hij spreekt zich uit als in zijn klasse en kan er op rekenen niet misverstaan te worden. Hij voelt minder zijn zwakheden en meer wat hij waard is zelfs al weet hij dat wij al zijn grootdoenerijen doorzien.

MEIENDAAL  
NUNSPEET... 22. Aug. 1917.

Deste Lie, je wordt heviglijk  
voor je brief bedankt.  
Wat ik fotograferen van je  
pleegmoontje betreft, ik  
heb m'n toestel in de  
trein laten liggen toen ik  
zing kramperen, maar als  
lijf moet is zal ik misschien  
toch wel lukken, daar  
waren anders heel wat  
praalopnames te maken.  
à propos zend ik je hier  
een stilleven (waar  
M. v. d. Valk niet bij was!)  
dat helemaal gelukt is  
zoals ik wilde, maar  
de man toch zoo goed zien

Brief van Jaap aan Lie,  
22 augustus 1917.

Lie en Otto trokken dus in hun pedagogische benadering van Jaap één lijn. Vandaar dat ook Lie op studiegebied niet de strengheid aan de dag legde waarop Jaaps ouders hadden gehoopt. Dat bleek vanaf het begin van hun gezamenlijke begeleiding uit de rapportcijfers voor de vakken die Jaap in de klas volgde. Die bleven, afgezien van een voldoende voor 'prakties werken', allemaal beneden de 6. Begin juni, bij het naderen van het eindrapport, deed zich daarom weer dezelfde discussie voor als een jaar eerder: kon Jaap over naar de volgende klas? Jaap zelf maakte zich wijs van wel, schreef Lie. Hij was op 19 juni 'zeer tevreden' komen vertellen dat 'Caas' op bezoek was geweest: 'En hij vond Jaap zo'n kei, Jaap werkte zo flink, leerde zoveel aan. Hij zou nu wel ineens door kunnen naar 't eindexamen.' Aldus Jaap. Waarop hij tegen Casimir gezegd had dat 'meneer en mevrouw B.' hetzelfde vonden. Volgens Lie allemaal fantasie, 'als afweer van wat we hem Zaterdag hebben gezegd, n.l. dat wij vinden dat hij moet blijven zitten omdat hij niets uitvoert en geweldig in alles ommoddert'.

Welke discussies er die maand verder nog gevolgd zijn, viel in de dagboeken niet te traceren. Ook in de rapportvergadering van de docenten is er niet over gesproken, blijkt uit de nu weer in het archief aanwezige notulen. Maar na de zomervakantie kwam Jaap wel direct ter sprake. Hij werd toen toegelaten als leerling van 4 hbs, zij het onder dezelfde toehoordersconditie. De bedoeling van de regeling was dat hij dan het jaar erop als reguliere leerling die klas opnieuw zou doen. ‘Gewenscht is,’ stond er ook nog bij, ‘dat hij niet te veel lesuren heeft, maar de stof zelf meer verwerken kan.’<sup>31</sup> Onder private begeleiding vanzelfsprekend, maar daarover spraken de notulen niet. De verantwoordelijkheid van Lie en Otto werd er in het nieuwe schooljaar dus niet minder op. ‘Hij jammert hevig over al ’t werk, dat er te doen is,’ schreef Lie in haar eerste notitie na de zomervakantie. Dat was ook geen wonder, want in de vierde klas stond een reeks nieuwe vakken op het rooster, zoals stereometrie, kosmografie, staatsinrichting, economie, en boekhouden.<sup>32</sup> Intussen was Otto per september 1917 als leraar pedagogiek benoemd aan de pas opgerichte Gemeentelijke Kweekschool van Rotterdam. In eerste instantie nog niet voltijds, dus Lie en hij bleven voorlopig in Den Haag wonen. Maar Otto zou hoe dan ook vaker afwezig zijn. Er zou daardoor in dit cruciale schooljaar zowel van Jaap als van Lie veel gevraagd worden.

Al met al was het Jaap toch maar gelukt om met slechts één keer doubleren de bovenbouw van het NL te bereiken. In hoeverre was dit ook te danken aan de pretentieuze vernieuwingspedagogiek van deze experimentele school?



## Het Nederlandsch Lyceum. Een vroege vernieuwingsschool voor voortgezet onderwijs

### Buiten is het oorlog

Jaaps schooljaren speelden zich af tegen de achtergrond van de Eerste Wereldoorlog. Zelfs het begin ervan op 28 juli 1914, dus midden in zijn zomervakantie, werd erdoor beïnvloed. Zoals altijd bracht Jaap toen die weken door in Nunspeet, waar de familie Kann het buitenhuis Meiendaal bezat.<sup>1</sup> Nog voor het einde van de maand mobiliseerde ook het Nederlandse leger, gecombineerd met een neutraliteitsverklaring aan alle oorlogvoerende landen. Voor Jaaps ouders vormde dit de reden om hun vakantie vervroegd te beëindigen. Op 4 augustus, de dag waarop heel Nederland de adem inhield omdat het Duitse leger toch het eveneens neutrale België binnenviel, reisde de familie Kann naar Den Haag terug. Ongetwijfeld tot grote verontwaardiging van Jaap, die zijn kostbare vakantie in duigen zag vallen. Want in plaats van lekker te luieren aan de Zuiderzee kreeg hij nu op last van zijn vader twee weken extra bijles van Otto. En zo kwam het dat Jaap op 22 augustus zijn veertiende verjaardag niet in de bossen rond Meiendaal vierde, maar een saaie middag moest uitzitten in de serre van Villa Anna, met zijn ouders, Loula, een bevriend echtpaar uit Brussel en Otto. Hij kon er zich met moeite nog iets van herinneren, zei hij een jaar later tegen Otto: ‘Ja ja U verveelde U rot bij al die vreemde mensen en maakte maar gauw dat U weg kwam.’<sup>2</sup>



Mobilisatie op de Oranjekazerne in Den Haag.

Terugkijkend wordt Jaaps vergeetachtigheid begrijpelijker: er waren in die augustusmaand ook voor pubers als hij wel belangrijker gebeurtenissen die de aandacht opeisten. Overal in het land heerste een paniekstemming: dienstplichtige soldaten die met overvolle treinen naar hun mobilisatiebestemmingen reisden, berooide Belgische vluchtelingen in de Haagse straten, oncontroleerbare geruchten die op niets gebaseerd waren, hamsteren op grote schaal waardoor de prijzen van levensmiddelen de pan uitrezen, mensen die al hun spaargeld van de bank haalden of probeerden bankbiljetten om te wisselen voor munten van edelmetaal – de spreekwoordelijke ‘gouden tientjes’... Als Jaap de krant van zijn ouders had ingekeken, was hij misschien ook zijn rector Casimir tegengekomen. Die schreef drie ingezonden stukken in *NRC* over wat hij ‘menigte-psychologie’ noemde. Om de hysterie te beteugelen en ‘het leven zoo normaal mogelijk aan den gang’ te houden, moesten de scholen meteen na de zomervakantie weer ‘gewoon aan het werk’, vond hij. Leraren die tegenwierpen dat hun leerlingen te veel afgeleid zouden zijn door de gebeurtenissen adviseerde hij om aan te knopen bij de actualiteit, zoals de geografie en de geschiedenis van de oorlogvoerende landen of de economie in crisistijd. Dan ‘vindt er vanzelf een verruiming plaats van belangstelling’.<sup>3</sup>

En dus ging Jaap nog geen twee weken na zijn verjaardag gewoon weer naar school en begon voor de tweede keer aan de eerste klas. Wel kon hij in de schoolkrant van 4 september een ooggetuigenverslag lezen over het uitbreken van de ‘Grote Oorlog’, geschreven door zijn Duitse leraar Gerzon, die toevallig in zijn geboorteland op vakantie was – als Jaap zich tenminste over zijn weerzin tegen Gerzon heen heeft kunnen zetten. Naast deze persoonlijke ervaring over het begin van de oorlog

verscheen er in de schoolkrant van die weken ook een volledig nieuwe rubriek: ‘Kroniek van de oorlog’. Die gaf vanaf dat moment in vrijwel elke aflevering een zakelijk overzicht van de ontwikkelingen tussen de strijdende partijen, zowel aan de fronten als in de politiek. Anoniem, zakelijk, uitstekend geïnformeerd, maar zonder partij te kiezen. Daarom was de rubriek waarschijnlijk van de hand van Casimir zelf, want die liet in zijn eigen tijdschrift *School en Leven* regelmatig zien hoe hij over het omgaan met de wereldbrand dacht. Hij vond oorlog een ontoelaatbare manier om belangentegenstellingen te beslechten, dat veroorzaakte alleen maar dood en verderf – wat de gevechten ook dag in dag uit lieten zien. Alleen bij een gewelddadige aanval op het vaderland viel een verdedigende oorlog volgens hem te rechtvaardigen.<sup>4</sup>

Onpartijdigheid en een mensgericht perspectief in plaats van oorlogszuchtige berichtgeving, ‘het leven zoo normaal mogelijk’ laten doorgaan, en waar mogelijk in de lessen aansluiten bij de actualiteit. Met deze drie pedagogische uitgangspunten wilde Casimir de oorlogssituatie op het NL hanteerbaar maken. Daarnaast bepleitte hij het ondersteunen van oproepen tot vrede tussen de naties, het versterken van het gemeenschapsgevoel door het bevorderen van – gematigde – vaderlandsliefde, en betrokkenheid bij het oorlogsleed van de slachtoffers uit alle strijdende landen.<sup>5</sup> Het effect van deze informele pedagogische richtlijnen voor het dagelijkse schoolleven op het NL in oorlogstijd blijft grotendeels onzichtbaar. Sporen ervan zijn vrijwel uitsluitend waar te nemen via de schoolkrant, *Het Lyceumweekblad*.

Afgezien van de oorlogskroniek veranderde de standaardinhoud van de schoolkrant nauwelijks. De hele oorlog door verschenen voornamelijk verslagen van sportwedstrijden, excursies, schoolreizen, feestavonden enzovoort, zo nu en dan gelardeerd met persoonlijke ontboezemingen en ‘varia’. Soms werd de oorlog even iets zichtbaarder, voor de eerste keer in februari 1915. Toen was er in Nederland ophef ontstaan over de levensomstandigheden in de haastig uit de grond gestampte kampen voor de circa één miljoen Belgische vluchtelingen. Amsterdamse gymnasiasten bedachten een originele inzamelingsactie. Voor elke nalatigheid, zoals een vergeten boek of te laat in de les komen, zouden ze verplicht een stuiver in een pot storten. De Haagse lyceïsten

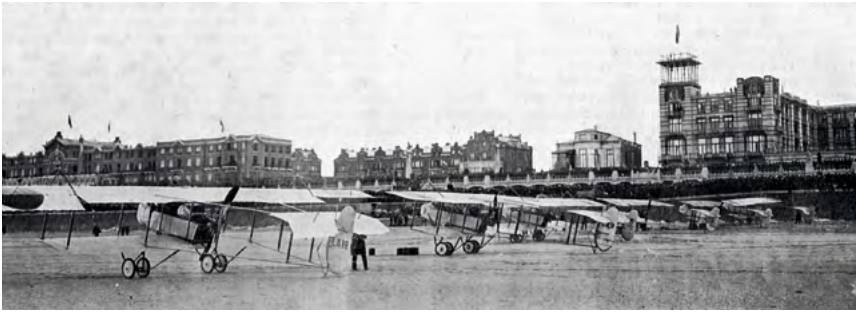
werden opgeroepen om het Amsterdamse voorbeeld te volgen. Of de oproep bij de leerlingen van het Nederlandsch Lyceum weerklank vond, blijft onbekend, maar Jaap zal het in elk geval niet nodig hebben gevonden. Een van de kampen stond in Nunspeet.<sup>6</sup> Weliswaar midden in de bossen, ver weg van Meiendaal en volledig omgeven door prikkeldraad, dus geweest was hij er nooit. Maar desondanks vond hij de krantenberichten over slechte hygiënische omstandigheden zwaar overtrokken. De Belgen zouden Nederland eerder ‘uit dankbaarheid’ een museum cadeau moeten geven, zei hij tegen Otto. Die corrigeerde:

O. Omdat we ze in zulke rare kampen hebben gestopt waar ze op nat stro slapen en heel veel kinderen doodgaan? Omdat we Hollands krenterig zijn geweest?

J. Nou, dat is ook erg overdreven. Geloof maar dat er heel wat van die luitjes zijn die ’t nu veel beter hebben dan ze ’t in hun eigen land hadden.

O. Dus daar wou jij je voor laten betalen? Je pleegt een prachtig soort van naastenliefde. Voor wat, hoort wat.

Later dat jaar nam de schoolkrant een manifest op om ‘als jongens en meisjes’ mee te helpen een ‘Internationale Vredesbond’ op te richten. ‘Terwijl wij vroolijk tennissen,’ stond er, ‘worden aan onze grenzen duizenden van onze leeftijd neergeveld en niemand weet meer waar zij rusten. [...] En wij, jongens en meisjes van een land dat eens groot was en met roem beladen staan hier werkeloos en machteloos. Is dat niet vreselijk. Op dan, jong Holland [...] zoodat er één groote vriendschapsband over de heele wereld kome, die onverbreekbaar is en waarop haat en afgunst zich te pletter stooten.’ De oproep stond in het kader van een wereldwijde beweging voor vrede. In Den Haag, sinds een paar jaar de stad van het Vredespaleis, werd deze beweging in 1915 vooral zichtbaar tijdens een congres van de internationale vrouwenbeweging, waar Aletta Jacobs, de grande dame van het Nederlandse feminisme, een sleutelrol speelde.<sup>7</sup> Het effect van dit ongetwijfeld door Casimir ondersteunde jongerenmanifest blijft onbekend. De net vijftienjarige Jaap had er in elk geval niets mee. Die zag zichzelf eerder als vliegende oorlogsheld. ‘O wat lijkt me dat fijn zo in een vliegmachiene vechten,’ riep hij in het voorjaar van 1915 uit. ‘Je zou er wel op gesteld zijn om een kogel door je lichaam te krijgen en dan naar beneden te vallen,’ wierp Otto cynisch tegen. Maar Jaap wist van geen wijken:



Vliegmanoeuvres op het Scheveningse strand.

Nou ja, dat kan gebeuren. Maar 't is toch spannend. En niet gluiperig, zoals met duikboten en zo. Je kunt mekaar zien. En ik zou op de motor schieten. Maar als hij op mij schoot zou ik 't ook op hem doen dat is nogal goochem. Maar 't is een hele kunst je moet tegelijk op de vijand letten en op het stuur. Wat lijkt me dat fijn.

Van Casimirs onpartijdigheid tegenover de strijdende partijen moest Jaap al evenmin iets hebben; hij haatte alles wat Duits was. 'Vuile ploer-ten' en 'schooiers' noemde hij ze. 'Ik zal die moffen mieters er van langs geven. Maar ik ga vliegen natuurlijk,' zei hij tegen Otto. Toen die hem vroeg of hij dan ook vrouwen en kinderen 'met die stomme valbommen verscheuren' wilde, krabbelde Jaap terug: 'Ik ga natuurlijk boven ammunitiesfabrieken. Die moeten zoveel mogelijk vernietigd.'

Waarom hij zo fel anti-Duits was, blijft speculeren. Vanzelf sprak het toen in Nederland niet, want ook Engeland kon op antipathie rekenen, vooral vanwege de recente koloniale oorlogen tegen de stamverwante Boeren in Zuid-Afrika. De familie Kann had bovendien zowel familie als vrienden in Duitsland. Misschien kwam het omdat zionisten als zijn ouders van een Engels-Franse overwinning op het aan Duitse zijde meestrijdende Turkije meer kans op een Joods toevluchtsoord in Palestina verwachtten. Ook zijn afschuw voor Duits als schoolvak en voor de leraar Gerzon kunnen een rol hebben gespeeld. Toen Gerzon eens probeerde de actualiteit in zijn lessen te betrekken door een verhaal uit de Frans-Duitse oorlog van 1871 voor te lezen, rekende Jaap in de huiswerk-kamer genadeloos af 'met zo'n gek opschepperig duits verhaal'. 'Es war



Distributie in Den Haag. Twee weken ingeleverde broodbonnen.

rot von Franzosen,' imiteerde hij Gerzon. Daarbij, schreef Otto, 'krijst hij het uit en zwaait met z'n armen als de leraar moet gedaan hebben'.

Maar ook vaderlandsliefde voor het eigen Nederland verfoeide Jaap, zeker als het van zijn leraar Nederlands en Geschiedenis De Vletter kwam. Die liet zijn klas het 'Vlaggelied' van P. Heye uit het hoofd leren, een negentiende-eeuwse ode die begon met: 'O schitterende kleuren van Nederlands vlag/wat wappert gij fier langs den vloed/Hoe klopt ons het harte van vreugd en ontzag,/wanneer het uw banen begroet!' De Vletter, vertelde Jaap aan Otto, riep een van de jongens voor de klas. Die kende het natuurlijk niet, waarop De Vletter schreeuwde: 'Wat ben je voor jongen? Ben je een Italiaan? Of een Fransman? Ga maar heen. 't Is een schande.' Jaap wilde in de klas een komische woordspeling op het lied maken: 'Ze zullen dan allemaal lachen en de Vletter dondert hem er uit. En als ie dan voor Kaas komt dan kan die z'n lachen niet houen.' Kennelijk verwachtte Jaap dat De Vletters vaderlandsliefde zijn rector ook te ver zou gaan.

Nadat Duitsland in maart 1917 de 'onbeperkte duikbotenoorlog' afkondigde, waardoor ook koopvaardij schepen onder Nederlandse vlag

niet meer ontzien werden, verslechterden de dagelijkse levensomstandigheden in Nederland sterk. Brandstof, voedingsmiddelen en eerste levensbehoeften gingen allemaal op de bon. Ook in rijke gezinnen als de familie Kann werd de schaarste zichtbaar, en niet alleen omdat er in september twee nichtjes uit het hongerende Duitsland kwamen logeren om bij te eten. Jaap zei tegen Lie ‘dat ze net zijn als varkens, want die zijn ook helemaal maag’. Zelf klaagde hij tegen haar en Otto vooral over de distributie van thee, zijn lievelingsdrank. Thuis dronken ze in plaats ervan “‘drek’ oftewel Ersatz-cacao’. Meer ‘water met een kleurtje’, aldus Jaap. In de Van Hovestraat kreeg hij tot zijn grote vreugde nog wel echte thee. Uit dank bracht hij een cadeautje mee:

Hij is buitengewoon verguld dat hij iets heeft kunnen meebrengen. Hij laat het knetteren in z’n zak. Nou wat is het? Raad nou! Lie raadt thee. Ja ’t is thee. Ma heeft hem een zakje thee meegegeven. Hij is zeer op streek dat hij dit kan bijdragen.

Het inkomen van de familie Kann kon zich het weggeven van zo’n schaars product kennelijk veroorloven, misschien via de zwarte markt. Er bleven dus ook bij strenge distributie wel verschillen tussen rijk en arm. Zo had Villa Anna al elektrisch licht terwijl de meeste huizen toen nog afhankelijk waren van stadsgaslicht, dat slechts op bepaalde tijden beschikbaar was.

In het voorjaar van 1918, toen de vrede ondanks de miljoenen doden, de oorlogsmoeheid en het ineenstorten van het oostelijk front door de Russische Revolutie nog steeds ver weg leek, verscheen voor het eerst in de schoolkrant weer een vredesoproep: ‘Aan alle jongeren.’ De machthebbers van vandaag hadden er in alle opzichten een potje van gemaakt, stond er. Het was aan de jonge generatie ‘om, bezielde door hooger idealen, een betere samenleving tot stand te brengen’. Alleen samenwerking in ‘een groot verbond van jongeren, scholieren zowel als studenten en niet studenten’, kon zo’n samenleving tot stand brengen. Een onmisbare voorwaarde bij de ‘wederopbouw’ was een ‘absoluut verbod op alcoholgebruik’, aldus een anonieme schrijver een paar maanden later. Toekomstige leidinggevendenden, ‘dus mensen die gestudeerd hebben, die een Lyceum of een Gymnasium doorlopen hebben’, moesten door

‘geheelonthouding’ het goede voorbeeld geven. Rector Casimir en docenten als De Vletter waren het hier van harte mee eens.<sup>8</sup> In het verlengde van dit pleidooi verscheen in *Het Lyceumweekblad* een oproep aan alle leerlingen om zich aan te sluiten bij de landelijke Gymnasiasten Geheelonthoudersbond. Hoeveel van hen voor vijftig cent per jaar lid zijn geworden, valt niet te zeggen.

In de docentenvergaderingen uit het laatste oorlogsjaar kwamen dit soort ethisch-politieke onderwerpen niet aan de orde. Daar werden alleen de consequenties van de ‘moeilijke tijdsomstandigheden’ besproken. Het ging dan vooral over de kolenschaarste, waardoor de kerstvakantie met een week verlengd werd en er in de klaslokalen bezuinigd moest worden op kunstlicht. Ook mochten de docenten maar beperkt huiswerk opgeven, om zo het gebruik van extra verlichting bij de leerlingen thuis te voorkomen. Bovendien gingen door de distributie van levensmiddelen en de prijsstijgingen vrijwel alle activiteiten buiten de lessen om niet door. De schoolreizen nog wel; ook die van Jaap. De dertien jongens en drie meisjes die meegingen, fietsten in Twente en de Achterhoek vier dagen van hotel naar hotel, waar ze elke avond ‘een heerlijk diner’ kregen. Van schaarste viel niets te merken, bij de overnachting in De Lutte kregen ze zelfs een verrukkelijk toetje met perzikenbrandewijn (persico)-saus geserveerd. ‘Fietsreparateur’ Jaap plakte onderweg de vele lekke banden. Ook trok hij in het bos bij Delden, waar wiskundeleraar Veldhuis de dammen in de Twickelervaart toelichtte, nog weer eens alle aandacht met een weddenschap om een chocoladereep (‘kwatta’).<sup>9</sup> De schoolkrant deed verslag:

Jaap Kann, die aan het pootje baaien was, wedde met Mevrouw Veldhuis om een kwatta, dat hij tegen een cementen stuwdam op kon klimmen. Hij volbracht dit kunststuk, maar toen hij overmoedig naar beneden wou springen, viel hij onder luid gelach in het water, zoodat hij doornat werd.

Een ‘grootte tragedie’, heette het in *Het Lyceumweekblad*. Nog steeds leed de wereld onder de Grote Oorlog, maar die leek op dat moment voor leerlingen van het NL ver van hun bed. Ook toen op 11 november 1918 eindelijk de wapenstilstand werd getekend, besteedde schoolkrant noch docentenvergadering aandacht aan die mijlpaal.

## ‘De lyceumidee’

Het in 1911 op initiatief van Jaaps oudste broer Maurits opgerichte *Het Lyceumweekblad* deed – tweewekelijks – verslag van het reilen en zeilen binnen de schoolgemeenschap. Als fenomeen was de schoolkrant een onderdeel van wat de initiatiefnemers van het NL met een verzamelwoord ‘de lyceumidee’ noemden. Zelfstandige activiteiten van leerlingen, zoals het redigeren van de schoolkrant, werden door onderwijsvernieuwers als vormend beschouwd. Wel bleven er aan de mate van vrijheid en eigen initiatief grenzen bestaan, ook op het NL. Zo ontpopte de jonge leraar Nederlands en Geschiedenis Antonie de Vletter zich na het verschijnen van het eerste nummer in de docentenvergadering als een man die de touwtjes stevig in handen wilde houden. Volgens hem moest er ook een leraar in de redactie, om te voorkomen dat er ‘minder gepaste artikelen en uitdrukkingen, alsmede kritiek op personeel en leerlingen’ zouden verschijnen. Rector Casimir voelde er niets voor om ‘de jongens al te veel aan banden te leggen’. Het gebeurde dus niet, maar zo zou het niet lang blijven. Toen Maurits een jaar later in zijn eigen stukken een omstreden nieuwe spelling van het Nederlands ging hanteren – naar de ontwerper ‘de spelling van Kolléwijn’ genoemd – werd het volgens de docentenvergadering ‘te gek’. Ook al hadden leraren als De Vletter begrip voor de nieuwe spelling, zolang het onderwijs zich aan de beproefde spellingsregels van De Vries en Te Winkel hield, moest de schoolkrant dat ook doen. Anders zouden de leerlingen maar in verwarring raken. ‘Streng verbieden,’ oordeelde conrector Reindersma daarom. Opnieuw dacht Casimir er genuanceerder over. Hij ging liever eerst eens met Maurits praten om hem het waarom van een verbod uit te leggen.<sup>10</sup> Dat werkte – althans min of meer. Want redacteur Maurits kon het niet laten om een jaar later aan een mededeling over de komst van leraar Duits Gerzon triomfantelijk toe te voegen: ‘Hij is een voorstander van de Kolléwijnse spelling. (HOERA!! Red.)’

Het ideeënpakket achter het NL sloot aan bij internationaal gedeelde, met elkaar samenhangende reformpedagogische principes. Tegenover het stereotiepe beeld van de kindvijandige ‘oude school’, met zijn cog-



Versijnt voorloopig om de veertien dagen.

Administratie: P. ROOSEBOOM. — Redactie-adres: L. KOOMANS, V G.



### Schoolraad.

#### STATUTEN.

Art. 1. De schoolraad bestaat uit de vertegenwoordigers der klassen.

Art. 2a. Elke klasse kiest een lid;

2b. elke klasse met meer dan 20 leerlingen, kiest een plaatsvervangend lid, die, elke keer als dat noodig geacht wordt, de vergaderingen bijwoont en dan meestemt.

Art. 3. Indien er geen twee meisjes verkozen worden, zullen de meisjes gezamenlijk twee leden aanwijzen.

Art. 4. Iedere grotere groep leerlingen, die geen vertegenwoordiger uit hun midden hebben, kiezen zulk een vertegenwoordiger.

Art. 5. De schoolraad wordt bestuurd door drie, uit en door de leden gekozen bestuurders, die onderling de functies van 1ste en 2de voorzitter en secretaris vervullen; indien noodig, voegt

de raad aan het bestuur nog een „algemeen secundus” toe.

Art. 6. De schoolraad vergadert in den regel vier maal per jaar.

Art. 7. Het bestuur komt zoover wenschelijk éénmaal per maand bijeen.

Art. 8. De schoolraad brengt de wenschen der leerlingen over bij den rector, geeft hem advies, kan geschillen tusschen leerlingen beslechten, en kan in bepaalde gevallen den rector bij de leerlingen vertegenwoordigen tot het doen van mededeelingen e. d.

Art. 9. Elke leerling is bevoegd bij den vertegenwoordiger van zijn klas een zaak aanhangig te maken.

Art. 10. De vertegenwoordiger brengt ze bij het bestuur, dat beslist, of de zaak in een vergadering van den raad of in een bijeenkomst met den rector wordt besproken,

Art. 11. De raad is bevoegd, uit eigen beweging voorstellen te doen, of te vergaderen.

Art. 12. Elk lid heeft vrije meeningsuiting.

Art. 13. De voorzitter van den raad zorgt voor behoorlijken gang van zaken.

Art. 14. Het huishoudelijk reglement van den raad kan door dezen zelf worden vastgesteld.

\* \* \*

#### REGLEMENT OP DE STEMMING.

1. Alle stemmingen worden uniform gehouden en per klasse;

Rubriek 'Schoolleven' in *Het Lyceumweekblad*.

nitieve kennisoverdracht en hiërarchische gezagsverhoudingen, plaatsen onderwijsvernieuwers hun even gechargeerde 'nieuwe school'. Die stelde de behoeften en interesses van het kind centraal, zag leren als een

‘natuurlijke’ bezigheid van actief betrokken, zelfwerkzame leerlingen, bepleitte naast de traditionele schoolvakken ook aandacht voor de ontwikkeling van de fysieke, sociale en emotionele mogelijkheden van het kind, en streefde naar een harmonische en gelijkwaardige verhouding tussen leraar en leerling. Binnen dit brede spectrum ontstonden in de eerste decennia van de twintigste eeuw diverse onderwijsstelsels met een specifieke invulling van deze kenmerken.<sup>11</sup>

Zowel internationaal als in Nederland kwamen binnen het lager onderwijs Montessori-, Dalton-, Jenaplan- en Vrije scholen tot stand. In buurland Duitsland verschenen als voortgezet onderwijs ook zogenoemde *Arbeitsschulen* en *Landerziehungsheime*, die hun inspiratie deels ontleenden aan vernieuwend internaatsonderwijs in Engeland (zoals Abbotsholm en Summerhill). Nederland, waar landelijk alleen in katholieke kring een internaattraditie bestond, kende op dit gebied alleen enkele kortlopende initiatieven voor het lager onderwijs, zoals de Humanitaire School in Laren, waaraan Jan Ligthart als adviseur was verbonden. Naast hem kregen ook andere invloedrijke internationale onderwijs-hervormers in Nederland bekendheid, zoals John Dewey (VS), Célestin Freinet (Frankrijk), en Ovide Decroly (België). Met ‘de lyceumidee’ gaf de school van Jaap, geïnspireerd door Ligthart, binnen het Nederlandse middelbaar onderwijs voor het eerst vorm aan de algemeen gedeelde uitgangspunten van de reformpedagogiek.

Vertrekpunt voor de oprichting van het NL vormde het kind in de puberteit, de cruciale overgangperiode tussen kindertijd en volwassenheid. Daarbinnen was aandacht voor individuele verschillen tussen leerlingen, zodat die allemaal het beste uit zichzelf konden halen. Cruciale voorwaarde hiervoor was een pedagogisch-didactische benadering die pubers op een vanzelfsprekende manier betrok bij de leerstof. Er werd gezocht naar methoden die aansloten bij de kinderlijke natuur en bij de behoefte aan zelfwerkzaamheid. Naast de traditionele schoolvakken had het NL ook aandacht voor andere aspecten van de ontwikkeling, door Casimir met een verzamelwoord ‘levensvorming’ genoemd. Het organiseren van excursies en het stimuleren van schoolclubs voor sport, natuur, reizen, muziek en toneel zijn er exponenten van. In samenhang hiermee wilde de school een gemeenschap vormen. Naast het

delen van informatie via de schoolkrant werd dit bevorderd door verbinding tussen leraar en leerling via onderling overleg en gezamenlijke buitenschoolse activiteiten.<sup>12</sup>

## Het kind centraal

Het NL wilde een school zijn waar pubers in de eerste jaren rustig de tijd kregen om hun talenten te ontdekken, zonder de kwelling van overvolle schooldagen en stapels huiswerk.<sup>13</sup> Dat was makkelijker gezegd dan gedaan. In Jaaps onderbouw stonden voor elf vakken, verdeeld over zes dagen, wekelijks 32 (klas 1) en 33 (klas 2) lessen van wisselende lengte (tussen 45 en 55 minuten) op het rooster. Vanwege de relatief lange pauze tussen de middag waren de leerlingen, uitgezonderd donderdag en zaterdag, pas om half vijf vrij. Daarnaast was in de eerste klas nog een facultatief uur gereserveerd voor handenarbeid, het vak dat op Jaaps lagerschool als cruciaal werd beschouwd, maar de belangstelling daarvoor bleek in zijn eerste jaar zo gering dat het daarna definitief uit het rooster verdween. De belasting van de leerlingen verschilde qua lessen nauwelijks van die op het bestaande – overladen genoemde – middelbaar onderwijs op het gymnasium en de hbs.<sup>14</sup> De volle schooldagen zouden dus gecompenseerd moeten worden in het huiswerk dat de leerlingen meekregen voor alle vakken behalve tekenen en gymnastiek.

Vanaf de start van het NL probeerde rector Casimir de hoeveelheid huiswerk te beperken. Daarom voerde hij voor de klassen 1, 2 en 3 het fenomeen ‘huiswerkrooster’ in. Zorgvuldig onderverdeeld per dag en per vak kwam zo’n rooster voor klas 1 uit op een maximum van  $13^{1/4}$  wekelijkse uren, en  $15^{1/2}$  voor klas 2. Leerlingen van de onderbouw mochten dus maximaal per dag gemiddeld zo’n twee tot tweeëneuhalf uur huiswerk meekrijgen. Maar de werkelijkheid bleek anders. Al gauw regende het klachten, zowel van ouders als van de leerlingen zelf. De docenten gaven kennelijk meer op dan in de volgens het rooster toegestane tijd te doen was. Rector Casimir drong aan op ‘alleen het hoogstnoodzakelijke opgeven, minima, halve thema’s, enkele regels, waar dit mogelijk is’. Maar helpen deed het niet en de klachten kwamen in de jaren erna regelmatig terug. In klas 3 werd de druk nog behoorlijk opgevoerd ook. Daar steeg

het aantal wekelijkse lessen tot 37, de huiswerkuren tot achttien resp. 18<sup>3/4</sup> voor 3 gymnasium en 3 hbs. Dat betekende dus voor de leerlingen een werkweek van ruwweg vijftig klokuren. Jaap zal met zijn dagelijkse geworstel in de huiswerkkamer zeker niet de enige zijn geweest.

Uitgaan van de ‘kinderaard’ stond op een elitaire vernieuwingschool als het NL per definitie op gespannen voet met wat de samenleving later van dat kind als volwassene verwachtte. Ouders stonden achter de idealen van het NL, maar wilden ook dat hun kinderen een diploma haalden waarmee ze het maatschappelijk ver konden brengen. Het was aan de school om te zorgen voor goede overgangresultaten – die dus haaks konden staan op de puberaard. Toen Maurits, Jaaps oudste broer, in 1910 voor de tweede keer in klas 3 gymnasium leek te stranden, stak vader Kann daar een stokje voor omdat hij, aldus Casimir in de docentenvergadering, ‘ernstig wil dat de jongen vol zal houden en iets bereiken’. Hij stelde de maatschappelijke toekomst van zijn zoon voorop. Dat het kind Maurits voortdurend op zijn tenen moest lopen, nam hij op de koop toe. De docenten keken naar de dagelijkse werkelijkheid van de lastige puber Maurits, voor wie deze school eigenlijk te hoog gegrepen leek. In dit spanningsveld – de klassieke pedagogische antinomie van rekening houden met zowel de toekomstige volwassene als de werkelijkheid van het op te voeden kind<sup>15</sup> – weken de docenten voor de argumenten van vader Kann: Maurits werd alsnog toegelaten tot klas 4 van de gymnasiumafdeling.

Hij ging over met cijfers waarop andere leerlingen afgewezen werden. Dergelijke afwijkingen van de overgangsnormen kwamen vaker voor. Elk twijfelgeval kreeg in de docentenvergadering een uitgebreide bespreking, waarna in een revisievergadering een eerder genomen besluit alsnog gewijzigd kon worden. Hoe vaak daarbij rekening werd gehouden met de wensen van ouders die het NL financieel of organisatorisch steunden, valt niet na te gaan. In elk geval deden rector en docenten zo nu en dan ook actief mee bij het vinden van individuele vervolgtrajecten. Zo kwam Maurits na de zomervakantie zelfs bij wis- en natuurkundeleraar (en conrector) Willem Reindersma in huis. Naast hem nam het echtpaar Reindersma toen ook nog een andere jongen uit 4 gymnasium onder hun hoede, vergeleken met wie Reindersma Maurits ‘onein-



Door Jaap getekende karikatuur van leraar Duits Gerzon.

dig meer algemeen ontwikkeld' vond. Desondanks bleef Maurits aan het einde van dat schooljaar opnieuw zitten.

Op het NL betekende de slogan 'vom Kinde aus' dus vooral rekening houden met individuele verschillen. Rector Casimir zette daarvoor actuele wetenschappelijke psychologische kennis in en deed ook zelf onderzoek. Zo werd Jaap al in zijn eerste schoolweek op het NL met alle eersteklassers door Casimir onderworpen aan 'een eenvoudige proef tot onderzoek van het intellect'. De leerlingen moesten onverwacht aan het einde van een les over de uitspraak van bepaalde woorden opschrijven welke er-

van zij zich nog herinnerden. De resultaten per individu vergeleek Casimir met de rapportage die bij de aangifte van de leerlingen was ontvangen. Beide kwamen redelijk overeen, zodat het in principe mogelijk leek om aanstaande leerlingen op voorhand per klas naar intelligentieniveau in te delen. Het jaar erop paste Casimir deze onderzoeksuitkomst al toe, zo bleek. Want toen Jaap voor de tweede keer in klas 1A zat, liet die klas opvallend slechtere rapportcijfers zien dan 1B; in de overgangsrapporten van 1B stond een ruime hoeveelheid achten, in die van 1A niet één.<sup>16</sup>

Zo'n selectie naar intelligentie lijkt niet vaak te zijn toegepast. Ook het ontwikkelen van langjarige individuele trajecten, zoals de 'speciale regeling' voor Jaap, zal een uitzondering zijn gebleven – het fenomeen 'toehoorder' kwam maar sporadisch voor. Wel lijkt het erop dat het vooral jongens waren die ervan konden profiteren. Meisjes kregen bij rapportbesprekingen weliswaar evenveel aandacht als jongens, maar

bij stagnatie van de vorderingen gingen zij meestal zonder veel omhaal van school of stapten over naar ‘de meisjesschool’. Wel konden meisjes in gelijke mate als jongens gebruik maken van hulp voor leerlingen die moeite hadden met specifieke vakken. Die kregen dan na schooltijd extra instructie. Jaaps leraar Duits Gerzon, bijvoorbeeld, gaf in juni 1915 extra les aan leerlingen uit de eerste klas die hun eindcijfer nog moesten opkrikken. Jaap deed met frisse tegenzin mee, maar nam zich wel voor om lekker te gaan klieren. Hij dacht, zei hij in de huiswerkkamer, dat de leraren ervoor betaald werden en kon ‘maar niet geloven dat Gerzon maar zo voor niks z’n vrije middagen zou opofferen’. Toen Otto hem eindelijk overtuigd had, vond hij ‘dat het dan wel heel ploertig zou zijn om Gerzon te plagen op dat extra uur. Hij had zich daar nog al wat van voorgesteld.’ Uiteindelijk vergat Jaap zijn boek mee te nemen naar de extra les, Gerzon werd woedend en zei dat hij zich dan maar alleen moest redden. Jaap deed of hij het heel erg vond, maar was ‘inwendig zo blij als de pest. Had nu het hele uur vrij en kon hockey gaan spelen’.

Toch bleven alle individualiseringsmaatregelen een incidenteel karakter houden, constateerde Casimir na een kwarteeuw NL.<sup>17</sup> Om dit probleem op te lossen, zouden er meer soorten scholen moeten komen. Ook voor kinderen van bemiddelde ouders ‘die door ouderlike ijdelheid, standtrots of vooroordeel voortgezweept worden in een richting die voor hun aanleg niet past’, schreef hij al in 1916 – misschien wel met Jaap in gedachten.<sup>18</sup> Zolang zulke alternatieven niet bestonden, was individualisering binnen het bestaande onderwijs de enige oplossing.

### Drie pioniers van didactische vernieuwing

Gerzon, Reindersma en De Vletter: zij stonden bovenaan Jaaps lijstje van verfoeide docenten. Hij zal niet geweten hebben dat juist zij op dat moment in de geschiedenis van het NL – en in die van het vernieuwingsonderwijs in het algemeen – een voortrekkersrol speelden. Misschien was het wel juist hun methodische gedrevenheid die zijn weerstand opriep. Zijn favoriet was een docente die tolerantie uitstraalde en uitblonk in pedagogische nuance: Anna Ahn. In de ogen van rector Casimir belichaamde vooral zij het imago van zijn school. ‘Uw kennis, uw geest, uw

ijver, uw bekwaamheid, uw toewijding, uw levenswil en moed, ik heb ze gelijkelijk bewonderd, als ze mij hebben opgevoed en gesteund,' schreef hij in 1915.<sup>19</sup> Toch was het op dat moment niet Ahn, maar haar collega voor Duits, Jacob Gerzon, die binnen het onderwijs in de levende vreemde talen op de voorgrond trad.

Traditioneel was de didactiek van Frans, Duits en Engels, naar voorbeeld van die van de oude talen (Latijn en Grieks), gebaseerd op de schrijftaal – de 'grammatica-vertaalmethode' genoemd. Voorstellen tot vernieuwing ervan kwamen in eerste instantie uit de kring van de Duitse reformbeweging. In plaats van de schrijftaal (dus grammatica en vertalingen) zou de spreektaal het vertrekpunt moeten vormen. Jacob Gerzon (1878-1943) kwam ermee in aanraking doordat hij in zijn geboorteland Duitsland, waar zijn moeder vandaan kwam, een universitaire studie Duits deed en er ook tot doctor promoveerde. Daarna haalde hij in Nederland een middelbare akte voor dit vak en ging voor de klas staan. In 1911 richtte hij de nog steeds bestaande landelijke 'Vereniging van Leraren in Levende Talen' op, met de impliciete bedoeling om ook een vernieuwing in het Nederlandse talenonderwijs op gang te brengen. Als voorzitter van deze vereniging stond Gerzon in de voorhoede van de vernieuwingsdiscussie over wat 'de directe methode' heette. De voorstanders wilden systematisch onderricht in grammatica en het maken van vertalingen in en uit de doeltaal vervangen door het 'natuurlijke' taalverwervingsproces. Voor onderbouwleerlingen als Jaap betekende dat: starten vanuit de spreektaal, kindgerichte teksten en gedichten lezen zonder die letterlijk te laten vertalen, en in het klaslokaal (uitsluitend) gebruikmaken van de doeltaal. In de hogere klassen zouden mondelinge vaardigheden veel meer nadruk moeten krijgen. Het literatuuronderwijs moest geen historische overzichten geven, maar uitgaan van teksten die aansloten bij de leeftijd van de leerlingen.<sup>20</sup>

Toen hij in 1912 aan het Nederlandsch Lyceum werd benoemd stond Gerzon ook al bekend als voorstander van een vereenvoudigde spelling van het Nederlands, de eerdergenoemde 'Kollewijn'sche spelling'. Want niet alleen bij de levende vreemde talen, maar ook voor de eigen taal stelden docenten de schrijftaaltraditie ter discussie. Leraar Nederlands R.A. Kollewijn had al vóór 1900 felle kritiek geuit op de spelling, die volgens

hem veel meer op de spreektaal zou moeten lijken. Zijn ontwerp zette een streep door allerlei in de spreektaal onhoorbare spellingvoorschriften. Zo sneuvelde de naamvals-n ('van die kleine jongen' in plaats van 'van dien kleinen jongen'), 'sch' (wensen in plaats van wenschen), 'ph' (alfabet in plaats van alphabet), 'isch' (prakties in plaats van praktisch), 'lijk' (moeilijk in plaats van moeilijk). Naast Gerzon hanteerde ook Jaaps leraar Nederlands en Geschiedenis De Vletter al in 1911 elementen uit deze 'Vernieuwde Spelling' – en niet te vergeten Otto zelf, die de 'V.S.' in zijn dagboekantekeningen consequent toepaste. Jaaps leraressen voor Frans en Engels deden het niet.<sup>21</sup>

Toen Jaap op het NL in de onderbouw zat, was Duits (van Gerzon dus) het vak met de meeste aandacht voor de spreektaal. Daar stond voor klas 1 ook 'voorlezen en vertellen in de vreemde taal' in de leerstofomschrijving. Bovendien gebruikte Gerzon tijdens de lessen de doeltaal, zo blijkt uit dit verslagje van Jaap aan Otto:

Gerzon dicteerde om te vertalen: Beter een mus in de hand dan tien in de lucht. Toen zei ik: Beter tien mutsen in de hand dan één muts in de lucht. Toen schreeuwde hij: 'Jaap du bekommst Straffearbeit.' Ik zei: 'Maar meneer, ich bin noch nicht opgewarmd.' Hij heeft immers gezegd dat hij ons eerst altijd een keer zal warnen, nou zeggen we maar dat ie ons altijd één keer moet opwarmen. 'Du kannst bleiben sitzen ins freie Kwartier', zei hij. Toen het vrije Kwartier kwam wou ik zo ongemerkt weggaan. Maar hij riep: 'Jaap du muszt bleiben.' Ik keek verbaasd: 'Und es ist freies Kwartier?' 'Ja aber du hast Straffearbeit bekommen.' 'O nehmen Sie mir nicht kwälig.' Maar ik keek hem heel brutaal aan om hem bang te maken, dat kleine puckie met z'n ronde kraaienogen. In 't laatst zei ie: 'Geh fort!' Ik smeerde hem natuurlijk gauw.

Gerzon hoefde dankzij zijn moeder voor lesgeven in het Duits geen extra moeite te doen. Hij zette zijn tweetaligheid ook in voor het samenstellen van *Schwere Wörter*, een schoolleerboek met voor Nederlanders lastige Duitse woorden en uitdrukkingen in zinsverband. Het boek uit 1922 had een lange adem, nog in 1975 verscheen een bewerkte achtentwintigste druk.

Voor Jaaps andere twee docenten voor de vreemde talen, Anna Ahn voor Frans en Cornelia G.H. Japikse voor Engels, was het gebruik van de

Geschiedenis, met goed - nadrukke  
 dat is te weinig, voor die Boeremans heb ik  
 me wel gewerkt. Nat. Hist. goed -  
 Nat. Hist. 7 - nu die Reinken, dat is de enige  
 goede vent, Frans - nou - 1 jaal. Duits  
 4½ er goe'ig, dan van die vent 3 was ook  
 wel goed gemey - Eng. 1 daer lach je  
 dood om, dat mens is krankzinnig -

Reactie van Jaap op zijn rapport van 15 november 1915.

doeltaal bij het lesgeven minder vanzelfsprekend. Allebei waren ze hun loopbaan begonnen in het lager onderwijs en hadden daarna op eigen kracht gestudeerd voor een middelbare akte. Grammatica, vertalingen, idioom en letterkunde stonden op de examens centraal. Ook in de opleiding kreeg dus niet spreken maar schrijven de meeste nadruk.<sup>22</sup> Wel had raspedagoge Ahn oog voor de behoeften en het bevattingsvermogen van het individuele kind, blijkt uit Otto's dagboek aantekeningen. Toen ze zag dat ze met grammatica bij Jaap niet verder kwam, liet ze hem lezen en opstellen maken om al werkend zijn fouten te lijf te gaan. Ook zij schreef een schoolleerboek dat de tijd weerstond; haar samen met collega Moret samengestelde *Mots et tournures difficiles* bleef tot ver in de jaren vijftig op middelbare scholen in gebruik. Japikse was meer wetenschappelijk dan pedagogisch-didactisch georiënteerd. Op Jaaps allereerste rapportcijfer voor Engels stond een 1, hoewel hij het volgens Otto helemaal niet zo slecht deed: 'We repeteren alle tot nu toe gemaakte thema's en hij heeft er meer van onthouden dan ik dacht.' Jaap maakte korte metten met het lage cijfer: 'Daar lach je je dood om, dat mens is krankzinnig.'

In zijn meest extreme vorm is de 'directe methode' binnen het Nederlandse levende talenonderwijs in deze periode vrijwel nergens doorgevoerd, ook niet op het NL. Toen Jaap zelf in de onderbouw zat, was voor alle drie de talen grammatica en het maken van vertalingen uit en naar de doeltaal nog het belangrijkste. Wel gingen ook Ahn en Japikse tijdens Jaaps schoolperiode geleidelijk meer aandacht aan het spreken besteden. In de onderbouw stonden in de leerstofomschrijving voor 1918 bij Frans 'spreekoefeningen' afzonderlijk vermeld, bij Engels verscheen het



Leraar De Vletter in actie: op diens verzoek door Jaap gemaakte foto van Vondels toneelstuk *Jozef in Dothan* (1917).

onderdeel ‘Voorlezen en vertellen’. Maar bij geen van de drie moderne talen werd de directe methode het leidende principe bij de totale didactiek.<sup>23</sup>

Voor het onderwijs in de eigen taal, het vak Nederlands dus, zette in Jaaps tijd Antonie de Vletter (1883-1967) de toon – net als Gerzon een aanhanger van de Kollewijnse spelling. De Haagse onderwijzerszoon, die een hbs-diploma haalde en na een staatsexamen gymnasium in Leiden studeerde, begon in 1909 op het NL als leraar Nederlands en Geschiedenis. Vanaf het begin manifesteerde hij zich als aanjager van actieve betrokkenheid en zelfwerkzaamheid van zijn leerlingen. Al in het eerste jaar van zijn aanstelling nam hij hen mee naar Delft om het graf van Willem van Oranje te bezichtigen en vertoonde hij bij hem thuis met de toverlantaarn (de voorloper van diaprojector en beamer) afbeeldingen van de Tachtigjarige Oorlog.<sup>24</sup> De Vletter, zelf docent in twee vakken, stimuleerde ook het versterken van samenhang tussen de schoolvakken, in het vernieuwingsdiscours ‘concentratie’ genoemd. In een lezing voor ouders van het NL gaf De Vletter hiervan een voorbeeld uit zijn eigen lespraktijk in de onderbouw. Als hij de klassieke geschiedenis behandel-

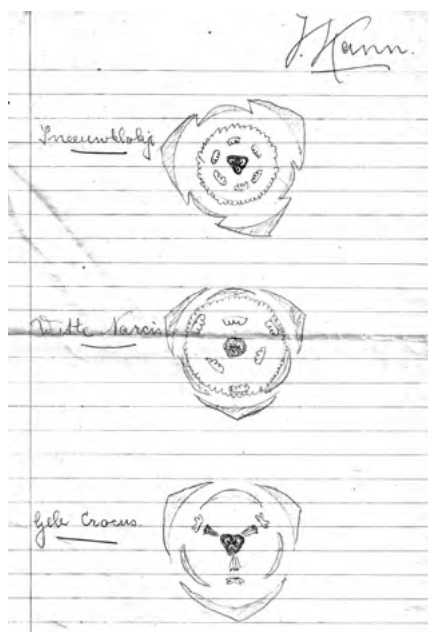
de, liet hij bij Nederlands sagen lezen en uitdrukkingen uit de oudheid bij elkaar zoeken, de aardrijkskundeleraar behandelde het Middellandse Zeegebied. Samen maakten ze met de leerlingen twee fietstochten naar Leiden voor een bezoek aan het Rijksmuseum van Oudheden, waarover die na afloop een 'reisboek' moesten schrijven. Soms openbaarden zich dan bij leerlingen onvermoede kwaliteiten. Een van hen bleek bijvoorbeeld een bekwaam fotograaf die van zijn 'kieken' wel 120 bestellingen had gesloten.<sup>25</sup> Misschien was dat Jaap wel; hij lijkt de excursie naar Leiden leuk te hebben gevonden en werd nadien door De Vletter regelmatig gevraagd om foto's te maken.

Maar in de huiswerkkamer figureerde De Vletter als een didactisch veel minder begaafde leraar. Zo kwam ter sprake hoe hij het presteerde om in klas 1 bij een groot proefwerk Geschiedenis 'niet alles in verband, maar door elkaar' te vragen. Jaap gaf voorbeelden: 'Welke Paus regeerde in de 11<sup>de</sup> eeuw. Dan moet je kiezen uit een rotzooi pausen. Dan dadelik over de Hugenoten en wie was de broer van Karel de Vijfde.' En in klas 2 had De Vletter over drie gedichten van de obscure negentiende-eeuwse literator Adrianus Bogaers 'een heel uur, stel U voor een heel uur zitten leuteren. We verveelden ons een rotje en we hebben een beetje lol zitten maken.'

Ook de derde vernieuwingspionier op het NL, conrector en wis- en natuurkundeleraar Willem Reindersma, kon in Jaaps ogen weinig genade vinden. Maar voor de wiskundendidactiek had hij zoveel betekenis dat zijn naam tot op de dag van vandaag voortleeft. In zijn lessen vertrok Reindersma zoveel mogelijk vanuit 'praktisch werken' door de leerlingen zelf – 'leren door doen'. Bij natuurkunde realiseerde hij dit door de leerlingen zelfstandig proeven te laten verrichten, bij meetkunde door te beginnen met een empirische inleiding. In plaats van definities ging hij uit van begrippen uit de dagelijkse realiteit, zoals 'loodrecht' of 'evenwijdig'. Hij liet leerlingen schatten, meten, vouwen, knippen, plakken en tekenen om eigenschappen te ontdekken en opdrachten uit te voeren. Van daaruit kwam hij dan bij de theorie. Uitsluitend bij 'zijn' vakken stonden voor klas 1 in het leerplan woorden als 'experimentele cursus' en 'eenvoudige overzichtelijke hulpmiddelen' (natuurkunde) dan wel 'inleiding' en 'aanschouwelijke weg' (meetkunde) vermeld. In 1912 publiceerde hij het eerste deel van een uiteindelijk driedelige me-

thode, waarmee hij een bijdrage leverde aan de vernieuwing van het aanvankelijk meetkundeonderwijs. Daarin laat hij zien dat leerlingen baat konden hebben bij zijn intuïtieve aanpak en dat het ze niet per se op afstand zette. Zijn boeken hebben meer dan veertig jaar dienstgedaan, zij het niet op grote schaal; de meeste docenten bleven trouw aan de meer traditionele wiskundemethoden.<sup>26</sup>

Op het NL was het effect van zijn vernieuwende aanpak duidelijk zichtbaar: in 1913 had geen enkele leerling van klas 1 een onvoldoende voor meetkunde. Ook Jaap, doener bij uitstek, werkte in de huiswerkkamer meestal zonder tegenzin aan meetkunde en scoorde relatief hoog voor dit vak. En dat terwijl hij wiskunde kreeg van Reindersma's collega A. Kettner, een beginnend docent met wie Jaap voortdurend in de clinch lag – net zoals trouwens met Reindersma zelf, die hem dat jaar wel natuurkunde gaf. Van diens didactische aanpak bleef door Jaaps bril niet veel over. Hij had in de les, vertelde hij aan Otto, 'zolang gekletst over 't zelfde dat ie zich reuze zat te vervelen en toen zag R. dat ie afgeleid was en gaf hem straf'. Otto zelf zette bij Reindersma's pedagogische en psychologische kwaliteiten ook een ironische kanttekening: 'De heer R. is een knap man maar een antipode van Jaap, en hij lijdt niet aan een overmaat van psychologies inzicht.' Reindersma's collega Eildert Reinders nam in de tweede klas de lessen natuurkunde over. Van hem kreeg Jaap dat jaar ook biologie, toen nog 'natuurlijke historie' genoemd. Bij zijn herfst-rapport was Jaap dik tevreden over hem: 'Nat. Hist. goed, Natuurk. 7, ha die Reinders dat is de enige goeie vent.' In beide vakken hamerde



Tekening van Jaap voor de biologieles van Reinders.

Reinders op zelfwerkzaamheid; hij liet zijn leerlingen bijvoorbeeld planten drogen om een herbarium te maken. Otto nam waar:

Hij moet gedroogde planten inplakken, die hij zelf gedroogd heeft, sneeuwkllokjes, krookjes, narcissen, hyacint. Op school waren er rondgedeeld maar die waren hem niet mooi genoeg. Nu zit hij de prachtige kleur van het gele krookje te bewonderen. Vindt dat de plantjes zo prachtig gedroogd zijn, reuzechique.

Jaap was er hele middagen mee bezig. Hij vond het resultaat volgens Otto 'luizig, niemand heeft het haast zo mieters als hij. Geeneen heeft de ontwikkeling van de rozeknop, die hij voorin heeft staan.' Hij scoorde er uiteindelijk een 8,5 mee. Maar dezelfde leraar kon als huiswerk ook een groot schema van de Labiatae (lipbloemigen) opgeven. Dat trok Jaap niet. Na het in de huiswerkkamer een paar keer te hebben overgelezen, klapte hij het boek resoluut dicht: 'Ken ik toch niet uit me hoofd lere!' Otto was het volmaakt met hem eens. 'Alleen de lui met reuzekoppen kunnen het lere,' voegde Jaap er nog aan toe.

De enthousiaste Reinders organiseerde ook educatieve activiteiten buiten de schooluren. Zo was hij de drijvende kracht achter de natuurhistorische club van het NL, waarvoor hij regelmatig op zondagmorgen excursies plande in de natuur. Onder de leden liet hij tijdschriften circuleren en hij verzon voor de onderbouw allerlei extra opdrachten. Regelmatig ging hij samen op stap met de aardrijkskundeleraar W.E. Boerman of wisselden ze elkaar af. Op die manier lieten ze de deelnemers in één moeite door ook weer de samenhang tussen deze vakken zien.

### Levensvorming via schoolclubs

Van de natuurhistorische club werd Jaap geen lid.<sup>27</sup> Ook bij de reisclub, die allerlei excursies en andere uitstapjes in schoolverband organiseerde, was hij naar het lijkt niet actief. Hij besteedde zijn vrije tijd liever aan sport en beweging. Als fervent sportclublid deed hij aan het begin van zijn schooljaar in klas 2 actief mee met het jaarlijkse openingssportfeest, bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen enthousiast te maken of te houden voor de drie sportclubs van het NL. Naast hockeymatches en



Fietsenrally op het sportfeest.

loopestafettes werden er ook alternatieve behendigheidswedstrijden gehouden. De ‘flessenrace’ bijvoorbeeld, waarbij de deelnemers op de fiets tussen achttien dicht bij elkaar geplaatste flessen door moesten rijden, zonder dat er een omviel. Jaap, die thuis in de tuin geoeffend had, kwam er één keer in 12 seconden en één keer in 10 seconden doorheen. Hij won daarmee de eerste prijs, volgens Jaap omdat hij de fiets van zijn gouvernante Loula gebruikte. Die had korte pedalen, waardoor je veel minder flessen omgooide. ‘Geen een ander heeft daaraan gedacht,’ zei hij trots. Een geniale inval, die hij zonder zijn voorbereiding in de tuin vast niet gekregen zou hebben.

Jaap deed op dat moment via school aan hockey en tennis, en was vanaf de oprichting ook fanatiek lid van de roeiclub. Het initiatief ervoor kwam van een paar leerlingen die het jaar ervoor samen een tweepersoons wherry (soort roeiboot) hadden aangeschaft. Casimir en een paar leraren hielpen met de organisatie en de reglementen. Dankzij



Zaal van de Haagse Dierentuin.

## Muziek-Programma.

---

I. VACANTIEMARSCH, uit te voeren door  
het Lyceum Fanfarekorps.

A. ROBERT EN BERTRAND. I<sup>o</sup> Afdeling.

II. LYCEUM PARADE-MARSCH (opgedragen  
aan het Lyceum). Uit te voeren door het  
Lyceum Fanfarekorps.

B. ROBERT EN BERTRAND. II<sup>o</sup> Afdeling.

P A U Z E.

III. TIPPERARY-MARSCH, uit te voeren door  
het Lyceum Fanfarekorps.

C. ROBERT EN BERTRAND. III<sup>o</sup> Afdeling.

---

## Tekst der Lieder

Z. O. Z.

---

Programma van de schoolopvoering in 1915.

deze samenwerking tussen leerlingen en docenten kon op een zonnige zaterdagmiddag in mei 1915 het eerste officiële seizoen van de ‘Lyceum Roei- en Turnclub’ worden geopend. In aanwezigheid van de rector en een stuk of wat leraren, en vergezeld door een net opgericht leerlingenfanfarecorps. Jaap was erbij en kon niet wachten om te beginnen, schreef Otto:

Reuzeketig want vanmiddag is de roeiclub geopend en morgen gaat hij eerst naar gymnastiekles, dan zwemmen en eindelijk de hele middag roeien. Hij wil zich oefenen in de kano, zal dan wel in ’t water vallen. Reuzeketig.

De nieuwe schoolclub dijde snel uit. Aan het einde van het seizoen was er al een schuithuis, een tweede wherry en 150 gulden in kas. Voor dat geld kon de club drie kano’s kopen, of nog één wherry. Jaap, die inmiddels zelf een kano gebouwd had, pleitte op de laatste vergadering van het seizoen voor de kano’s, maar zijn voorstel haalde het net niet.

Dat voorjaar had Jaap zich ook gemeld bij de Toneel- en Muziekclub. Met iets minder enthousiasme misschien, omdat leraar Nederlands De Vletter er de drijvende kracht was. Hij kreeg een rol in de schoolopvoering van *Robert en Bertram, of de lustige vagebonden*, een populair komisch blijspel. Naast de toneelspelers deed een waar leger aan andere deelnemers mee: het fanfarecorps, de zangclub, het strijkorkest, een jongenszangkoor, een gemengd koor, deelnemers aan de boerendans en aan het gemaskerde bal bij de finale. Een kolfje naar De Vletters hand, zo’n massale deelname.<sup>28</sup> ‘Alle man aan ’t werk,’ schreef hij begin februari enthousiast in de schoolkrant. Jaap speelde één van de twee gendarmes die te paard het toneel op moesten om de twee hoofdpersonen te arresteren. Otto ging natuurlijk naar de voorstelling, die werd opgevoerd in de zaal van de Haagse Dierentuin. In afwachting van het begin zag hij Jaap en zijn medespelers vanaf de galerij nog even een kijkje in de zaal nemen. ‘Jaap loopt wat verlegen, als iemand die niet al te goed weg weet met z’n figuur, niet zeker van zich zelf,’ schreef Otto achteraf. ‘Hij heeft een grote kolbak [militair hoofddekseel, MvE/SP] op die hem ongemakkelijk zit, hij zet hem af en draagt hem onder de arm. Dan weer past ie het ding op z’n hoofd.’ Toen Jaap met paard en al het toneel op kwam, bleef hij bij het afstijgen eerst met zijn voet in de stijgbeugel zitten, maar daarna ging

alles goed: ‘Hij spreekt duidelijk, buldert behoorlik en geeft de boef zeer natuurlijke opstoppers als die te dicht bij hem komt te staan.’ Voor het stuk zelf had Otto geen goed woord over, behalve ‘dat er veel kinderen aan kunnen meedoen en dat er velen allicht plezier hebben in het spektakelachtige, het rommelige het ketige enz. Het is een slecht geschreven stuk van een zesderangs toneel.’

Misschien vond De Vletter dat zelf ook wel. In elk geval veranderde de opzet van de toneeluitvoeringen het jaar erop ingrijpend. Want aansluiten bij wat de leerlingen leuk vonden en het bevorderen van de saamhorigheid door massale deelname paste weliswaar goed bij de lyceumidee, maar voor het aanzien van de school moest er toch ook ‘ernstiger toneelwerk’ op de planken worden gezet. En dus kwamen er in het vervolg twee uitvoeringen per jaar. In december organiseerden de leerlingen zelfstandig een feestavond met een gevarieerd programma van toneel, zang, muziek, gymnastiek en dans. De tweede schoolavond, rond Pasen, viel onder de verantwoordelijkheid van een door het NL aan te wijzen docent – De Vletter natuurlijk. Die lanceerde in *Het Lyceum-weekblad* een ‘GROOT PLAN’, namelijk het opvoeren van een toneelstuk van de zeventiende-eeuwse dichter Vondel. ‘Dit is een schoone, maar zeer moeilijke onderneming, die alleen tot een goed einde gebracht kan worden door de ernstige medewerking van allen,’ schreef hij. In totaal speelden maar twaalf jongens mee, van wie zes zonder een woord te zeggen. Verder was er een betrekkelijk klein koor van meisjes- en vrouwenstemmen, en een strijkorkest waarin ook oud-leerlingen zaten. Een verschil van dag en nacht met de massale inzet bij *Robert en Bertram* dus. Jaap speelde niet mee, maar mocht op verzoek van De Vletter wel een dag eerder foto’s maken.

Te lachen viel er bij dit dramatische verhaal natuurlijk niets, maar voor wat minder hoogdravend leerlingenvertier was immers de avonduitvoering in december bedoeld. In het overladen programma vol muziek, zang, en toneel zaten ook een stuk of tien in Jaaps ogen ‘idiote’ *tableaux vivants* van bekende historische gebeurtenissen. En van de drie leden van het directorium van het NL, onder wie Jaaps vader, voor wie De Vletter – die zich er toch weer mee bemoeide – zoon Jaap had gestrikt. Otto schreef:

Hij wordt gegrimed, krijgt een baard aan. Eerst wordt op een lantaarnplaatje Pa Kann vertoond. Dan gaan de gordijnen open en Jaap zit als Pa stijf voor zich te kijken. Maar hij zal opstaan en zeggen: Mag ik me eve voorstelle? Ik ben me vader.

Jaap had wel door de grond willen zakken. Toch bleef hij de toneelclub trouw. In het voorjaar van 1918 schreef hij zelfs tot verbazing van Otto een heel blijspel, een bewerking van een roman van de toen populaire Amerikaanse schrijfster Jean Webster. Sommige scènes vond Jaap zelf goed geslaagd, maar hij rekende er niet op dat het geheel De Vletters goedkeuring zou kunnen wegdragen: die ‘houdt niet van vrijerij op het toneel’. Nergens blijkt dat Jaap de tekst aan De Vletter heeft laten lezen.

## Gemeenschapsleven

*Het Lyceumweekblad* fungeerde als spiegel van de schoolgemeenschap. Naast de wederwaardigheden van de diverse schoolclubs deed de schoolkrant ook verslag van andere gebeurtenissen buiten het leerplan om. Die konden elk op hun eigen manier bijdragen aan het gemeenschapsgevoel.<sup>29</sup> De twee meest opvallende activiteiten ontleenden de onderwijsvernieuwers op het NL rechtstreeks aan de internationale reformpedagogische beweging: de jaarlijkse ‘mei-uittocht’ en de instelling van een schoolparlement.

Het plan voor de uittocht, afgekeken van Duitse vernieuwingsscholen, lanceerde Casimir in 1914. De bedoeling was om ‘op een mooien Lentedag in Mei uit het dagelijksch werk te breken en gezamenlijk te gaan genieten in de heerlijke verjongde natuur’, schreef hij lyrisch in de schoolkrant. Iedereen moest die dag ‘gewapend met een voorraad boterhammen’ op de gewone tijd op school zijn, waarna docenten en leerlingen met twee speciaal gereserveerde stoomtrams naar Scheveningen zouden gaan. Daar volgden een wandeling langs het strand en door de duinen, lunchen op de Waalsdorpervlakte met de meegebrachte boterhammen en melk of limonade uit de kantine, en vanaf twee uur diverse spelen in de omgeving onder leiding van de docenten. Dat alles samen moest leiden tot ‘een jubeldag die men ieder jaar vol verlangen tegemoet ziet’. Wat Jaap van deze georganiseerde jaarlijkse verbroedering onder



Mei-uittocht met rector, docenten en een leerling.

en tussen docenten en leerlingen vond, heeft Otto niet opgeschreven – al is het bijna niet voor te stellen dat Jaap er nooit een kanttekening bij heeft geplaatst.

250 Dat deed hij in elk geval wel bij het tweede kroonjuweel van de internationale reform, door Jaap aangeduid als ‘dat idiote schoolparlement’.

Elke klas vaardigde een gekozen vertegenwoordiger af. Volgens Jaap kon je er alleen maar ‘vrije middagen mee verknoeien – allerlei gebeurtenisjes zit je daar eens in de maand te bekletsen, ’t is een reuzegezeur’. Op Duitse reformscholen ging het heel anders toe, had Gerzon in een ‘preek’ uitgelegd nadat het in Jaaps klas voor de zoveelste keer uit de hand was gelopen. Daar bepaalden de leden van het schoolparlement de gedragsregels, waarna iedereen zich eraan hield – een vorm van leerlingenzelfbestuur die in Nederland toen vrijwel niet voorkwam. Maar ook daar zag Jaap niets in. Na afloop, vertelde hij Otto, waren ze allemaal ‘als dollen’ naar buiten gerend. ‘Hoera!’ had de grootste belhamel geroepen, ‘we gaan ook een parlement kiezen en dan kom ik in het bestuur!’

In het NL bracht de Schoolraad, zoals de officiële benaming luidde, volgens het reglement de wensen van de leerlingen over aan de rector en gaf hem advies. Ook kon de raad geschillen tussen leerlingen beslechten en de rector in bepaalde gevallen bij de leerlingen vertegenwoordigen. De leden kozen uit hun midden een bestuur van drie leden, dat elke maand met de rector vergaderde. De raad was bevoegd uit eigen beweging voorstellen te doen en bij elkaar te komen. De leden hadden vrijheid van meningsuiting. Na twee jaar Schoolraad evalueerde de scheidend voorzitter in *Het Lyceumweekblad* de situatie. Er was, vooral dankzij het regelmatige overleg met de rector, meer contact ontstaan tussen leerlingen en docenten. ‘De schoolraad is in ’t kort een hand, die ons toegestoken wordt.’ Maar een parlement was het niet, ‘want niemand denkt aan oppositie’. Eendracht en samenwerking dus, constateerde zijn opvolger, met als doel ‘het bevorderen van de bloei van het Ned. Lyceum’.

### Op schoolreis met de fiets

Als iets de lyceumidee in de volle omvang liet zien, dan waren dat wel de meerdaagse schoolreizen.<sup>30</sup> Aansluiten bij de puberaard, actief leren door eigen ervaring en zelfwerkzaamheid, concentratie van vakken, zelfstandig plannen en organiseren, bezigheden in de vrije natuur, opvoeding van de totale mens, harmonie tussen leerlingen en docenten, medeverantwoordelijkheid van de leerlingen zelf – al deze paradepaardjes van de ‘nieuwe school’ zouden onmogelijk zijn geweest zonder het

nieuwe massavervoermiddel waarmee voor jongeren elke bestemming in principe bereikbaar werd: de fiets. Dé promotor van het voor Nederland nog vrij onbekende fenomeen van een schoolreis met overnachting was tijdens Jaaps lyceumtijd opnieuw zijn gedreven leraar De Vletter.

De vierdaagse schoolreis van Jaaps tweede klas, van 19 tot 22 april 1916, had het allemaal. De lyceumreisclub, natuurlijk onder leiding van De Vletter, zette vooraf de planning en de organisatie van de reis op poten. De klas ging eerst met de trein in anderhalf uur naar Utrecht, om daar lopend de Dom en fietsend de omgeving te verkennen. Op dag twee en drie fietsten de leerlingen via een slaapstop in Tiel de naar schatting tachtig kilometer naar Arnhem. Van daaruit reisden ze aan het einde van dag vier met de trein naar Den Haag terug. De reisclub moest er veel voor regelen. Plaatskaarten en gereserveerde plekken voor de twintig deelnemers en hun fietsen in de trein, drie groepsovernachtingen inclusief diner en ontbijt in hotels, een routebeschrijving met pleisterplaatsen voor de lunch, een geschikte locatie voor het maken van de groepsfoto, en afspraken voor bezichtiging van bezienswaardigheden onderweg. En niet te vergeten een paar fietsreparatiesets, want lekke banden en ander technisch ongemak teisterden net als nu elke schoolreis. Ook de begroting moesten de clubleden goed in de gaten houden, want de reis mocht in totaal niet meer dan drie tot vijf gulden per persoon per dag kosten.

De Vletter vond vier docenten voor de begeleiding. De basisbezetting bestond standaard uit een leraar geschiedenis en een voor aardrijkskunde, dit keer respectievelijk N.B. Tenhaeff en W.E. Boerman. Zij hadden voor de uitleg bij bezienswaardigheden de meeste expertise. Daarnaast tekenden deze keer Kettner en Ahn. Zij was ook het speciale aanspreekpunt voor de vier deelnemende meisjes, waarschijnlijk vooral met het oog op menstruatieaangelegenheden. Ook een leerling-lid van de reisclub ging twee dagen als begeleider mee.

De leerlingen vervoerden op de fiets in rugzakken hun eigen bagage. Het is te hopen dat ze allemaal ook regenkleding bij zich hadden, want die was de hele reis door hard nodig. De tocht was bij tijd en wijle behoorlijk zwaar. Goede fietspaden waren er nog nauwelijks en de overvloedige regenval maakte de route er niet makkelijker op. Maar afgaande op het positieve verslag in de schoolkrant bleef de stemming er altijd



Bandenpech met toegestroomde dorpskinderen tijdens een schoolreis.

in. Zelfs toen iemands achteras doormidden brak, en toen er bij een lekker handbalpotje na een barre tocht toch nog weer een geweldige hoosbui losbarstte. Onderweg werd heel vaak gestopt voor en verteld over de meest uiteenlopende historische, geografische en landschappelijke bezienswaardigheden: bruggen, oude stadjes, kerken, de ruïne van Kasteel Duurstede, vergezichten over de Gelderse vallei. Maar de wapentoonstelling in het kasteel vond zelfs de trouwhartige verslaggever ‘wel wat te museum-achtig’.

Na aankomst in het hotel werden elke dag de meerpersoonskamers verdeeld en gingen de leerlingen zich verkleden voor het avondeten. Daarna dronken ze met z'n allen thee en deden bordspelletjes. Voor het slapengaan, de eerste dagen al om negen uur, las juffrouw Ahn een spannend spionnenverhaal voor – vast niet in het Frans. Zij trakteerde ook twee keer op heerlijke taartjes. Wat er allemaal daarna nog in en rond de slaapkamers gebeurde, bleef het geheim van de klas. Op de laatste dag stond nog een ochtendfietstocht van circa dertig kilometer rond Arnhem gepland, met lunchen in het Beekhuizer bos, maar die werd



Wachten op de trein tijdens een schoolreis.

wegens het slechte weer ingekort. Via de Kluizenaarsberg – ‘een stevige klim’ – freewheelden ze ‘onder een stortregen naar Arnhem terug’ waar ze ‘vrolijk zingend, druipnat en bemodderd’ weer in het hotel arriveerden. Daar aten ze in een kring rond een nauwelijks brandende kachel hun boterhammen, las juffrouw Ahn voor de laatste keer voor en fietste de groep om half drie richting het station.

Jaap kon er tot zijn immense spijt niet bij zijn. Wegens zijn aanhoudende knieklachten hadden de artsen zowel sporten als fietsen verboden. En dat terwijl hij met Sinterklaas net zijn allereerste nieuwe fiets gekregen had en – spijtiger nog – ‘zijn meisje’ Rely Folkersma wél meeging. Aan Otto vroeg Jaap of die geen kans zag om zijn vader over te halen een motorfiets voor hem te huren, al begreep hij zelf natuurlijk heel goed dat zo’n rit voor een jongen van nog geen zestien alle perken te buiten zou gaan: ‘Nee, pa zal ’t niet willen doen, maar hij zou het toch zo dolgraag willen.’ Jaaps ongetwijfeld kritische én komische commentaar had vast andere elementen belicht dan zijn anonieme klasgenoot in de schoolkrant deed. De lol bij het nachtbraken op de slaapkamers bijvoorbeeld, of het gedoe met de fietsreparaties, want h<sup>ij</sup> zou daarin natuurlijk een sterrenrol hebben gespeeld. Maar helaas is de enige an-



#### SCHOOLREIS VAN 4 H. B. S. NAAR TWENTE.

Dinsdagochtend even vóór zessen kwamen we bij elkaar aan het S. S. station, waar we in den trein naar Almelo stapten. 't Regende hard, wat geen hoopvol begin van de reis was, maar gelukkig klaarde het weer op, en toen we in Utrecht moesten overstappen, was het zelfs droog. 't Was een heele reis en we waren dan ook blij toen we om half tien in Almelo aankwamen, waar Mevrouw Veldhuis ons al opwachtte.

We pakten de bagage op de fietsen en reden door een mooie laan (de trots van Almelo) voorbij het kasteel van den graaf van Rechteren. Na een tijdje stapten we af en gingen in het mos liggen, waar we door H. Ballot gekiekt werden. We fietsten verder over een zandweg naar Tubbergen; even later liepen we de hei op, waar we, dank zij de goede zorgen van Mevrouw Veldhuis, koekjes en zuurtjes kregen. We hadden hier een mooi uitzicht; de nog doodsche hei vormde een scherp contrast met de lichtgroene blaadjes en witte stammen van de berken.

Nadat we nog een eind gefietst hadden, kwamen we om half een in Ootmarsum aan, waar we direct naar het hotel van den heer Kipp gingen.

Toen we hier koffie gedronken hadden, lieten we de fietsen in het hotel staan, wandelden door het aardige plaatsje en bekeken de mooie Kath. kerk, waarvan de bijzonderheden in de stijl ons door den heer Tenhaeff werden uitgelegd.

Heel gauw waren we het dorp uit en liepen nu door de recht-glooiende graanvelden. Onder veel lawaai werden we nog eens gekiekt, waarna we opstapten en aan de zoom van een bosch kwamen; hier gingen we wat liggen genieten van het heerlijke uitzicht. We bezochten nog een paar mooie punten en keerden toen naar het hotel terug, waar we, na ons wat opgeknapt te

hebben, heerlijk dineerden. Om 7 uur kwam Joop v. P., die 's morgens de trein gemist had, binnenvallen en werd met luid gejuich begroet.

Na tafel maakten we nog een heerlijke avondwandeling om een uurtje later naar het hotel terug te keeren, waar Bob de Voogt een paar mopjes op de piano speelde. Toen gingen we naar bed en bliezen om kwart voor tien onze kaarsen uit.

Tweede dag. De heerlijke zonschijn wekte ons al vroeg en in de beste stemming kwamen we aan het ontbijt. Tegen negenen reden we af en kwamen weldra aan de watermolen, die bij het buiten Singrave behoorde. Na deze aardige, ouderwetsche molen van binnen en van buiten goed bekeken te hebben, wandelden we door het park. Juist wilden we opstappen, toen er een band sprong, die gelukkig door onze fietsen-reparateur Jaap Kann werd gelapt. Vervolgens reden we door naar Oldenzaal en bekeken daar een mooie oude kerk, die half gothisch en half romaansch was.

Niet ver hier vandaan lag „het Zwaantje” bij de Lutte, waar we lunchten en zouden overnachten. 's Middags wandelden we door een bosch met hooge rechte stammen, en leschten onze dorscht bij een put, waar we elkaar kletsnat gooiden. In het hotel teruggekeerd, gingen we direct aan tafel en kregen een heerlijk diner, waarvan vooral de persico-saus door ons allen geroemd werd. 's Avonds fietsten we nog een eind om en gingen op een mooi plekje zitten. Teruggekeerd in het hotel nam Jet de Vogel van ons allen afscheid, omdat ze, jammer genoeg, den volgenden dag om 6 uur weg moest.

Derde dag. Dezen dag zouden we wat meer moeten fietsen, dus gingen we al vroeg op weg naar Hengelo, dat we doorfietsten om even verder in Karelshaven bij Delden te lunchen. Hier wandelden we nog wat door het mooie Twickelsche bosch, waar een groote tragedie plaats had. Jaap Kann, die aan het pootje baaien was, wedde met Mevrouw Veldhuis om een kwatta, dat hij tegen een cementen stuwdam op kon klimmen. Hij volbracht dit kunststuk, maar toen hij overmoedig naar beneden wou springen, viel hij onder luid gelach in het water, zoodat hij doornat werd. 's Middags stapten we weer op

Verslag in *Het Lyceumweekblad* van Jaaps schoolreis in mei 1918.

dere beschrijving van deze schoolreis van de hand van organisator De Vletter. Die pronkte er een jaar later mee in een dik boek dat hij toen over het fenomeen schoolreizen publiceerde, boordevol aanbevelingen en adviezen.<sup>31</sup>

Het was geen wonder dat deze paradepaardjes van de lyceumidee zelfs tijdens de voedselschaarste van 1918 gewoon doorgingen. Jaaps

schoolreis van 4 hbs naar Twente in mei lijkt qua format sprekend op die van twee jaar eerder. De deelnemers fietsten door de prachtige natuur van de ene bezienswaardigheid naar de andere en kregen er van de begeleidende leraren uitleg bij. Bandenpech was schering en inslag. Wel maakte de groep veel meer kilometers, ging na het avondeten nog een uurtje op stap en mocht vijf kwartier later naar bed. En misschien is deze schoolreis ook niet helemaal volgens het boekje van De Vletter verlopen, want in de docentenvergadering kraakten de begeleiders achteraf wel een paar kritische noten: ‘de jongens’ waren niet altijd even behulpzaam geweest en bezigden ‘zeer ruwe taal’.

### Jaap en Otto aan de grens

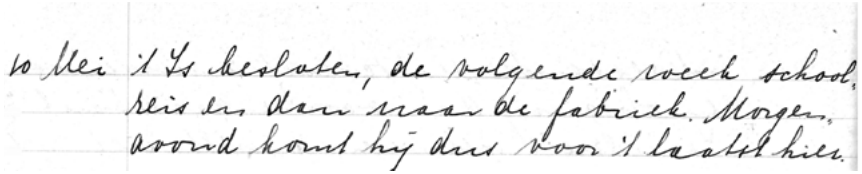
Terwijl Jaap tijdens die schoolreis als fietsreparateur eindeloos banden plakte en de paljas uithing in het Twickelerbos, stond zijn schoolloopbaan op losse schroeven. Vanaf het begin van klas 4 vertoonden zijn prestaties een dalende lijn. Zijn novemberrapport bood weinig hoop. Volgende waren alleen Engels, mechanica, tekenen en lijntekenen. Bij het cruciale cijfer voor ‘Algemene indruk’ stond een vernietigende 4<sup>1/2</sup>. Jaap moet ervan zijn geschrokken. In elk geval kwam hij, schreef Lie een week later, ‘voor ’t eerst tot de bekentenis, dat het hoe langer hoe meer achteruit gaat met z’n werk’.

Daarna moet bij Jaap meer en meer het besef zijn doorgedrongen dat een hbs-diploma misschien wel onhaalbaar was. Eind januari kwam het moment van de waarheid. In een gesprek met rector Casimir hoorde hij toen dat hij onmogelijk over kon gaan en dus op z’n vroegst pas over tweeënhalf jaar eindexamen zou kunnen doen. Aan Jaap liet Casimir de keuze tussen op school blijven of dadelijk de praktijk in gaan. Jaap koos in eerste instantie voor blijven, want nu hij, zei hij tegen Lie, ‘toch al van zijn 6<sup>e</sup> jaar af op school is geweest wil hij ten einde toe volharden, want als je ’t diploma niet hebt, is alle moeite toch vergeefs geweest’. Nog geen maand later dacht hij er tegenover Otto diametraal anders over, noemde hij het ‘niets dan koppigheid’ dat hij op school wilde blijven. Hij had veel beter ‘als een gewone smidsjongen’ geboren kunnen worden. ‘Dan had ik ook niet zulke idiote illusies. Werkman in een fabriek was beter voor me.’

Het NL stond met Jaap aan de grens van de mogelijkheden. Bijna vijf jaar was er rekening gehouden met zijn extreem lastige ‘puberaard’. De school had speciaal voor hem individuele trajecten ontwikkeld, hij kreeg onderwijs van docenten die als didactische pioniers te boek stonden, hij kon zijn energie kwijt in sport- en toneelclubs, en de school streefde naar een harmonische pedagogische sfeer. Maar tot nu toe had het allemaal niet tot wezenlijke verbeteringen geleid. Zou dit de komende twee jaar nog zo substantieel kunnen veranderen dat Jaap het examen kon halen? Vader Kann wilde, net als bij Maurits acht jaar eerder, dat Jaap vol zou houden. De docenten die hij sprak, gaven Jaap ‘60% goede kans’ om te slagen. Otto geloofde daar niets van, hem leek het ‘niet mogelijk dat Jaap door het eindeksamen komt’, zei hij in een gesprek met Jaaps vader.

De psycholoog Otto Barendsen zag Jaap dagelijks lijden aan zijn tekortschietende mogelijkheden en aan de wanhopig slechte cijfers die hij telkens weer moest incasseren. Dat kon zo niet doorgaan. Jarelang had hij Jaap dagelijks aan het werk gezet, bijgestuurd, geluisterd naar wat er in hem omging, raad en steun gegeven, gefungeerd als de oudere vriend zonder wie Jaap zei ‘zich wel te kunnen oprollen’. Maar het was hem in vijf jaar niet gelukt om Jaap de examenklas te laten bereiken. Zijn opdracht had hij dus niet waar kunnen maken. Wat er in de pedagoog – en in de puber – is omgegaan tijdens de cruciale vier weken die op het gesprek tussen hem en vader Kann volgden, heeft Otto niet meer toe- vertrouwd aan de dagboeken. Kreeg hij zijn nederlaag niet op papier? Of had hij het gewoon te druk met andere bezigheden, zoals de lessen pedagogiek die hij inmiddels al bijna een jaar lang gaf op de startende kweekschool van Rotterdam? Hoe dan ook, het was niet Otto maar Lie die de gebeurtenissen kort samenvatte.

Op verzoek van de ouders Kann checkten Otto en Lie bij een aantal leraren nog eens Jaaps kansen om überhaupt het hbs-examen te halen. Die oordeelden opnieuw redelijk positief; volgens hen hadden Jaaps huiswerkbegeleiders ‘een veel te hoge dunk van ’t eksamen’. Leraar wiskunde Veldhuis voegde eraan toe dat Jaap volgens hem ook niet aan de school leed, zoals Otto beweerde, ‘want hij doet mee aan alle lolletjes’. Deze uitkomst stelde vader Kann gerust, terwijl Jaaps moeder juist gehoopt had dat er een verandering zou komen. Jaap zelf wilde het liefst nu



10 Mei 't Is besloten, de volgende week schoolreis en dan naar de fabriek. Morgenavond komt hij dus voor 't laatst hier.

Zinnen uit de laatste dagboekantekeningen van 10 mei 1918.

van school en dan tot september als arbeider aan de slag bij Trompenburg, de enige Nederlandse vliegtuigfabriek. Maar vader Kann weigerde omdat hij bang was dat Jaap dan niet meer naar school terug zou willen. Een paar weken later kreeg Jaap van zijn vader toch min of meer zijn zin. Trompenburg zat er niet in, maar hij mocht wel direct van school. Van 's morgens zeven tot 's middags zes uur kon hij aan de slag bij Romunde, een fabriek van draaibanken. Op zaterdagmiddag en zondag was hij vrij. De Vletter droeg hem meteen op om onder de arbeiders propaganda te maken voor geheelonthouding. Otto en Lie dachten dat een werkweek van zestig(!) uur hem niet mee zou vallen.

Op 10 mei 1918 viel het doek, met de laatste regels in het allerlaatste dagboekschrift: 't Is besloten, de volgende week schoolreis en dan naar de fabriek. Morgenavond komt hij dus voor 't laatst hier.' Het staat geschreven in het handschrift van Lie. Wat Jaap en Otto, de puber en de pedagoog, na bijna vijf jaar samen oplopen die avond vonden en voelden, daarover blijft het dus voor altijd stil.



## Portret van een puber

### Bouwstenen voor een boek

Jaaps turbulente tienerjaren waren voorbij. Hij was bijna achttien en in de fabriek mochten zijn handen het nu eindelijk overnemen van zijn hoofd. Otto liet hem los. Nou ja, niet helemaal. Hij kon zich als leraar pedagogiek aan de Rotterdamse kweekschool volledig gaan richten op het opleiden van nieuwe leerkrachten, maar op zijn bureau staarde de stapel schriften over Jaap hem aan. Uit een daarvan, *Spiegel*, met daarin het voorwoord dat hij in 1920 schreef, blijkt zijn plan om met de aantekeningen het wezen van de puber te openbaren – de jongenspuber, dat wel, want aantekeningen over meisjes staan er niet bij. Zijn publiek zou niet alleen uit toekomstige, maar ook uit huidige opvoeders en onderwijzers bestaan. Otto wilde schrijver worden, een pedagogisch schrijver, die ook psychologische kennis had en zich daarmee kon onderscheiden van andere pedagogen. Een pedagogisch-psychologisch schrijver, die bovendien empirisch onderzoek had gedaan. Otto was begonnen aan het boek dat hem voor ogen stond.

Vijf jaar lang had Otto Jaap niet alleen onderwezen maar ook onderzocht, via de empirische methode waarover professor Heymans hem in zijn psychologiecolleges had verteld: dagelijkse observatie. Maar de aantekeningen die Otto daarover samen met Lie had bijgehouden waren niet de enige bronnen voor zijn boek. Tussen de blaadjes van de blauwe schriften bevinden zich ook twee grote dubbelgevouwen katernen van zes vellen papier, volgeschreven in Otto's gelijkmatige handschrift.



Zijn aantekeningen over Jaap als puber in de dagboeken en op deze zes extra vellen kon Otto bovendien leggen naast zijn aantekeningen van Heymans' colleges over de 'speciale psychologie der leeftijden'. Er is geen afschrift van wat Heymans precies over de puberteitsleeftijd vertelde in de colleges die Otto volgde. Wel zijn er de collegedictaten uit latere jaren, waarin Heymans de puberteit omschreef als een 'aanvankelijke verbreking en geleidelijk herstel van 't psychisch evenwicht'.<sup>1</sup> Daar kwam bij dat tijdens de jaren in de huiswerkkamer in toenemende mate pedagogische handboeken verschenen, die (ook) de puberteit beschreven. Deze waren soms vertaald uit het Engels of Duits, maar vaak ook van Nederlandse opvoedkundigen, afkomstig uit alle levensbeschouwelijke richtingen.<sup>2</sup> Sommige van die boeken bevatten praktische aanwijzingen voor de omgang met pubers – allemaal gebaseerd op theorie of eigen ervaringen, geen ervan op systematisch onderzoek. Een aantal had Otto nog kunnen raadplegen tijdens het begeleiden van Jaap, andere verschenen pas tegen het einde of toen Otto, Lie en Jaap de spreekwoordelijke huiswerkkamer al hadden verlaten.

Tijdens de huiswerkbegeleiding heeft Otto handreikingen over de puberteit kunnen lezen van onder anderen de protestantse pedagoog Herman Bavinck (1916), Jaaps rector Rommert Casimir (1916), D. Canfield-Fisher (1916), J.H. Gunning Wzn. (1917), enkele op een katholiek publiek gerichte handleidingen, zoals die van P. van Luyk (1916) en het uit het Duits vertaalde werk van L. Becker (1916). Nadat Otto en Lie gestopt waren met de huiswerkbegeleiding werden deze boeken en voordrachten aangevuld met artikelen en boeken van andere pedagogen, opnieuw van verschillende levensbeschouwelijke signatuur, zoals L. Frost (1919), P. Oosterlee (1922) en natuurlijk die van kweekschool-directrice Ietje Kooistra (1918-1919). In Otto's latere artikelen en boeken noemde hij zelf vooral buitenlandse werken van medici en psychologen, zoals William Stern, Edouard Claparède, Alfred Binet, William Preyer en ook Stanley Hall. Hij ging staan op de schouders van groten en gebruikmaken van de opvattingen van tijdgenoten. Maar geen van de andere Nederlandse pedagogen baseerde een handleiding op systematisch empirisch onderzoek. Hun karakterisering van de puber en hun adviezen over de omgang met pubers vallen onder de theoretisch gefundeerde

opvoedkunde, al waren ze vaak wel gebaseerd op eigen ervaringen met pubers. Wat schreven zij over pubers, puberteit en puberpedagogiek? In hoeverre is Otto's empirische onderzoeksobject Jaap hierin te herkennen? En hoe verhielden hun adviezen over de omgang met pubers zich tot Otto's aanpak van Jaap?

### Jaap en de puberparadox

De periode van gemiddeld veertien tot achttien jaar werd door alle pedagogen beschouwd als de meest woelige, maar ook de meest belangrijke periode van het opgroeien van de puber.<sup>3</sup> Dit zijn ook precies de jaren die Otto's aantekeningen over Jaap beslaan, hoewel zij al vanaf Jaaps dertiende samen in de huiswerkkamer vertoefden. Veel ontwikkeling had Otto tussen Jaaps dertiende en zijn zeventiende op het gebied van diens schoolwerk niet waargenomen. Na vier jaar zwoegen noteerde hij: 'Bij Aardrijkskunde is hij knap geweest. Hij heeft het antwoord op een vraag zo maar ineens "geraaien". Hij vertelt het in volle ernst en beseft niet hoe kinderlik hij nog steeds is met zijn raaien.'<sup>4</sup> De meeste pedagogen stelden in navolging van Hall en Heymans wel dat een kind niet 'op een bepaalden dag' ophoudt 'een kind te zijn, om een knaap te worden, en een knaap gaat niet op een vasten datum in den jongelingsleeftijd over', maar erg expliciet over een ontwikkeling binnen de verschillende fases waren zij niet.<sup>5</sup> Kooistra onderscheidde bij haar meisjesleerlingen wel een stapsgewijze ontwikkeling in motivatie, zedelijkheid en diepzinnigheid.<sup>6</sup>

De puberjaren waren jaren vol tegenstrijdigheden, aldus de pedagogen in hun handleidingen. Bavinck noemde ze zelfs 'de lastigste en moeilijkste levensperiode'. Maar het waren ook jaren vol mogelijkheden, die de opvoeders moesten zien te benutten om pubers de juiste richting op te buigen. De oorzaak van de turbulentie legden zij bij de lichamelijke veranderingen, die rond de puberleeftijd in een stroomversnelling raakten. De veranderingen gingen zo snel, stelde Bavinck, dat 'de sterkte met den wasdom geen gelijken tred kan houden'.<sup>7</sup> Vermoeidheid, lusteloosheid en overgevoeligheid waren het gevolg. Tegelijkertijd ontdekten pubers 'het eigen ik'; ik verander, dus ik besta. Met die ontdekking begon een proces van losmaken van het kind-zijn, dat werd gekenmerkt door het

zoeken naar wat de pubers zelf belangrijk vonden. Niet langer golden de maatstaven van de volwassenen om hen heen als kompas; adolescenten gingen op zoek naar hun eigen normen en waarden. Dat ging enerzijds gepaard met hoogdravende idealen en een sterke dadendrang – een jeugdige arrogantie die nog steeds voor veel opvoeders van pubers herkenbaar zal zijn. De keerzijde van die groothedswaan was een diepe onzekerheid. En dat leidde weer tot de behoefte aan aansluiting bij anderen. Deze drie kenmerken uit de theoretische opvoedhandboeken zijn allemaal in Otto's dagboekantekeningen terug te zien bij zijn 'empirische' Jaap.

Zodra pubers zich realiseerden dat zij 'iets eigens' waren, los van hun ouders, wilden zij ook zo gezien en behandeld worden, aldus de pedagogen. Waar voorheen een onbeperkt vertrouwen in de ouders heerste, gingen pubers nu alles in twijfel trekken. Zij werden stug en stuurs, zagen allerlei fouten in hun ouders en in de wereld om hen heen. Niets deugde ervan en later, als zij zelf een autoriteit zouden zijn, dan zouden zij het helemaal anders en veel beter doen. In deze fase van losmaken werd er in en buiten de puber strijd geleverd 'tusschen verleden en toekomst, tusschen gezag en vrijheid, gehoorzaamheid en zelfstandigheid, afhankelijkheid en zelfbesef', schreef Bavinck.<sup>8</sup> De puber werd een 'radicale idealist', die dweepte met helden en droomde van uitvindingen en ontdekkingen. Maar de onmogelijkheid om die ideeën, het idealisme en de dadendrang te verwezenlijken, leidde tot prikkelbaarheid en erger. 'Aan een schitterende toekomst met de meest stralende gelukszon gelooft de jongen in deze jaren zoo gaarne,' schreef Van Luyk in het jaar dat Otto *Spiegel* schreef. Maar het 'kaartenhuis der jonge verbeelding' kon ook zomaar instorten en dan was een puber weer diepongelukkig.<sup>9</sup> In de beschrijving van deze stemmingswisselingen door Bavinck is Jaap te herkennen:

Nu eens weet de rijpere jeugd (...) van opgewondenheid en uitgelatenheid, niet wat ze doen zal; dan weer zit ze neer in zak en asch. Ze slingerd heen en weer tusschen levenslust en levenszatheid, overmoed en moedeloosheid, zaligheidsdromen en zelfmoordgedachten. Nu eens is ze tot elke zelfopoffering bereid, dan weer vervalst zij tot laffe zelfzucht. Ijdelheid en onverschilligheid, fatterigheid en vlegelachtigheid, liefde en wreedheid, hervormingszucht en lusteloosheid, genotzucht en ascese wisselen bij haar, soms in korte tijden, af.<sup>10</sup>

Ontevreden met de bestaande toestand trachtten pubers die te verbeteren door zich te verzetten zich tegen alles wat ze ‘belachelijk, onduelbaar, krankzinnig of nog iets mooier gezegd bezopen vinden’. Er bestond daarom ‘geen ergere plaag dan een jongen van veertien jaar’, citeerde Otto de Indiase schrijver Rabindranath Tagore, die destijds populair was bij pedagogen om zijn beschrijvingen van kinderen. ‘Hij is noch decoratief, noch nuttig. (...) Hij is dan ook in den onaantrekkelijken leeftijd van den aankomeling.’ Het ene moment ‘duldeloos verwaand’, het andere ‘zoo overdreven schuw, dat hij zich schijnt te schamen over zijn bestaan.’<sup>11</sup>

Aan megalomanie geen gebrek bij Jaap. Hij was er stellig van overtuigd een expert op allerlei gebied te zijn en dus alles en iedereen te mogen bekritisieren. Zoals op het gebied van goed onderwijs. ‘Die vent kan geen les geven,’ verklaarde hij om de haverklap over zo’n beetje al zijn docenten, of ze begrepen niet waar ze het over hadden. Op het gebied van kunst en politiek had hij eveneens zijn meningen klaar. En ook in de psychologie was Jaap een zelf verkondigde autoriteit: ‘Ik ben toch maar een goeie mensenkenner. Ik zie het aan ’t gezicht van die lui wat ze zijn.’ Anderen waren altijd minder dan hij, die hadden volgens Jaap al snel ‘een zwak karakter’, nog geen twintigste van zijn karakter.

Om vuur te geven aan zijn dadendrang en te kunnen geloven in zijn idealen – vliegtuigen bouwen, Palestina besturen, de Nobelprijs winnen – moest Jaap zich wel een grootheid wanen. Maar soms bekende hij aan Otto dat hij best inzag dat het maar dromen waren: ‘Als ik zit te dromen fantaseer ik altijd geschiedenissen waarin ik de held ben. Ik doe dan altijd allerlei heldendaden, altijd ik zelf nooit een ander.’ Al had niet iedere puber een eigen hobbykamer tot zijn beschikking om te proberen nieuwe uitvindingen ook daadwerkelijk te realiseren, ook voor Jaap gold dat de meeste ideeën en idealen zo groots waren dat deze zich vooral in zijn hoofd afspeelden.

De zoektocht naar het eigen ik leverde daarmee een hoop verwarring op. Het was niet meteen duidelijk wie dat eigen gloednieuwe ik dan wel was. En had de puber een idee, dan kon die er meestal niets mee. Dat leidde, naast pedanterie en bravoure, tot een hoop onzekerheid. ‘Heel wat sociale ongemanierdheid is evenwel op rekening te stellen van de

verlegenheid, waar jongelui meer aan lijden dan menigeen denkt,' schreef Gunning Wzn.<sup>12</sup> 'Waarom moet ik nu verlegen zijn,' vroeg Jaap daarover aan Otto, 'want ik ben het wel erg.' Otto legde hem uit: 'Ik denk dat je te veel bezig bent met je eigen onvolkomenheden als je onder anderen verschijnt. Je voelt de aandacht van anderen op je gevestigd en meent dan dat de anderen de zwakheden die je zelf zo goed voelt ook zullen zien. Je verliest dan je zelfvertrouwen.'

Verlegen betekende in dit verband meer dan alleen bedeesdheid in de omgang met anderen. Het stond voor algehele onzekerheid over zichzelf, waardoor pubers zich in sociale situaties vaak geen houding wisten te geven. Volgens Gunning Wzn. was die onzekerheid dan ook de oorzaak van ruw gedrag. De puber voelde zich zo onzeker over zichzelf dat hij trachtte zich er 'met een ruk' overheen te zetten en dan doorsloeg naar het tegenovergestelde: brutaliteit en bluf. Met de hakken nog in de kindertijd, maar tenen die reeds over de drempel naar volwassenheid reikten waren het nog maar wankelende wezens, pubers, daarover waren de pedagogen het wel eens. Zij wilden de wereld zelf en op eigen voorwaarden gaan ontdekken, maar hoe zij dat moesten doen wisten ze niet.

Jaap liet die onzekerheid aan Otto zien; hij vroeg hem vaak om bevestiging. Vond Otto het onderwerp dat hij voor zijn opstel koos geen flauwekul? En was het kinderachtig om er een tekening bij te doen? Keurde Otto de naam van zijn kano goed? Welke kleur paste het beste? En wat kon hij toch doen tegen die vermaledijde verlegenheid? Openlijk hunkerde Jaap naar Otto's erkenning: 'Ik ga mee de kano kijken. Hij is er zeer trots op. "Vindt U hem niet luizig?" Als ik niet uitbundig genoeg ben met m'n lof: "Nou zeg nu eens wat meneer. Is ie niet fijn?"' Keer op keer smeekte Jaap bovendien om instemming dat hij toch echt zijn best deed op zijn schoolwerk.

De 'grote verlegenheid' die achter de rebellie schuilde zorgde voor nog een kenmerk van de puberteit, stelden de pedagogen: de intense behoefte om zich aan te sluiten bij een groep, het liefst een groep leeftijdgenoten.<sup>13</sup> Het verwerpen van ouders als koersdragers bracht een vacuüm in het leven van de puber. De adolescent ging op zoek naar een vervanging van de oude verhoudingen; een groep die hem zou helpen een nieuwe koers uit te zetten, zijn eigen koers. Maar dat leverde ook

weer extra spanningen op: schaamte en angst voor afwijzing. Wat als de puber te veel afweek om door de groep geaccepteerd te worden? Ook Jaap schaamde zich regelmatig dood voor zijn leeftijdgenoten. Hij durfde zijn klas nauwelijks meer onder ogen te komen wanneer hij weer eens een slecht figuur sloeg. Zo kreeg hij op een dag onverwacht een repetitie over Engeland: 'En 'k wist er niks van, geen spat. Bijna alle antwoorden verkeerd of ik wist geen antwoord. Ik schaamde me zo. De hele klas kon het beter.' Soms lachten de anderen hem uit omdat hij zulke stomme dingen zei. Jaap loste het op door maar weer eens de clown uit te hangen. Dan werd er ook gelachen, maar tenminste niet uitgelachen.

Zie hier de paradox van de puberteit, aldus de pedagogen. Pubers wilden vrij zijn, maar niet alleen. Zij wilden zich los maken, maar zochten tegelijkertijd een anker. Zij streefden autonomie na, maar wensten saamhorigheid. Zij zetten zich af, maar begeerden bevestiging. En dat maakte hen bij uitstek kwetsbaar voor de invloed van anderen. Meestal leeftijdgenoten, bij wie ze zich wilden aansluiten, in de smaak wilden vallen 'als een volmaakt kuddedier'.<sup>14</sup>

Veel adviesboeken bespraken in dit verband ook de neiging van adolescenten om zich te verliezen in een alles verzengende vriendschap met één persoon, een vererende genegenheid op te vatten voor iemand van hetzelfde geslacht. De pedagogen zagen dit als voorportaal van het echte werk: de liefde.<sup>15</sup> Het zijn 'de jaren der warme vriendschap', schreef Van Luyk, waarin pubers vrienden voor het leven maken.<sup>16</sup> Otto sloot zich hierbij aan; dit waren de jaren waarin de meest bijzondere vriendschappen ontstonden.<sup>17</sup> Sommige pedagogen zagen echter gevaar in het al te intens worden van zo'n kameraadschap. Er gingen discussies over grensoverschrijdende vriendschappen op kostscholen, amitié particulière genoemd, waarbij de wederzijdse genegenheid fysiek werd. Kooistra relativeerde: 'Elk gevoel kan verkeerd worden, ook vriendschap. Maar de innige, aan de liefde verwante adolescentenvriendschappen kunnen ook tot de edelste verhoudingen voeren.'<sup>18</sup> Ook Otto verdedigde later in meerdere publicaties dit soort vriendschappen tussen kinderen van hetzelfde geslacht.<sup>19</sup> Volgens hem werden kinderen zich in de puberteit juist bewust van de verschillende gevoelens die zij konden hebben voor de verschillende geslachten.<sup>20</sup> 'Het sluiten van deze vriendschappen heeft

heel vaak enige overeenkomst met het een aantal jaren later kiezen van een geliefde voor het leven,' schreef hij.<sup>21</sup>

### Een pedagogische vriendschap?

Jaap had weinig vrienden. Ondanks de gein die hij maakte met verschillende medeleerlingen in zijn klas, had hij op school geen echte kameraden. 'Er is eigenlijk geeneen waar ik bepaald een vriend van ben. En ik bemoei me maar met heel weinig jongens,' zei hij er zelf over. Toen Otto scherp opmerkte dat er ook niet veel mensen waren op wie Jaap geen kritiek had, deed de laatste dat voorkomen als een gekoesterde kwaliteit: 'Nee, ik ben een fijnproever.' In de dagboeken wordt alleen Sammie, de neef van het meisje op wie hij verliefd was, Jaaps 'vertrouweling en vriend' genoemd. De tweede, dat wel. Want de eerste was Otto. En na verloop van tijd raakte in de dagboek aantekeningen ook Sammie buiten beeld.

Dat Jaap volgens de dagboek aantekeningen veel behoefte had om met Otto over andere dingen te praten dan zijn huiswerk, kwam daarom voort uit meer dan alleen zijn afkeer van school. Regelmatig meldde Otto in zijn aantekeningen dat Jaap zo vol was van andere 'avonturen' dat hier eerst de nodige aandacht aan besteed moest worden. Soms maakten ze hiervoor apart een afspraak buiten de huiswerkuren om. Het vertrouwen dat Jaap in Otto stelde ontwikkelde zich steeds meer tot iets dat op een wederzijdse vriendschap begon te lijken. Volgens Otto noemde Jaap het in elk geval zo.

Vooraf de vele opmerkingen waarin hij hengelde naar bevestiging dat Otto meer dan zijn leraar was, vallen op. Soms deed Jaap dat heel expliciet. Zo drong hij erop aan dat Otto hem over de vorderingen van diens andere leerlingen vertelde: 'We kunnen dat toch als vrienden wel bespreken.' Otto gaf toe en vertelde iets over Huug Hijmans. Vaker nog verpakte Jaap zijn behoefte aan bevestiging dat Otto en hij meer dan alleen maar leerling-leraar waren in impliciete vragen:

J. leest: 'Door een misverstand kwam een einde aan die vriendschap.'

J. 't Zal er de vriendschap wel naar geweest zijn. Stel U nu toch eens voor dat er een misverstand kwam tussen U en mij. Dat was immers in vijf minuten uit de weg geruimd?

Toen Jaap Otto in een joviale bui eens ‘amice’ noemde, was hij even bang dat hij ‘te familiair’ was. Maar, voegde hij er gauw aan toe, hij vond eigenlijk ‘dat je dit onder zulke goeie vrienden als wij zijn best kunt doen.’ Otto sprak Jaaps vriendschapsverklaringen niet tegen. Hij ging zelfs zo ver om met Jaap te fantaseren over vertrekken, naar Amerika te gaan om daar samen een boerderij te beginnen met een grote schuur waarin Jaap aan zijn vliegtuigen kon knutselen.

De vriendschap die in de schriften door Otto staat opgetekend had Jaaps prestaties niet opgeschroefd, ondanks alle energie die Otto erin stak. Daartoe had die overigens niet alleen woorden en gesprekken ingezet. Hij paste vanaf het begin nog een andere strategie toe om de band met zijn pupil te stimuleren: stoeien. Vooral in hun eerste jaar, 1913-1914, worstelden ze vaak. Het was een tactiek die in de geest van Jan Ligthart binnen de nieuwe schoolbeweging ook voor jongere kinderen werd aangeraden. Jaap was er bekend mee, want ook op zijn lagere school was het kweken van een vertrouwensband tussen leraar en leerling een van de doelen geweest, en stoeien daartoe een strategie. Toen Jaap ouder werd, stopten hij en Otto ermee, maar eind 1915 pakten ze het weer op. Volgens Otto omdat Jaap er ‘weer lust toe’ voelde. Groter en sterker geworden probeerde Jaap Otto eronder te krijgen, maar Otto bleef hem de baas, ondanks ‘worstelaarstrucs’. Ze hadden er beiden plezier in en bleven ook in de jaren daarna nog regelmatig vechten en ‘schermutselen’.

Misschien hadden ze er iets te veel plezier in. Toen na drie jaar ploeteren Jaap de tweede klas opnieuw dreigde te moeten overdoen omdat zijn resultaten nog altijd achterbleven, werd juist de vriendschap tussen hem en Otto als een van de mogelijke oorzaken gezien. Vader Kann was er niet van overtuigd dat het onvermogen was waardoor Jaap achterbleef, hij moest gewoon strenger worden aangepakt. Toen was het afgelopen met het worstelen. Otto en Jaap verruilden de huiswerkkamer in Villa Anna voor het huis aan de Van Hovestraat en Jaap werd een project van Otto en Lie samen.

Jaap zocht Otto en Lie ook buiten de huiswerkuren op. Hij at regelmatig met hen mee. Samen bezochten Otto en hij ook tentoonstellingen of ze gingen op bezoek bij vrienden van Otto. Met verjaardagen en Sinter-

klaas bracht Jaap Otto en Lie cadeautjes. Hij zag ook de andere jongens die Otto les gaf en was volgens de aantekeningen regelmatig jaloers. Dan probeerde hij bevestiging te krijgen dat hij voor Otto nummer één was. Zelfs wanneer Otto en Jaap elkaar in de vakanties een paar weken niet zagen, schreven zij elkaar weleens brieven. Zijn familie, die vond dat hij dweepte met zijn huiswerkleraar en diens vrouw, gaf Jaap op 6 december 1917 een lang Sinterklaasgedicht, dat plagerig eindigde met de woorden ‘onder ’t Motto,/Lang leve Lie en Otto’.

Jaap liet zich er niet door uit het veld slaan. Volgens de dagboekantekeningen bleef hij Otto zien als zijn belangrijkste vriend. Dat zij in hun gesprekken ook de meest intieme onderwerpen niet schuwden, blijkt uit een van de twee brieven die tussen de dagboekbladen bewaard is gebleven. Jaap schreef Otto vanaf zijn vakantieadres in Nunspeet, waar de familie elk jaar de zomer doorbracht. Hij zat verschrikkelijk in gewetensnood. ‘Beste Otto,’ schreef hij. ‘Deze brief zal wel het record slaan wat lengte betreft, maar bijzonder vrolijk zal hij niet wezen.’ Om vervolgens omstandig uit de doeken te doen hoe hij ’s nachts niet had kunnen slapen, aan een meisje had gedacht en vervolgens aan ‘die laffe dingen (...) die een mensch ’t meest in de weg zitten’. Hij bekende dat hij het niet bij denken had gehouden en ‘dingen’ had gedaan ‘die niet mogen’.

In zijn aantekeningen vermeldde Otto dat hij Jaap onmiddellijk uitvoerig had teruggeschreven, waarbij hij had getracht hem ‘praktiese raad’ te geven. Zijn latere artikel ‘Erotiese gevoelens’ werpt licht op wat die raad moet hebben ingehouden. Otto sloot aan bij wat al sinds de achttiende eeuw geschreven werd tegen masturbatie<sup>22</sup> en wat pedagogen ook nog een halve eeuw zouden blijven aanraden: Jaap moest veel bewegen, het liefst buiten, want dat bevorderde een gezonde diepe slaap. Ook het kweken van bloemen en het maken van muziek, al dan niet in clubverband, droegen daartoe bij. Grotemensenbezigheden, zoals bioscoop-, schouwburg, concert- of cafébezoek, diende hij te vermijden, evenals slechte lectuur, want dat had allemaal juist een nadelige invloed op de slaap. Gezond en eenvoudig voedsel zou helpen, nicotine en alcohol waren uit den boze. ‘Altijd moet je bezig zijn,’ zal Otto geschreven hebben. Want als hij maar moe genoeg was, dan zou het hem wel lukken om zich te beheersen.

Beste Otto,

Dese brief, zal van mijn brieven wel 't record slaan wat lengte betreft, maar bijzonder vrolijk zal hij niet wesen want ik zal je alles opbicehten wat ik vannacht geleerd heb. — Na een paar uur te hebben gemaakt, werd ik wakker en voostra begon ik aan die kaffe dingen te denken die een mensch 't meest in de neepnetten, en zelfs liet ik 't niet eens met 't denken daaraan, en deed dingen die niet mogen; dit duurde tot 'ochtends toen viel ik in slaap.

En ik droomde dat R. met haar vriendin met huis op kwam volken; ik werd doodskenamod en vluchte naer m'n fabriek, waer ik me achter de deur verstopte.

Toch vond ze me en kwam binnen en achter haar, haar vriendin. Ze stond vlak voor me, ik durst haar niet aannien; zij heek me ook niet aan, toch zag ik haar

De vraag is of Otto Jaap ook geruststelde. Vertelde hij dat diens neiging inmiddels als normaal en niet ongezonder werd beschouwd, zoals hij later wel in zijn artikelen voor volwassenen uiteenzette? Tot ver in de negentiende eeuw werd ‘zelfbevlekking’ als uiterst schadelijk beschouwd, en nog jaren nadat die visie medisch al was weerlegd bleven pedagogen ertegen waarschuwen. Jaaps leraar De Vletter bijvoorbeeld beval jongens in een toespraak in 1918 nog: ‘Behalve als het noodig is voor het leegen van de blaas (...) heb je met je handen van je lichaam af te blijven (...) ’t is slecht voor je gezondheid, voor je zenuwgestel, je hersenen, je ruggemerg, je oogen, wat al niet. Doe er niet an, en als je d’r an gedaan hebt, hou er dan in ’s hemelsnaam mee op! Je kan d’r aan te gronde gaan en geen dokter kan je helpen; alleen je zelf.’<sup>23</sup> Zoiets zal Otto Jaap vast niet hebben geschreven, maar helemaal zeker is het niet. De brief die hij terugschreef is niet bewaard gebleven.

### Otto en de puberpedagogiek

Wetende dat het onuitstaanbare gedrag van pubers grotendeels voortkwam uit onzekerheid en dat die onzekerheid leidde tot de behoefte aan aansluiting en vriendschap, wat konden de volwassenen om de pubers heen dan doen om hen de vlegel- en bakvisjaren door te leiden? Daar schreven de pedagogen ook over. Hun puberpedagogiek werd, net als de puberteit zelf, gekenmerkt door een paradox. En waar Jaap te herkennen is in de eigenschappen die de pedagogen aan pubers toeschreven, komt de manier waarop Otto Jaap volgens zijn dagboeken begeleidde dicht bij hun aanwijzingen voor de omgang met pubers.

In hun adviezen voor de omgang met pubers waren alle pedagogen het eens over het belangrijkste principe: men moest de puber loslaten om hem vast te kunnen houden. In ‘de jaren tusschen mal en dwaas’<sup>24</sup> eisten adolescenten ruimte op om zichzelf en de wereld te ontdekken, aldus de pedagogen. Die vrijheid moesten zij krijgen, maar het was slechts schijnbare vrijheid, want volledig onbegrensd zou de puber stuurloos raken. Het loslaten zou moeten bestaan uit drie dingen: acceptatie, geduld en afzijdigheid. Dat zou pubers de verlangde ruimte geven. Het vasthouden hield eveneens drie zaken in: aanmoedigen, aanzetten

tot nadenken en de nabijheid van één geschikte volwassene om in vertrouwen te nemen.

Hoe moesten ouders en opvoeders de drie onderdelen van dat loslaten aanpakken? Allereerst moesten zij de flagrante stemmingswisselingen van de puber accepteren, stelden alle puberpedagogen. Er zat niets anders op, het hoorde erbij. Pedanterie, bluf en bravoure wisselden kwaarmoedigheid, lusteloosheid en diepe ongelukkigheid af. Dwepen en spotten bestonden in hetzelfde moment. Om het minste of geringste reageerde de puber geprikkeld. Dat maakte de puber niet het meest aangename gezelschap. Maar om nog een beetje invloed te behouden, moesten volwassenen dit op de koop toe nemen. ‘Weerleg ze maar niet, als ze allen en alles afkammen,’ schreef Oosterlee. ‘Hoor ze maar rustig aan met niets dan een “zoo!”, als ze het meest gewaagde verdedigen, of in een paar gladlopende zinnen de oplossing van wereldraadselen geven, waarop de diepste denkers zich vruchteloos moe hebben gepeinsd.’ Honen met de wel heel jeugdige dadendrang van pubers dienden ouders en opvoeders te allen tijde te vermijden. Het is allemaal tijdelijk, de puberteit was niets meer dan een ‘kortstondige ziekte in den evenwichtszin’.<sup>25</sup> Otto schreef het zelf later ook nog eens op: ‘Laten we de jeugd maar wat ruimte geven voor hun idealistische ongebondenheid’. Ze zouden vanzelf wel tegen hun eigen grenzen aan lopen.<sup>26</sup> In de beschermde omgeving van de huiswerkkamer deed Otto veelvuldig aan acceptatie van Jaaps grillen. Zo liet hij Jaap bijvoorbeeld naar hartenlust fantaseren zonder hem te weerleggen: ‘Als ik later maar eens koning van Palestina ben,’ verzuchtte Jaap. ‘Dan zullen we een prachtige tijd beleven,’ antwoordde Otto droog.

Geduld had hij ook – volgens de dagboek aantekeningen zelfs een bijna bovenmenselijke kalmte. Avond na avond hielp hij Jaap bij zijn huiswerk, al leverde het niet echt betere schoolprestaties op. Trouw trachtte hij daarbij dit tweede toverwoord van de puberpedagogische paradox op Jaap toe te passen. Geduld hebben met de fratsen van pubers klonk net als ‘accepteren’ als refrain door alle adviesboeken heen. Of het nu jongens of meisjes waren, de puberteit was een periode waar ze nu eenmaal doorheen moesten, maar ook een periode waar een einde aan kwam.

‘Wij zullen de fouten van de adolescentie (...) in ’t oog moeten houden, er geduldig tegenover moeten staan, omdat zij nu eenmaal met dit stadium van ontwikkeling noodwendig samenhangen en met dit stadium ook vaak zullen voorbijgaan,’ schreef Kooistra bemoedigend.<sup>27</sup> Dat dit makkelijker gezegd was dan gedaan, liet Otto maar heel af en toe eerlijk zien in zijn dagboekantekeningen.

Het accepteren van en geduld hebben met de puberonhebbelijkheden liep vanzelf over in het derde kenmerk van het loslaten: afzijdigheid. Vooral ouders dienden ‘op het allertzorgvuldigst alle schijn [te] vermijden zich te willen bemoeien’. Zij moesten ‘zich tijdelijk geheel op den achtergrond houden’.<sup>28</sup> Elke bemoeienis zou door pubers namelijk worden gezien als een poging hen onder voogdij te houden, terwijl alles in hun wezen er juist naar snakte zich daaraan te ontworstelen. Om dit niet uit de klauwen te laten lopen, konden volwassenen zich maar het beste afzijdig houden: ‘zwijgen is het welsprekendst getuigen, laten het krachtigste doen.’<sup>29</sup> Deden zij dit niet, dan wakkerde het slechts de zucht aan om zich te wreken, hun ouders en leraren ‘een loer te draaien’ of ‘een hak te zetten’. En terecht, stelde Gunning Wzn., ‘want [...] inmenging is inderdaad niet bevorderlijk aan de ontwikkeling’.<sup>30</sup>

De keren dat Jaap zijn leraren op school een loer draaide, een hak zette, lol trapte of ‘reuzeket’ schopte zijn niet op één hand te tellen. Ook Jaaps ouders bleven Jaap volgens Otto als een kind behandelen en dreven hem daarmee verder en verder bij zich vandaan. Toen Jaap bijvoorbeeld zijn kano niet vanuit Nunspeet mee naar Den Haag mocht nemen, omdat zijn ouders bang waren dat hij zou verdrinken, was hij hevig ontstemd – ‘ik kan toch zwèmmen goddome’ – en hij zwoer wraak: ‘Nee, maar ik zal em wel klein krijgen die ouwe heer, ik laat me zo niet op me kop zitte...’

Otto op zijn beurt deed er alles aan om zich wel met Jaap te bemoeien, maar dan zonder te preken of opvoederig te worden. Want zodra Jaap het gevoel had dat ook zijn leraren hem als kind behandelden, werd hij zo mogelijk nog opstandiger. Dan was de betreffende leraar ‘dor van schoolmeesterachtigheid’, of ‘een kinderjuffrouw’ en weigerde hij nog langer zijn best te doen. Otto accepteerde Jaaps verzet, toonde er zelfs vaak begrip voor. Hij nam Jaaps opvattingen serieus en deelde zijn eigen standpunten inzake geloof, onderwijs, opvoeding en zelfs de liefde; Otto

behandelde Jaap, nog dralend op de drempel, al niet meer als een kind. Dat gold ook voor Lie. Daarom gedroeg Jaap zich bij hen veel volwassener dan thuis, schreef Otto: ‘Hij wordt behandeld als een grote jongen en daarom is hij niet kinderachtig meer.’

Maar pubers volledige vrijheid geven, dat ging natuurlijk niet, beoogden alle pedagogen. Zij zijn eenvoudig nog niet in staat de consequenties van hun gedrag te overzien. Casimir besteedde er uitgebreid aandacht aan. Pubers, stelde hij, waren rebels, radicaal in hun oordeel en primair in hun emoties. Zij zagen het nut nog niet in van de schoolvakken en konden moeilijk lang stilzitten. Zij konden bovendien nog niet verder kijken dan het moment en wisten niet om te gaan met tijd. Zo stelden zij huiswerk maken vaak net zo lang uit voor grotere geneugten, tot zij niet anders konden dan op de dag van de deadline extra vroeg op te staan – een situatie waarin ook Jaap voortdurend verzeilde. En verzandde, want zelfs op tijd opstaan voor het ontbijt lukte hem bijna nooit, tot woede van vader Kann; laat staan dat hij nog vroeger opstond om het huiswerk van de vorige dag af te maken. En dit leverde dan weer veel conflict en aanvaringen op met de leraren. Daarom moest Otto hem steeds blijven aanmoedigen om zijn huiswerk toch echt de avond van tevoren af te maken. De knaap heeft ‘steeds een prikkel van buiten nodig, om aan den arbeid te blijven en zijn plicht te doen’, schreef Bavinck daarover. Hij beschreef hoe pubers voortdurend afgeleid raakten, verstrooid waren, zaten ‘te suffen of te dromen’ en zich overgaven aan lusteloosheid; precies wat Otto Jaap voortdurend verweet. Ze beseften nog niet dat leren in hun eigen belang was, stelde Bavinck. Daarom moesten onderwijzers zo hun best doen om hun belangstelling te wekken, de stof voor hen interessant te maken. Maar zowel Jaaps onderwijzers op school als Otto zelf constateerden vaak wanhopig dat ze daar maar geen middelen voor wisten te vinden.

Naast het heel praktische aanzetten tot werken, dienden onderwijzers en opvoeders pubers ook aan te moedigen in hun oordelen op het gebied van politiek, maatschappij en kunst. Dat laatste werd zelfs als essentieel gezien, een van de meest kenmerkende processen in de puberteitsperiode. Het ging gepaard met krachtig veroordelen aan de ene en dwepend vereren aan de andere kant. Ouders en opvoeders dienden

hun pupillen daarbij niet tegen te spreken, maar juist te stimuleren – ook wanneer zij in hun jeugdige arrogantie weleens erg kort door de bocht gingen. Dat aanmoedigen was een pedagogische kunst die Otto uitstekend beheerste, volgens de dagboek aantekeningen. Otto liet Jaap meestal zijn wrokken en passies, onderschreef zelfs zijn meningen. Wanneer Jaap weer eens een negatieve recensie gaf van een boek of een kunstwerk, beaamde Otto dat vaak.

Op momenten dat Otto het niet met Jaap eens was, hoorde hij hem eerst aan en deed vervolgens zijn best om het tweede kenmerk van het vasthouden toe te passen: zelf laten nadenken. Daarvoor moest Jaap eerst zichzelf goed leren kennen, stelde hij.

Otto bracht in de praktijk wat Kooistra voorschreef: ‘Wat zij moeten leren, dat moeten zij zooveel mogelijk zelf doen. Niet wij hebben hun de conclusies van een redeneering of een beschouwing der feiten voor te praten. Zij zelf hebben ze te trekken. Uit een redeneering, uit feiten, die voor zich zelf moeten spreken.’<sup>31</sup> Door Jaap voortdurend te bevragen, vaak opgetekend in de aparte schriften met ‘Gesprekken’, liet Otto Jaap ‘redeneren’ over allerhande onderwerpen; de leerstof, Jaaps gedrag, zijn opvattingen en zijn wereldbeeld. Geheel volgens Kooistra’s devies bespraken zij zo ook ‘allerlei levensvragen’. Daarbij ging het er niet om dat pubers maar in het wilde weg konden wauwelen, nee, er was ‘vaste en suggestieve leiding’ van een volwassene nodig om de puber tot zedelijke overtuigingen te laten komen. De puber mocht dan vrij willen zijn, hij moest nog leren ‘vrij te zijn als verantwoordelijk mensch’. Onderwijzers moesten de adolescent ‘doen voelen de draagwijdte van de woorden, die hij zelf gebruikt, van de ideeën, die hij verkondigt, en van de phantasieën, waaraan hij vorm geeft’.<sup>32</sup> Wanneer Otto het niet met Jaap eens was, trachtte hij hem met argumenten te overtuigen van diens ongelijk, in plaats van monddood te maken met straf:

We spreken even over Gerzon en waarom die man nu juist het mikpunt van z’n plagerijen moet zijn. Ik zeg het niet fair te vinden dat hij steeds een van de eersten is bij het heibel maken bij een door en door goede man die iets zwaks heeft waardoor hij niet tegen een troep kwajongens op kan. (...) [Jaap] laat door z’n manier van spreken en z’n beginnen over de zaak telkens weer, duidelijk merken dat hij het onrecht voelt.

Otto nam de vaste en suggestieve leiding, die nodig was. Daardoor eindigden de gesprekken opvallend vaak met het door Jaap overnemen van Otto's suggesties, vooral waar het zaken betrof die niet met zijn leraren of school te maken hadden. Zo vond Jaap het hebben van meer dan één vrouw aan het begin van een van hun gesprekken nog best een goed idee: 'Waarom moet je nu net van één vrouw houden? Op Mars houden ze er zéker van meer.' Het zou ook meer werkrachten kunnen opleveren, denkt hij. Otto wierp er een reeks vragen tegenin: 'Moeten we nu terugvallen in de polygamie, een veel lagere ontwikkelingstrap?' en 'Denk jij dat het zo gemakkelijk is een ander mens zo goed mogelijk te leren kennen en liefhebben? Denk je dat je 't maar met een stuk of wat gelijk moet proberen?' Jaap zwichtte. 'Nee, U hebt wel gelijk, ik geloof wel dat één beter is.'

Otto had haarfijn door dat achter Jaaps bravoure, spot, kritiek en chagrijn een intense behoefte aan begrip, vertrouwelijkheid en bevestiging schuilde. En daar maakte hij gebruik van. Veel pedagogen schreven het: pubers hadden de neiging zich vast te klampen aan één vertrouweling, iemand die ouder was dan zichzelf, iemand op wie ze konden bouwen, iemand die ze bewonderden.<sup>33</sup> Beter dan de ouders kon dit iemand zijn die de puber zelf koos. Gunning Wzn. noemde het een 'uitverkoren volwassene'.<sup>34</sup> Hun beschrijving van die uitverkoren volwassene sluit aan bij een klassiek idee over opvoeding door vriendschap, zoals dat door Plato is opgeschreven in *Symposium*: een oudere man kon een jongere vriend opleiden tot een moreel beter mens. De Nederlandse schrijver Kneppelhout was hier in de negentiende eeuw al door geïnspireerd geraakt. Hij bracht zijn ideaal in de praktijk door zich op te werpen als mentor van jongere kunstenaars en begaafde kinderen en schreef hier bovendien een beschouwing over: *L'Éducation par l'amitié* (1835). Daarbij liet hij wel Plato's erotische element van zo'n soort vriendschap weg. Dat maakt het des te schrijnender dat er toch een gerucht ontstond dat Kneppelhout zich aan een van zijn jongste leerlingen had vergrepen.<sup>35</sup>

Bijna honderd jaar later schreven de puberpedagogen dat er verantwoordelijke personen voorhanden moesten zijn, aan wie de puber zich kon optrekken en met wie hij of zij een bijzondere vriendschap kon sluiten. Dat kon bijvoorbeeld met groepsleiders van een jeugdvereniging,<sup>36</sup>

schreven zij, of met geschikte onderwijzers en onderwijzeressen.<sup>37</sup> Die moesten de puber vervolgens begeleiden met ‘innige sympathie’, ‘echt idealisme’ en ‘waarachtige genegenheid’. Oneindig groot is de invloed van een volwassene die het vertrouwen van de jongere wint, stelde Gunning Wzn. (1919).<sup>38</sup> Otto zelf citeerde Rabindranath Tagore maar weer eens, om te laten zien dat opvoeders hiervoor niet hun leeftijd of autoriteit mochten laten gelden, maar zich als gelijken zouden moeten opstellen: ‘Gij moet hun oudere broeder zijn, bereid om samen met hen langs hetzelfde pad te reizen naar hoger wijsheid en geestelijk verlangen.’<sup>39</sup>

Op haar school zag Ietje Kooistra hoe vaak er inderdaad een verlangen naar een speciale vriendschap ontstond bij een leerlinge. Zij omschreef dit als ‘een dwepende, bewonderende vereering voor den oudere, welke vereering niet bepaald beantwoording op dezelfde wijze vraagt’, maar die wel gepaard kon gaan met ‘sexueele’ prikkels die konden uitmonden in verlangend dromen naar ‘Ihr Kuss!’. Voor leraressen was dat eerder een last dan een lust, schreef ze, maar leraren waren er ‘vaak lang niet ongevoelig voor’.<sup>40</sup>

De mannelijke pedagogen beschreven in hun boeken de uitverkoren volwassene als iemand die vooral voorlichting, raad, steun, sympathie en ‘liefdevol begrip’ gaf. De uitverkoren volwassene moest iemand zijn die zich niet opdrong. Een volwassene die voelde dat de puber hem nodig had, maar niet liet merken dat hij dat wist. Een volwassene die rustig wachtte tot de puber zelf naar hem toe kwam om diens hart uit te storten, maar niet liet merken dat hij daarop wachtte. En een volwassene die hem vervolgens met oprechte belangstelling en teder begrip aanhoorde.<sup>41</sup> Vader en moeder Kann hadden zo iemand geregeld. Jaap hoefde verzet en verlangen niet op dezelfde volwassenen te projecteren. Jaap kon naar hartenlust rebelleren tegen zijn ouders en zijn leraren op school, want in de veilige haven van de huiswerkkamer was er altijd Otto, die hem op basis van zijn wetenschappelijke kennis over de puberteit steeds bescheiden bijstond en altijd begripvol bijstuurde. In de dagboek aantekeningen is Otto de uitverkoren volwassene voor Jaap.

## Puber en pedagoog volgens het boekje

Otto's pedagogisch handelen voldeed aan alle eisen die de pedagogen in hun handleidingen stelden; geduldig zag hij Jaaps bokkensprongen aan, vriendschappelijk stuurde hij hem bij. Ook Jaaps grillige gedrag en gemoed komen overeen met de karakterisering van pubers door pedagogen en psychologen als Hall en Heymans. Maar naast de dagboek aantekeningen waren er ook nog die zes losse vellen: de *Beschrijving van de lichamelijke en geestelijke toestand van J.K.* en de *Antwoorden op de vragen van H&W*. Het beeld dat Otto daarin van Jaap schetste lijkt in eerste instantie vergelijkbaar met het beeld in de dagboek aantekeningen, maar dan veel explicieter verwoord. Otto omschreef Jaap als een jongen die snel afgeleid was en niet bijster geïnteresseerd in de schoolvakken. Hij was er ook niet goed in. De doe-vakken en de vakken waar het om begrijpen draaide (gymnastiek, handenarbeid, wiskunde, natuurkunde, meetkunde, tekenen) gingen nog wel. Stof waarvoor hij uit het hoofd moest leren, ging nooit 'glijden' en hij was dan ook voor proefwerken 'zeer zenuwachtig' – precies wat in de dagboek aantekeningen steeds naar voren komt. Opvallend is wel dat Otto Jaap, ondanks diens interesse in techniek, zijn zelfgebouwde kano en zijn uitvindingen, omschreef als 'niet biezonder handig bij practies werk'.

Volgens Otto was Jaap zowel in algemene ontwikkeling als in schoolontwikkeling zijn leeftijd 'ten achter'. Hij was 'zeer beweeglijk' en hield van wild vermaak, zoals stoeien en worstelen. Otto gebruikte meerdere malen het woord 'speels'. Jaap is speels in zijn taalgebruik, met 'liefde voor opvallende spreekwijzen – spreekt graag eens als een straatjongen, een klein kind'. Hij is speels in zijn handelen: 'Bijna voortdurend met iets anders bezig. Hij tekent veel in huiswerkboekjes, schriften, speelt met potloden, inktpotten, touwtjes, kortom grijpt naar alles wat binnen zijn bereik valt.' En hij is speels in zijn sociale interesses. Zijn sporadische verliefdheden deden 'kinderlik' aan, meisjes was hij eigenlijk niet geneigd op te zoeken; ze waren 'niet wild genoeg'. Jaap wilde liever met ze spelen dan met ze gaan.

Jaaps gedrag op school komt ook aan bod. Hij 'wordt zéker door de minder sterke leraren gehouden voor één van de belhamels', schreef

Otto. En hij was ook wel een beetje brutaal, slordig en vergeetachtig. Daarbij bezigde hij nogal eens het ‘schooljongensjargon met vloeken, scheldwoorden etc’. Toch heeft dit gedrag in *Beschrijving van de lichamelijke en geestelijke toestand van J.K.* en *Antwoorden op de vragen van H&W* bij lange na niet de overhand. Otto schetste hierin eigenlijk vooral een positief portret van Jaaps karakter. Het is een beeld dat af en toe ook wel in de dagboeken naar voren komt, zolang het maar niet over school en de leraren ging, maar daarin toch veel minder aandacht krijgt. De jongen was oprecht, schreef Otto, hartelijk, liefdevol voor dieren, goedlachs en – het staat er echt – ‘zacht in zijn oordeel’. Hij hield bovendien niet van conflict; als hij boos was, kwam hij binnen vijf minuten vrede sluiten. Klikken of uitlachen zaten niet in zijn karakter en hij zou nooit een ander laten opdraaien voor iets wat hij zelf had gedaan. Voor school maakte hij wel veel spiekbriefjes, maar hij zou ze nooit gebruiken: ‘Zijn eerlijkheid, openhartigheid en onverschilligheid voor schijnresultaten zullen dit wel beletten,’ aldus Otto. En hoewel hij spraakzaam en vrijpostig kon zijn, was hij bij vreemden juist aan de verlegen kant. Kleding en uiterlijk interesseerden hem niet. Standverschillen evenmin; Jaap verdeelde de mensen in twee hoofdsoorten: ‘schooiers en goeie lui. De schooiers zitten onder alle standen de goeie lui ook.’

Waar het gaat om Jaaps gedrag tegenover zijn naasten is er nog een verschil tussen de dagboekaantekeningen en de twee andere documenten. Volgens de dagboekaantekeningen liet Jaap zich bijna uitsluitend negatief uit over zijn ouders, familie en schoolgenoten. Er wordt de indruk gewekt dat hij voortdurend met hen in conflict was. In *Beschrijving van de lichamelijke en geestelijke toestand van J.K.* schetste Otto echter een heel ander beeld: Jaap is ‘zeer aanhankelijk ten opzichte van ouders, familie en vrienden’. Jaap is ‘beleefd en behulpzaam. Zegt vaak dat hij niet aan een hem opgelegde plicht zal voldoen maar eindigt steeds met die op zich te nemen, dus ‘gehoorzaam onder protest’. Ook wordt Jaaps weerstand tegen leren genuanceerd: ‘Hij is gewillig door zijn goedhartigheid en soms vlijtig doordat hij graag zijn plicht wil doen maar hij houdt niet veel van werken.’

Die positieve eigenschappen krijgen in de dagboekaantekeningen heel wat minder aandacht. Daarin worden Jaaps puberstreken op school

en daarbuiten veel sterker uitgelicht dan zijn goedhartige trekken. De ‘empirische’ Jaap in de dagboek aantekeningen vertoont daarmee grote overeenkomsten met de beschrijving van pubers in de pedagogische handleidingen, waarvan sommige pas na de huiswerkkamer gepubliceerd werden. Hoe kan dat? Is het toeval? Was Jaap echt zo’n prototype puber?

Er zijn nog twee aspecten aan de dagboek aantekeningen die vragen oproepen. Het eerste sluit aan bij de grote overeenkomsten met de pedagogische handleidingen: Otto’s aantekeningen beginnen pas wanneer Jaap de leeftijd heeft bereikt die volgens gezaghebbende psychologen en pedagogen gemiddeld het begin van de jongenspuberteit markeerde, terwijl Otto toen al meer dan een jaar bij de familie Kann in dienst was als huiswerkleraar. Is hij pas na een jaar begonnen met het maken van aantekeningen? Of ontbreken de notities van hun eerste tijd samen?

Het tweede aspect roept echter de grootste vraag op: in Otto’s schriften met aantekeningen staan nauwelijks doorhalingen of andersoortige correcties. Hoe is dat mogelijk? Maakte Otto bij het noteren nooit een foutje? Hoefde hij zijn verslagen nergens aan te vullen of aan te scherpen? Hoe kan het dat er geen zwarte strepen, ingevoegde zinnestjes of in de kantlijn bijgeschreven stukjes in de schriften staan, die laten zien dat hij ook weleens naar woorden moest zoeken? En kon hij werkelijk zo snel schrijven dat hij nog tijdens het praten zijn gesprekken met Jaap woordelijk op schrift wist te stellen?

Het begin van een antwoord werd jaren na de dagboek aantekeningen in hetzelfde archief gevonden. Er bleek nog een gedrukte tekst van Otto te zijn, en wel diens eerste proeve om vanuit de empirie van een puber een schets van de puberteit te geven. Die tekst heeft als titel *Karakter en karakterontleding* en gaat over ‘een lastige leerling van een H.B.S.’. Het is goed mogelijk dat deze tekst onderdeel was van een lezing die Otto in Amsterdam heeft gehouden in januari 1918, toen hij nog met één been in de huiswerkkamer stond. Rector Rommert Casimir was daarbij aanwezig geweest en dacht iemand van zijn eigen leerlingen herkend te hebben: ‘Ben jij dat of is dat Jaap?’ vroeg hij daags daarna op het plein aan Huug Hijmans, Jaaps neef en grote concurrent waar het ging om zijn vriendschap met Otto. Een vreemde vraag, want de tekst gaat over een

jongen die Sander S. heette. Maar nergens in de dagboekantekeningen of elders is te vinden dat Otto een jongen les gaf die luisterde naar de naam Sander. Diezelfde avond zei Huug tegen Jaap: ‘Zeg Jaap, meneer heeft het in Amsterdam gehad over het karakter van een lastige H.B.S. leerling. Dat ben jij toch zeker.’ Jaap beaamde het onmiddellijk: ‘Natuurlijk, hoe kon ie ’t nou over jou hebben, jij heb toch geen karakter en ik wel.’ Jaaps antwoord laat zijn gevatheid zien. Commentaar van Otto, die erbij was, ontbreekt. Kan zijn zwijgen opgevat worden als instemmen; was Sander S. een pseudoniem voor Jaap Kann?

In de tekst van de lezing beschreef Otto nauwkeurig het gedrag en het karakter van een veertienjarige jongen, die volgens hem nog niet in zijn puberteitsperiode zat omdat zijn geslachtsorganen nog ‘in kindelijke staat’ waren en hij in zijn seksuele ontwikkeling ‘geremd’ was. Hij beschreef de jongen op basis van aantekeningen in een dagboek. Maar volgens zijn tekst betrof het dagboekantekeningen uit de jaren 1903-1905. Als dat geen drukfout is, waarbij de 1 voor een 0 is aangezien, gaat het om de periode waarin Otto als beginnend onderwijzer les gaf in het buurschap Emmen en in zijn vrije uren voor de hoofdakke leerde. Dat hij in die jaren ook een leerling van de hbs begeleidde, lijkt niet erg waarschijnlijk. Veel uit de beschrijvingen van het gedrag en het karakter van Sander S. passen wel een-op-een bij de beschrijvingen van Jaaps gedrag en karakter in de dagboekantekeningen en in de bijgevoegde notities in *Antwoorden op de vragen van H&W* en *Beschrijving van de lichamelijke en geestelijke toestand van J.K.*, al zijn er ook enkele verschillen.

Net als Jaap was Sander S. volgens de lezing zeer onrustig en beweeglijk; hij ‘heeft een tomeloze behoefte iets in handen te hebben waarmee hij speelt’, vertelde Otto. Hij had weinig intieme vrienden, hield van avonturenverhalen, was slordig met zijn spullen, traag op school en had een hekel aan leren. Sander S. gebruikte ook dezelfde woorden als Jaap: ‘Hij vraagt een jongen van een andere klas of hij ook zo graag “maft” bij mondelinge lessen.’ Huiswerk vond Sander altijd te veel, ‘graag pingelt hij af’, maar hij hield van wandelen, fietsen, schaatsen en hockeyen. Verder had hij meestal wel een goed humeur, al kon hij verontwaardigd zijn over een hem door leraren opgelegde straf. Otto deelde in zijn tekst ook mee hoe hij had getracht de jongen te begelei-

den. Zijn pedagogiek bestond uit ‘gewenning aan geregeld werken in een flink tempo, goed voorbeeld, toezicht, beloning, straf en beïnvloeding van het gevoelsleven’ – allemaal aspecten die terug te vinden zijn in Otto’s dagelijkse handelen in de huiswerkkamer. Sander S. lijkt wel heel sterk op Jaap K.

Nieuwe inzichten over Jaap levert *Karakter en karakterontleding* niet op, maar nieuwe vermoedens over de dagboek aantekeningen wel. Otto zette namelijk heel expliciet zijn werkwijze bij het construeren van zijn tekst over de ‘lastige leerling’ Sander S. uiteen: ‘We kiezen slechts dat uit de notitie’s wat ons een kijk kan geven op de algemene geestelijke bouw en het geheel van neigingen met de handelingen die daaruit voortvloeien.’ Met andere woorden, Otto koos alleen die elementen die hij kon gebruiken om het karakter van de ‘lastige leerling’ voor het voetlicht te brengen.

Was deze tekst Otto’s eerste aanzet voor zijn boek over pubers? En dus voor de manier waarop hij Jaap als voorbeeld wilde gaan gebruiken? En zou hij uit zijn aantekeningen over de empirische Jaap dan ook slechts dat hebben gekozen wat ‘een kijk’ kon geven op de ‘geestelijke bouw’ van een puber ‘en het geheel van neigingen met de handelingen die daaruit voortvloeien’? Het zou wel precies passen in de missie die hij in zijn voorwoord *Spiegel* uiteenzette. Daarin schreef hij immers hoe hij een boek wilde maken waaruit opvoeders en onderwijzers konden leren hoe zij met pubers om moesten gaan, en dat hij in zijn boek Jaap als voorbeeld zou opvoeren. Het antwoord is te vinden in een van diezelfde schriften. Op 18 juni 1916 beschreef Otto hoe Jaap plotseling een blikje zag, waar Otto regelmatig notitiepapiertjes in stopte. ‘Waarvoor dient dat?’ vroeg hij. Maar toen herinnerde hij zich het boek waarover zijn huiswerkleraar hem al eens vertelde, *De school van Helmar Brinkman*, de autobiografctie waarin Otto zijn eigen jeugd had verwerkt. ‘O ik weet het,’ riep Jaap uit. ‘U wilt nog een boek schrijven en als U dan een idee hebt tekent U dat gauw op. Als je eenmaal een boek geschreven hebt dan doe je het later natuurlijk weer.’ Volgens zijn eigen aantekeningen sprak Otto Jaaps veronderstelling niet tegen.

De oorspronkelijke aantekeningen waren dus niet keurig met dezelfde vulpen opgeschreven in bijna dertig grotendeels dezelfde zwarte en

## KARAKTER EN KARAKTERONTLEDING DOOR O. BARENSEN.



### I.

Es ist wohl anzunehmen, dass alle überhaupt vorkommenden Neigungen sich auch bei jedem einzelnen Menschen würden feststellen lassen: weder ist der Heilige oder der Martyrer ohne allen Egoismus, noch der schlimmste Verbrecher ohne jeden Anflug von Menschenliebe und Pflichtgefühl.

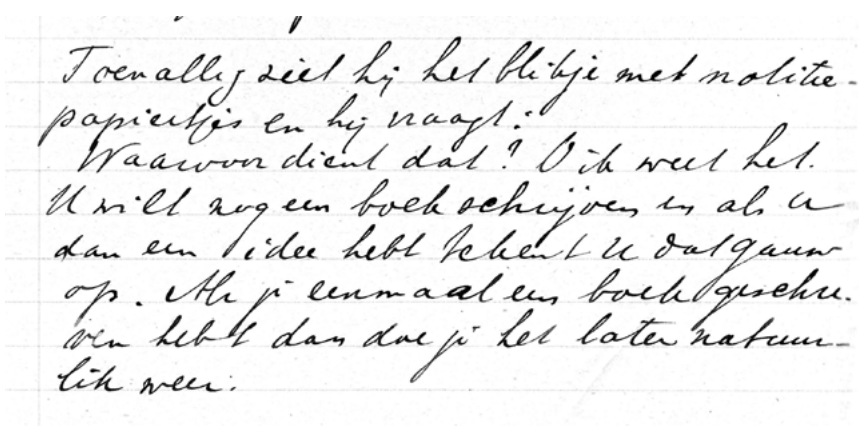
G. HEIJMANS: *Einführung in die Ethik*. S. 42.

Het woord karakter is evenals vele andere woorden uit de psychologie van het dagelijks leven van zó gewone klank, dat we er dikwels mee werken, alsof er geen misverstand mogelijk ware. Willen we ons echter precies rekenschap geven van wat we er onder hebben te verstaan, dan blijkt het moeilijk tot een bevredigende omschrijving te komen. En zeker zal het begrip zoals het in de dagelijkse omgang wordt gebruikt niet kunnen dienen voor het doel, dat wij voor ogen hebben: de ontleding van een karakter, waarbij voor goed- of afkeuring weinig plaats is. Wij hebben slechts de feiten te constateren. En in de omgangstaal hebben we het juist altijd over karakter in verband met zedelijke, praktische eisen, het is daar meer een morele maatstaf dan een psychologies begrip. De mensen voelen wel goed wat ze er onder verstaan willen hebben, maar het is hun niet mogelijk er psychologies een omschrijving van te geven. Het is dus het best ons maar direct te wenden tot de mannen van het wetenschappelijk onderzoek.

We vinden een reusachtige litteratuur. Sinds de Oudheid heeft men zich bezig gehouden met karakter en karaktervorming. Maar gelukkig kunnen we een hele categorie van schrijvers overslaan. Al wat er interessants in de Oudheid, de Middeleeuwen en tot het midden van de 19e eeuw ongeveer is geschreven kan ons het licht niet geven, dat we behoeven. Hippocrates, Theophrastus, La Bruyère en Kant hebben zeer interessante dingen gezegd, maar ze gingen niet uit op een systematies onderzoek naar de ele-

Gedrukte tekst van Otto's lezing over de puber Sander S.

blauwe schriften. Het waren tientallen vodjes vol observaties, vluchtig genoteerd tussen het huiswerk uitleggen, toezicht houden, tot de orde roepen, tot concentratie manen en aanhoren van Jaaps commentaar door. Die observaties werden ter plekke verzameld in een blik, dat



Jaap ontdekt dat Otto aantekeningen over hem maakt.

al gauw zal hebben uitgepuild. Na de huiswerklessen, maar misschien zelfs pas toen Jaap zijn vlegeljaren al achter zich had gelaten, moeten Otto en Lie uren besteed hebben aan het ordenen van de briefjes, waaruit ze alleen die aantekeningen selecteerden die pasten bij Otto's plan; het schrijven van een puberportret om te dienen als puberpedagogiek.

De geselecteerde vodies schreef Otto netjes over in de schriften. Vanaf september 1916, toen zij betrokken werd bij de lessen, ging ook Lie meeschrijven en wisselden hun verslagen elkaar af. Het werden uiteindelijk vijftien blauwe cahiers met het opschrift *Dagboek J.K.*, zes zwarte cahiers met harde kaft waarin de uitgeschreven dialogen stonden, drie blauwe cahiers met de opschriften *Aantekeningen J.K.*, *Spiegel* en *Milieu*, aangevuld met enkele schoolschriften van Jaap. De inhoud heeft Otto systematisch geordend. De blauwe dagboekschriften hebben elk eenromeins cijfer van I tot XV en de datumaanduiding van de periode waarin de aantekeningen zijn gemaakt. De zwarte zijn op dezelfde manier geordend, met romeinse cijfers, en hebben op elke eerste pagina een inhoudsopgave van de gesprekken, genummerd van I tot CCL. In totaal dus wel tweehonderdvijftig.<sup>42</sup>

Bij het overschrijven van de aantekeningen in de schriften konden Otto en Lie de aantekeningen nog verbeteren en bewerken, wat vooral voor de vele letterlijk uitgeschreven gesprekken lijkt te gelden. Gedrag

of uitingen die niet pasten bij wat psychologen en pedagogen hadden bepaald als typische kenmerken van een puber, kunnen ze terug in het blik hebben gestopt. En ook wanneer Otto's pedagogisch handelen niet overeenkwam met de opvoedadviezen konden ze zo'n stukje tekst terzijde leggen. Net zoals Otto deed in *Karakter en karakterontleding* hoefden ze alleen Jaaps gedrag te selecteren dat paste bij de puberpedagogische mal die Heymans, Bavinck, Gunning Wzn., Casimir en later ook Kooistra, Van Luyk, Oosterlee en consorten in hun publicaties hadden vormgegeven. En wellicht hebben ze zelfs wat voorbeelden gehaald uit hun begeleiding van andere puberjongens. Ook hoefden ze alleen Otto's handelen prijs te geven wanneer dat voldeed aan de pedagogische adviezen. Jaaps eigenschappen en Otto's manieren van begeleiden die daar niet bij pasten konden buiten beeld blijven. Jaaps perspectief, waarvan de aantekeningen zo direct lijken te getuigen, met alle verzamelde uitspraken en expliciet uitgeschreven gesprekken, lijkt op deze manier gemodelleerd te zijn naar een prototype puber; een sjabloon, met weinig aandacht voor ontwikkeling. En het is allerm minst zeker in hoeverre de 'echte' Jaap zich via Otto's dagboeken laat kennen; zijn portret is op zijn minst bewerkt. Had hij maar een eigen dagboek bijgehouden, zoals pubers sinds de achttiende eeuw wel deden.<sup>43</sup>

Otto's ambitieuze plan om een boek te schrijven dat onderwijzers en opvoeders zou tonen hoe pubers dachten en wat je moest doen om hen te bereiken, vergde naast kennis over en reflectie op de kenmerken van de puberteit ook aandacht voor het opvoeden zelf. Maar het bleef bij het uitwerken van de aantekeningen, die vooral over Jaap gaan; de empirische basis voor zijn boek. Verhinderde Otto's vroege dood hem er een boek van te maken, zoals Lie's keuze om de aantekeningen naar Heymans te brengen lijkt te suggereren? Zij bracht ze immers naar Heymans, zodat die ze kon gebruiken voor zijn onderzoek naar de puberteit. Maar waarom was Otto na het einde van hun begeleiding van Jaap in 1918 dan niet begonnen aan het boek, afgezien van het uitwerken van de aantekeningen op de losse papiertjes en de aanzet tot een voorwoord in 1920? Bleek zijn ambitie toch te hoog gegrepen? Wilde hij bij nader inzien niet kritisch reflecteren op zijn eigen gedrag in de huiswerkkamer? Of zat de afloop van zijn pedagogische opdracht – Jaap door de hbs heen helpen –

hem dwars? En wellicht ook het gebruiken van Jaap voor zijn eigen pedagogische project – erkend worden als pedagogisch literator –, helemaal gezien de tussen hem en Jaap ontstane vriendschap? De zorgvuldig geselecteerde en bewerkte aantekeningen doen de reden vermoeden. Hij had er immers met *De school van Helmar Brinkman* én in zijn lezing *Karakter en karakterontleding* al mee geoeffend; de dagboekantekeningen waren niet de basis voor een pedagogische biografie, maar voor een pedagogische biografie. Een handleiding waarin Jaap en Otto zouden optreden als voorbeelden, als een puber en een pedagoog volgens het boekje.



## Epiloog

### Nieuwe kansen

Een verschrikkelijk slecht idee vonden sommige leraren van het Nederlandsch Lyceum het om Jaap in de fabriek ‘van het vrije leven te laten snoepen’. Maar Otto en Lie vermoedden dat het fabriekswerk Jaap niet mee zou vallen, dat hij in september graag weer terug naar school zou gaan om te ‘luieren’. Tijdens de zomermaanden van 1918 werkte Jaap dus eindelijk echt met zijn handen, maar in september 1918 begon hij wel opnieuw aan de vierde klas. Hadden Otto en Lie gelijk? Was het werken in de fabriek hem zwaar gevallen? Of miste hij toch de uitdaging voor zijn hoofd, nu alle aandacht uitging naar zijn handen? Misschien realiseerde hij zich nu pas echt hoezeer hij een diploma nodig had om zijn ingenieursambities te verwezenlijken.

De aantekeningen van Otto en Lie geven geen antwoord meer. Zij waren inmiddels verhuisd naar Rotterdam, waar Otto zijn eerste stappen zette op het pad der prominente pedagogen. In navolging van de inmiddels vermaarde schoolmeester-schrijvers Jan Ligthart en Theo Thijssen deed hij dat zowel met zijn voeten als met zijn pen. Met zijn voeten beliep hij dagelijks de gangen en lokalen van de Rotterdamse gemeentelijke kweekschool om aankomend onderwijzers zijn op psychologische inzichten gebaseerde pedagogische visie bij te brengen. Met de pen beschreef hij zijn opvattingen in veelgelezen tijdschriften over opvoeding en onderwijs, zoals *School en Leven* en *Het Kind*.

Die pen zou in de jaren die volgden meer slijten dan zijn voeten. Otto kreeg de Spaanse griep. Deze pandemie eiste tussen 1918 en 1920 miljoen-

nen meer levens dan de Eerste Wereldoorlog.<sup>1</sup> Al in het najaar van 1918, het begin van zijn tweede jaar aan de kweekschool, werd ook Otto zo ziek dat lesgeven niet meer ging.<sup>2</sup> In januari 1919 deed hij nog een poging om zijn werk weer op te pakken; het lukte niet. Van kinds af aan had hij een broze gezondheid gehad, maar de kracht van de karnemelkse pap van zijn boerenbuurvrouw was uitgewerkt. Otto kwam de koorts, het hoesten, de spier- en keelpijn nauwelijks te boven en zou zo moe blijven dat hij alleen nog maar kon schrijven.

Dat deed hij vervolgens met volle overgave. In 1919 verscheen zijn eerste boek, *Eenvoudige zielkunde*, gevolgd door tientallen artikelen over ontwikkelingspsychologie, opvoeding en onderwijs in allerlei tijdschriften en kranten. De barokke en ietwat pompeuze stijl die hij in zijn vroege manuscript *De school van Helmar Brinkman* had gehanteerd verving hij door toegankelijk taalgebruik met goed gekozen metaforen en een neiging tot onderkoelde humor, waarbij hij lezers vaak direct aansprak. Zijn onderwerpen varieerden van het ontwikkelen van de zintuigen bij baby's en de blik van jonge kinderen op de wereld om hen heen tot de omgang van opvoeders met ontwakende seksuele gevoelens bij pubers. Ook over wat jarenlang zijn eigen pedagogische praktijk met Jaap was geweest schreef hij. In de socialistische krant *Het Volk* stelde hij hoe 'de rijken' nood hadden aan 'opvoedkunstenaars'. 'Een leger van knappe mensen kan de rijke in zijn dienst stellen om van een weinig belovende telg nog een toonbaar mens te maken,' schreef hij ietwat ironisch. Om vervolgens te betogen dat de opgekomen kindwetenschappen 'opvoedkunde', 'zielkunde' en 'zedeleer' nu ook de arbeidersklasse zouden gaan helpen om 'de jeugd te leiden'.<sup>3</sup>

De familie Kann representeerde een klasse die nog moest wennen aan het feit dat het niet langer vanzelfsprekend was dat kinderen in status hun vaders zouden opvolgen, dat ook in de hogere klassen kinderen werden geboren die liever en beter met hun handen werkten dan met hun hoofd. Jaaps eigen rector Casimir zag het regelmatig gebeuren: 'Men komt terecht op voor de belangen der arme kinderen, wier aanleg niet tot ontwikkeling komt,' schreef hij, 'maar evenzo moet men medelijden hebben met die arme kinderen der rijken', die door hun ouders gedwongen werden de hbs of het gymnasium te doen als dat eigenlijk te hoog

In de 5e klas zullen 2 jongens niet aan het eindexamen deel nemen, te weten Jaaps kans, die nu naar de vlieg-school te Parijs vertrekt, en

Laatste notulen van het NL over Jaap.

gegrepen was.<sup>4</sup> Toch leek het Jaap te gaan lukken. Voor het eerst sinds jaren werd hij in het schooljaar 1918-1919 weer een gewone leerling, geen toehoorder. Hij deed klas vier opnieuw, luierde niet, maar zette een eindsprint in en ging op het nippertje over naar de vijfde. Dat was het jaar waarin zou worden besloten wie op mocht gaan voor het eindexamen.

De notulen van de docentenvergaderingen op het Nederlandsch Lyceum liegen er niet om. Al bij de overgang van klas vier naar klas vijf achtten de leraren Jaaps kansen om het eindexamen te halen ‘zээр gering’. Zelf was hij bereid om ‘al zijn vrijen tijd aan het werk te geven en in de vacantes naar het buitenland te gaan voor de talen’.<sup>5</sup> Het mocht niet baten. In januari 1920 werd geconstateerd dat Jaaps kans van slagen voor het eindexamen ‘absoluut verkeken’ was. Een maand later meldden de notulen al dat hij nu definitief van school ging. Het is maar de vraag of hij dat erg vond, want hij vertrok ‘naar de vlieg-school te Parijs’.<sup>6</sup>

Vijf jaar eerder had Otto er nog met hem over gefantaseerd, nu leek Jaap zijn toekomstdroom te kunnen gaan verwezenlijken. ‘Zullen we met z’n tweeën naar Amerika gaan om daar te boeren,’ had Otto destijds gevraagd, ‘we hebben dan niets meer met die beroerde schoolmeesters te maken. Ik deug er toch ook niet voor.’ Maar Jaap wilde niet. Hij wilde ingenieur worden en vliegen. ‘Loop heen,’ riep Otto, ‘we kunnen daar toch ook vliegen. We bouwen een garage achter de boerderij en jij gaat dan ’s middags proeven nemen en bouwen aan je machine.’ Jaap zwichtte: ‘Dan is ’t mij best – als ik maar vliegen kan is me alles goed.’<sup>7</sup>

Maar nu ging Otto niet mee. Terwijl Jaap in Parijs zonder diploma alsnog zijn ambitie probeerde waar te maken, werkte Otto aan het verwezenlijken van zijn eigen droom. Hij werd redacteur van het tijdschrift van de Montessorivereniging, bleef vele artikelen publiceren in pedagogische en andere tijdschriften, trad als vaste medewerker toe tot het vernieuwende blad *School en Huis* en publiceerde in 1921 zijn tweede



Overlijdensadvertentie Otto Barendsen in NRC, 12 mei 1923.

boek, *De wereldbeschouwing van het kind*, waarin hij tientallen literaire werken met kinderen in de hoofdrol besprak om de unieke blik van het kind op de wereld te analyseren. Zijn prachtige en soms ook persoonlijke bespiegelingen leverden hem enkele jaren later een plek op in de allereerste Nederlandse geschiedenis van de pedagogiek: *Historiese pedagogiek*, vier dikke delen geschreven door de katholieke pedagoog en frater Rombouts. In het deel over de Nederlandse opvoedkunde in

de twintigste eeuw kreeg Otto de kwalificatie 'schakel tussen de wetenschappelijke en literaire pedagogiek'. Hij werd besproken in het rijtje 'neutrale pedagogiese schrijvers' samen met Theo Thijssen.<sup>8</sup>

Otto leek daarmee zijn plek aan de pedagogische top te hebben veroverd. En dat had hij helemaal zelf gedaan, schreef Casimir: 'Geen bescherming van hooger geplaatsten, geen gunstige toevalligheden plaatsten hem op zoo hooge plaats in onze Nederlandsche onderwijs-wereld; zijn talenten brachten hem daar, zijn levenswil en moed.'<sup>9</sup> Hij was geleerde, 'vriend en leidsman tegelijk' en ontnam 'aan den naam schoolmeester al het dorre en hatelijke'. Zijn werken waren 'schoone vruchten voor heel de opvoedende wereld'.<sup>10</sup> Theo Thijssen noemde hem Nederlands 'opvoeder der opvoeders', een ware 'magiër'.<sup>11</sup>

Maar Otto zelf heeft niet meer van die prijzende woorden kunnen genieten. Op 9 mei 1923 overleed hij aan de gevolgen van de griep en een hartkwaal die hem toen al jaren in zijn greep had.<sup>12</sup> Zijn artikelen werden gebundeld in een boek,<sup>13</sup> maar de schriften met uitgewerkte aantekeningen over Jaap bleven achter bij Lie. Die bracht ze een klein jaar later naar professor Heymans. Op een briefje schreef Heymans: 'De bijliggende cahiers, afkomstig van den heer O. Barendsen, bevatten een aantal m.i. zeer belangrijke gegevens betreffende de ontwikkeling van een jongens-

ziel gedurende de middelbare-schooljaren.’<sup>14</sup> Toch hebben hij, noch zijn collega’s, er uiteindelijk iets mee gedaan.

Otto’s overlijdensadvertentie stond in meerdere kranten. Maar Jaap zat nog in Parijs. Vanuit daar was hij zijn ‘oudere, wijzere vriend’ blijven bezoeken. Direct na Otto’s dood schreef Jaaps oude rector Casimir een lang en heel persoonlijk artikel over Otto’s leven en zijn betekenis voor de pedagogiek in het gloednieuwe tijdschrift *Wil en Weg*, dat Otto samen met hem en enkele anderen nog maar net had opgericht. Otto had er zijn laatste artikelen in gepubliceerd, waaronder een vijfdelige serie over ‘De kunstenaar als mensenkenner’. Enkele maanden voor zijn overlijden schreef hij daarin een passage over de hang van pubers naar het heroïsche en ‘het grote begeren om te vliegen van jongelieden in onze tijd’ dat al door de oude Grieken was gepersonifieerd in Icarus.<sup>15</sup> Je zou er zijn laatste pedagogische interventie in kunnen lezen, een laatste waarschuwing aan zijn jonge vriend Jaap, zijn laatste groet misschien waarmee hij hem het leven in wilde sturen: vlieg, maar ga niet te hoog. In zijn ‘levensbeeld’ schreef Casimir hoezeer vader en moeder Kann ertegenop zagen om Jaap het droevige nieuws van Otto’s dood te vertellen. ‘Wij moeten het wel schrijven’ hadden zij gezegd, ‘maar hij zal het zo vreselijk vinden...’<sup>16</sup>

Vijf jaar daarna trouwde Jaap met Dora Juliette Spanjaard, dochter uit een rijke Joodse familie van textielabrikanten. Hun eerste kind noemden zij Otto.

## Een oorlog later

Het is 1947. De verschrikkingen van de jaren dertig en de vernietigende Tweede Wereldoorlog zijn voorbij. Nederland telt zijn doden, hoort over de concentratiekampen in het oosten, rekent in rechtszaken af met wie aan de verkeerde kant had gestaan. Er worden doodstraffen opgelegd aan grote nazi’s als Arthur Seyss-Inquart en Anton Mussert, maar gaandeweg komen ook kleinere collaborateurs aan de beurt. De voormalig wachtmeester van de Koninklijke Marechaussee Herman Paridaen bijvoorbeeld. Paridaen staat op 22 mei 1947 in het Bijzonder Gerechtshof van Assen terecht voor het mishandelen en arresteren van Joodse land-



Jaap met zijn oudste zoon Otto.

genoten.<sup>17</sup> Een van die landgenoten was de 43-jarige bedrijfsleider van Electromotorenfabriek Dordt, Jaap Kann.

292 Een donkerharige jongen stapt het gerechtshof binnen. Hij moet het warm hebben. Buiten lijkt de zomer al begonnen. Binnen wachten het Hof,

een advocaat en ook de pers hem op.<sup>18</sup> De jongen is zeventien. Hij is gekomen om te vertellen over zijn ontsnapping uit de trein naar Westerbork op 25 november 1943, drieënhalf jaar geleden. Die trein vervoerde opgepakte Joden naar het kamp, waar Paridaen de oorlog als bewaker doorbracht. Tot Paridaens taak behoorde ook het controleren van de spoorbaan tussen Hooghalen en Westerbork. Tijdens zo'n transport gooiden veel mensen briefjes uit de wagons, in de hoop dat een welwillende bewaker of voorbijganger ze zou doorsturen naar achtergebleven geliefden. Soms ging het ook om geld of spullen. En heel af en toe, als het donker genoeg was, waagden gevangenen het zichzelf naar buiten te gooien. Pogingen om te vluchten: de jonge getuige heeft er zijn leven aan te danken.

Het is natuurlijk Otto Kann. Jaaps oudste zoon is naar het gerechtshof gekomen om te vertellen over zijn vader. Hij heeft niet zo veel familie meer over. Samen met zijn zusjes en broertje woont hij nu bij zijn grootmoeder Juliëtte Spanjaard-Polak, de moeder van zijn moeder, in Hengelo.<sup>19</sup> Tijdens de zitting hoort de jonge Otto hoe Paridaen zijn vader scheldend en schietend achterna was gegaan, nadat ze samen uit de trein gesprongen waren. Geslagen had hij hem ook, werd er verteld. Maar dat kon Otto niet bevestigen, want toen was hij zelf al gevlucht, zoals Jaap hem had bevolen. De dag na het tribunaal bericht de *Drentsche en Asser Courant* dat men 'uit hetgeen tot dat moment tegen deze verdachte was ingebracht, niet anders kon concluderen, of hier stond iemand terecht, die zich met de onmenselijke behandeling van de Duitsers jegens de Joden volkomen kon verenigen'.<sup>20</sup> Mishandeling en arrestatie van vervolgte Joodse vaderlanders zijn zware beschuldigingen, en Paridaen was als beloning voor zijn optreden zelfs van wachtmeester tot opperwachtmeester bevorderd. Toch krijgt hij maar zes maanden gevangenisstraf. Tijdens het tweede deel van de zitting blijkt namelijk dat de man ook veel Joodse gevangenen heeft geholpen. Het Hof houdt bij de eindbeoordeling rekening met hetgeen hij voor gevangenen heeft gedaan.<sup>21</sup> Maar de jonge Otto krijgt er zijn vader niet mee terug. Na Paridaens jacht was Jaap opnieuw gevangengenomen en alsnog naar Westerbork gebracht.<sup>22</sup>

In het gerechtshof deelt Otto Kann enkele laatste herinneringen aan zijn vader. Hij vertelt daarbij nog niets over de intense week die hij vlak voor de treinrit met Jaap had doorgebracht in een politiecel. Heel nauw

met elkaar verbonden voelden zij zich daar; die week zou zijn leven lang in Otto's geheugen gegrift blijven.<sup>23</sup> Hij had zijn vader daarvoor al een tijd niet gezien. Voor de veiligheid hadden hij, zijn zusjes Elise en Judith en zijn broertje Cobus niet op dezelfde plek ondergedoken gezeten als hun ouders. Elise en Judith brachten de oorlog door bij het verzetsecht-paar Gerard van Heel en Molly Gelderman, die een goede vriendin van hun moeder was. Zij waren zeer actief in het verzet en boden meerdere onderduikers een schuilplaats. Cobus woonde eerst een tijdje bij de overburen van Jaap en Dora, daarna werd hij opgenomen door het echtpaar Van Andel en Brückmann in Badhoevedorp.<sup>24</sup> Oudste zoon Otto en zijn ouders bezochten elkaar heel af en toe vanuit hun verschillende onderduikadressen, en het was op een van die dagen dat Jaap en hij waren verraden en opgepakt.

Vanuit Westerbork schreef Jaap enkele brieven. Daarin staat hoe hij in het kamp zijn beide ouders terugvond. Die waren al een maand eerder opgepakt en werden niet lang daarna gedeporteerd naar Theresienstadt. Otto's opa, vader Kann, was toen al ziek. Hij zou op 7 oktober 1944 overlijden. Otto's oma, moeder Kann, had haar man in zijn laatste dagen niet meer kunnen bezoeken, want ook zij was ziek geworden. Ze overleed vlak voor de bevrijding, op 28 april 1945.<sup>25</sup> Otto's moeder, Jaaps vrouw Dora, was toen al dood. Zij bezweek 4 juni 1944 op haar onderduikadres aan tuberculose.<sup>26</sup>

Jaaps oudste boer Maurits, schoolkrantverslaggever van het eerste uur, was altijd blijven schrijven. Eerst voor *De Groene Amsterdammer*, en tijdens de bezetting richtte hij de illegale verzetskrant *Het Parool* op, waarvoor hij zelf de naam bedacht. Hij werd al snel opgepakt en in 1943 in kamp Sachsenhausen omgebracht. Jaaps broer Johan was getrouwd met een Amerikaanse. Even had het erop geleken dat haar paspoort hem zou redden. Maar terwijl zij met hun kinderen in 1941 mocht vertrekken, kreeg Johan geen toestemming. Hij probeerde nog om via Scheveningen naar Engeland te ontkomen, maar werd verraden en kwam in 1942 om in concentratiekamp Birkenau. Alleen Jaaps meest geliefde broer Eduard ('Eek') en zijn zus Lies hebben de oorlog overleefd. Als ingenieur bij Philips was Eek nog voor de bezetting met zijn gezin naar Amerika verhuisd. Lies woonde sinds haar huwelijk in Israël.<sup>27</sup>

Na de sprong uit de trein was Otto van het talud gerold, weggerend en had zich door het donker laten opslokken. Hij verstopte zich een tijdje in een geitenstal. Van daaruit keerde hij lopend terug naar zijn eigen onderduikadres. Dat was in Epe bij niemand minder dan Lie Gravelaar en haar nieuwe echtgenoot Gerard Vrind. ‘Stel u voor,’ vertelde Otto meer dan vijftig jaar later, toen hij bijna zeventig was. ‘Bij hen bracht ik de jaren van mijn puberteit door. Bij dezelfde vrouw die zo’n rol speelde bij het opgroeien van mijn vader en in dezelfde leeftijd.’<sup>28</sup> Opnieuw zat er dus een puber Kann bij Lie aan de keukentafel, maar dit keer niet voor huiswerkbegeleiding. Otto mocht tot aan de bevrijding onderduiken bij haar en haar nieuwe man, die leraar klassieke talen aan het Nederlandsch Lyceum was geweest. Nooit hadden zij verwacht de jonge Otto, die zij als een zoon beschouwden, na zijn arrestatie nog terug te zien.

En terwijl zij tot het einde van de oorlog voor hem zorgden, werd Jaap op 25 januari 1944 op transport gezet naar Auschwitz – als ‘strafgeval’.<sup>29</sup> Hij bleef rebels tot aan zijn dood. Daar is hij op 28 januari 1944 vergast.<sup>30</sup>

## Het boek van Jaap en Otto

Otto Barendsens boek zou gaan over twee vrienden; de ene een veertienjarige jongen ‘met eigenaardige aanleg’, de andere zijn ‘veel oudere vriend’. Samen voerden zij vele gesprekken. Aan de uitspraken van de jongen zouden lezers kunnen zien wat voor type hij was. De opmerkingen van de oudere vriend zouden hen tonen hoe daarmee om te gaan.<sup>31</sup> De verstandhouding zou heel precies worden vastgelegd en Otto zou in de voetsporen treden van niemand minder dan Jean Jacques Rousseau die met *Émile, ou De l'éducation* bijna twee eeuwen eerder het model van zo’n pedagogische vriendschap had geschapen.<sup>32</sup> Het boek zou Jaap en Otto voor altijd met elkaar verbinden.

Maar het boek werd nooit geschreven. Na het bewerken van de aantekeningen op de losse briefjes was Otto in februari 1920 begonnen deze om te schrijven tot een dialogisch werk, een boek bestaande uit gesprekken. Verder dan zijn programmatische voorwoord is hij niet gekomen. De bezegeling van de vriendschap bleef uit. En na de dood van Lie, in 1966, was er helemaal niemand meer die nog wist van Otto’s ambitieuze

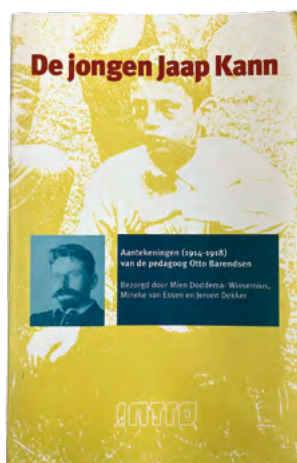
Lena Kanes 18.2.1817 - 20 jaar	Jacob Kani 22.8.1900 - 41 jaar	Elisabeth Karntzen-Wollf 27.7.1918 - 27 jaar	Rusli Kappan 12.1.1908 - 31 jaar	Sopha Kapper-Cohen 8.1.1897 - 46 jaar
Louise Kanes 20.12.1885 - 50 jaar	Jacobus Kani 12.7.1872 - 72 jaar	Clara Karntzen 20.3.1878 - 61 jaar	Geïta Kaplinskiewitshof 29.1.1905 - 18 jaar	Saartje Kapper-Groening 8.2.1885 - 58 jaar
Louis Kanes 14.7.1910 - 33 jaar	Johan Kani 21.1.1859 - 43 jaar	Leak Karntzen 23.8.1877 - 63 jaar	Marijanna Kaplan-Majus 29.8.1859 - 41 jaar	Ketzie Kapper-Frank 11.3.1902 - 41 jaar
Léon Kanes 17.7.1921 - 50 jaar	Mandfred Kani 5.7.1923 - 20 jaar	Johanna Karntzen 18.11.1906 - 16 jaar	Anna Kaplinskaja-Petermann 16.2.1892 - 50 jaar	Clara Kapper-Frankfort 21.12.1894 - 45 jaar
Maurice Kanes 21.9.1911 - 31 jaar	Maurice Kani 22.5.1894 - 47 jaar	Jada Karntzen 24.8.1901 - 42 jaar	Abice Kaplinskite 1.7.1897 - 47 jaar	Yvonne Kapper-Hond 13.9.1897 - 45 jaar
Mina Kanes 28.1.1882 - 50 jaar	Maar Kani 11.12.1856 - 56 jaar	Marcus Karntzen 17.5.1876 - 66 jaar	Alfred Kaplinskite 2.5.1924 - 19 jaar	Judith Kapper-Loon 29.3.1856 - 86 jaar
Philip Kanes 1.1.1922 - 22 jaar	Simon Kani 3.2.1836 - 1 jaar	Meijne Karntzen 6.1.1876 - 67 jaar	Floa Kaplinskite van Dam 30.10.1895 - 47 jaar	Sara Kapper-Buss 21.10.1855 - 87 jaar
Roberta Kanes 24.8.1943 - 2 maanden	Emiline Kani-From 2.2.1889 - 54 jaar	Sallie Karntzen 9.1.1825 - 62 jaar	Abraham Kapper 12.3.1899 - 20 jaar	Bertha Kapper van Cleef 3.2.1816 - 77 jaar
Rosette Kanes 30.10.1897 - 45 jaar	Wilhelmine Kani-Mayer 14.12.1862 - 1 jaar	Samuel Karntzen 22.7.1902 - 19 jaar	Liak Kapper 27.5.1846 - 50 jaar	Tante Kapper-Jaap 14.4.1844 - 51 jaar
Saartje Kanes 11.1.1820 - 62 jaar	Adriana Kani-Polk Daniels 8.4.1871 - 74 jaar	Samuel Karntzen 31.12.1911 - 12 jaar	Alida Kappos 24.12.1919 - 22 jaar	Julius Kapper 14.4.1882 - 50 jaar
Salomon Kanes 18.8.1914 - 29 jaar	Dina Kani-Spanjaard 8.6.1906 - 37 jaar	Simon Karntzen 29.8.1872 - 69 jaar	Anna Kapper 9.1.1931 - 12 jaar	Alice Kapper-Dannenberg 23.3.1879 - 64 jaar
Samson Kanes 8.8.1913 - 29 jaar	Selma Kani van Erigel 19.1.1907 - 39 jaar	Simon Karntzen 21.9.1906 - 30 jaar	Carolina Kapper 4.5.1865 - 77 jaar	Abraham van de Kar 11.5.1922 - 20 jaar
Sara Kanes 26.11.1922 - 20 jaar	Abraham Kannegeter 9.4.1906 - 30 jaar	Martha Kannegeter-Caldstijn 11.9.1881 - 61 jaar	Christina Kapper 11.1.1883 - 59 jaar	Abraham van de Kar 24.10.1854 - 50 jaar
Schoontje Kanes 19.11.1913 - 49 jaar	Grietje Kannegeter 22.8.1904 - 49 jaar	Josephine Karntzen-Mans 6.5.1879 - 63 jaar	Daniel Kapper 6.11.1899 - 43 jaar	Abraham van de Kar 20.3.1856 - 57 jaar
Simon Kanes 13.1.1940 - 3 jaar	Henni Kannegeter 1.1.1905 - 39 jaar	Céline Karntzen-v-Seyffers 21.4.1899 - 39 jaar	Eliszer Kapper 6.11.1901 - 41 jaar	Abraham van de Kar 13.1.1885 - 58 jaar
Betje Kanes-de Rood 29.7.1892 - 50 jaar	Jacob Kannegeter 14.8.1910 - 12 jaar	Elisabeth Kantor 16.3.1926 - 17 jaar	Eliszer Kapper 14.10.1912 - 28 jaar	Abraham van de Kar 18.1.1915 - 8 jaar
Johanna Kanes-de Vries 6.2.1888 - 54 jaar	Maurice Kannegeter 11.1.1940 - 3 jaar	Jakob Kantor 8.8.1912 - 20 jaar	Gerard Kapper 18.8.1936 - 6 jaar	Abraham van de Kar 8.2.1914 - 8 jaar
Esther Kanes-Hamburg 25.5.1926 - 66 jaar	Salomon Kannegeter 23.6.1902 - 41 jaar	Joseph Kantor 11.1.1900 - 41 jaar	Hartog Kapper 10.12.1892 - 51 jaar	Abraham van de Kar 12.8.1907 - 35 jaar
Sara Kanes-Flegel 25.6.1916 - 28 jaar	Simon Kannegeter 15.5.1920 - 24 jaar	Marianne Kantor 14.1.1905 - 39 jaar	Isaac Kapper 22.9.1924 - 19 jaar	Abraham van de Kar 18.8.1912 - 19 jaar
Pauline Kanes-Jui 30.5.1889 - 51 jaar	Simon Kannegeter 27.11.1901 - 43 jaar	Penina Kantor 29.4.1903 - 30 jaar	Isaac Kapper 15.8.1890 - 54 jaar	Abraham van de Kar 11.8.1906 - 30 jaar
Betje Kanes-Kantor 24.11.1931 - 19 jaar	Beth Kannegeter-Cohen 14.2.1875 - 63 jaar	Rozette Kantor 9.4.1911 - 32 jaar	Jacob Kapper 11.8.1883 - 59 jaar	Abraham van de Kar 8.3.1940 - 2 jaar
Johanna Kanes-Kuiper 27.5.1904 - 39 jaar	Rachiel Kannegeter-de Rosa 12.10.1816 - 66 jaar	Rozette Kantor 12.8.1817 - 45 jaar	Jacob Kapper 14.2.1902 - 61 jaar	Abraham van der Kan 15.8.1878 - 65 jaar
Esther Kanes-Louwman 11.1.1901 - 41 jaar	Esther Kannegeter-Dijman 21.1.1885 - 39 jaar	Salomon Kantor 6.4.1908 - 42 jaar	Johanna Kapper 26.7.1920 - 22 jaar	Abraham van de Kar 4.10.1815 - 47 jaar
Femmetje Kanes-Melissen 26.3.1908 - 27 jaar	Bella Kannegeter-Goltenhout 11.2.1908 - 14 jaar	Theodora Kantor 24.11.1888 - 54 jaar	Julia Kapper 22.12.1916 - 7 jaar	Adla van de Kar 21.11.1921 - 20 jaar
Schoontje Kanes-Mug 9.10.1882 - 60 jaar	Anna Kannegeter-Miscou 2.1.1905 - 18 jaar	Miriam Kantor-Owinger 24.8.1879 - 61 jaar	Leo Kapper 1.1.1917 - 25 jaar	Albert van de Kar 17.3.1923 - 23 jaar

De namen van Jaap en zijn familie op het Nationaal Holocaust Namenmonument.

plan om een boek over adolescentiepsychologie en opvoeding te schrijven, waarin een puber, diens pedagoog en een vernieuwingschool de hoofdrollen zouden vervullen. Otto had geen kinderen. En Lie heeft die van Jaap, ondanks hun blijvende contact, nooit iets over de dagboeken verteld.<sup>33</sup> Het geheim van de aantekeningen bleef bijna tot het einde van de twintigste eeuw bestaan. Alleen de naam van Jaaps oudste zoon getuigde nog van de band tussen de puber en de pedagoog.

Pas in 1993 werden de dagboeken gevonden. In 1996 werden zij gedeeltelijk uitgegeven. Dat boekje, *De jongen Jaap Kann*, werd aangeboden aan Jaaps inmiddels bijna zeventigjarige zoon Otto Kann (1929-2017). Die was er ook bij toen in 2014 voor de voormalige woning van Jaap en Dora Kann in Dordrecht twee Stolpersteine werden gelegd. En sinds de opening in 2021 is Jaaps naam, samen met die van zijn eveneens in de oorlog omgekomen familieleden, te vinden op de stenen van het Nationaal Holocaust Namenmonument.

Maar over Otto Barendsen bleef het stil. Zelfs in het boekje dat zijn aantekeningen presenteerde speelde hij slechts de rol van de ogen waardoor Jaap als jongen was gezien. Wie Otto zelf was, wat zijn betekenis is geweest voor de pedagogiek van zijn tijd, hoe dicht hij in naam en faam de nog altijd bekende Ligthart en Thijssen naderde, en hoe betekenisvol zijn weergave van het spanningsveld tussen pedagogische vernieuwing en pedagogische praktijk tot op de dag van vandaag is, dat alles is door zijn vroege dood vergeten. Dit boek beoogde naast de bijzondere band, de vriendschap die voor zowel Jaap als Otto richtinggevend bleek, ook Otto's pedagogische betekenis alsnog vast te leggen. Zo werd dit niet alleen het boek van de puber, het boek dat Otto niet meer heeft geschreven, maar ook dat van de pedagoog, die onterecht onbekend is gebleven.



Boekje met de bezorgde aantekeningen van Otto.

# Noten

## Proloog

- 1 Moeyes, *Buiten schot*.
- 2 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 3 [www.stolpersteine\\_dordrecht.nl](http://www.stolpersteine_dordrecht.nl)
- 4 Toespraak Otto Kann 1996. KJM Doo977o.
- 5 Barendsen, *Spiegel*. ADNG.
- 6 Kemperink, *Anders dan de anderen* 32-49.
- 7 Doddema-Winsemius, Van Essen & Dekker, *De jongen Jaap Kann*.

## Hoofdstuk 1

- 1 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 2 Dane, Leeswoede en stillezen; Parlevliet, *Meesterwerken* 67-71.
- 3 Notulen docentenvergadering 11 mei 1917. HGA 0947-01, 189.
- 4 Het is onduidelijk welke versie van *Prikkebeen* Jaap heeft gelezen. In de vertaling van J.J.A. Goeverneur uit 1858 komt wel de regel ‘In zijn hoed een vrouw – getier’ voor, maar er staat niet bij dat Ursula in precies duizend stukken uiteen spat, of dat dit gepaard gaat met ‘geknal en rook en smook’: ‘Ursel komt; - maar toen zij hoort,/Dat haar broeder hart en woord/Heeft verpand aan Peternel,/Springt van kwaadheid ze uit haar vel. -/Met een vreeselijk gerucht/ Spat ze in stukken door de lucht.’

- 5 De afbeelding is te vinden op de website van de Koninklijke Bibliotheek. Het exemplaar is afkomstig uit een privécollectie. <https://www.kb.nl/ontdekken-bewonderen/topstukken/mijnheer-prikkebeen>

## Hoofdstuk 2

- 1 Stokvis, *De Wording Van Modern Den Haag* 8-40, inwonersaantallen 146.  
 2 Furnée, *Plaatsen Van Beschaafd Vertier* 33-107.  
 3 Voor alle citaten uit de dagboekantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.  
 4 De Nijs en Sillevius, *Den Haag: geschiedenis van de stad* 300-313.  
 5 <https://rijksmonumenten.nl/monument/461433/villa-anna/den-haag/>.  
 6 Boot, Carel Henny en zijn huis.  
 7 Balk, *De Kunstpaus*; Rovers, *De eeuwigheid verzameld*.  
 8 Heijbroek, *Amsterdam in aquarel en pastel* 156-157; zie ook: Barendsen, *De humor in het werk*.  
 9 De Nijs en Sillevius, *Den Haag: geschiedenis van de stad* 192.  
 10 Kann, *Eene Honderdjarige*; Berg & Wijsenbeek. *Venter, Fabriqueur, Fabrikant* 92-114; Geljon, *Een zeer persoonlijk effectenhuis* 18-23.  
 11 Geljon, *Geschiedenis van de Algemene Banken* 51.  
 12 Van Zuiden, *De Hoogduitsche Joden*; HGA, 0612-01, 748, 1881-1885.  
 13 Geljon, *Een zeer persoonlijk effectenhuis* 63-129.  
 14 Van Dijk, *Het beeld van de vrouw*.  
 15 *Maandblad van den Joodschen Vrouwenraad* 1; overige activiteiten van A.A. Kann-Polak Daniëls ontleend aan Delpher.  
 16 Heldine Dunlop, PA.  
 17 Grever & Waaldijk, *Feministische Openbaarheid*.  
 18 Meijer, Jacobus Kann.  
 19 Lewin *Vorig jaar in Jeruzalem* 238-240.  
 20 Giebels, *Zionistische beweging* 18-26, 90.  
 21 Kann, *Erets Israël*.  
 22 Kann, *Erets Israël* 27  
 23 Kann, *Erets Israël* 115.  
 24 A.K., *De Joodsche Vrouwenbond* 4-5.  
 25 Giebels, *De Zionistische Beweging* 98.

- 26 Aan de Joodsche vrouwen van Nederland 21, 23.  
 27 A .K., De Joodsche Vrouwenbond 4-5.  
 28 Ornstein-Hoofiën, De invloed van den oorlog 24.  
 29 Kann-Polak Daniëls & Ornstein-Hoofiën, Aan de leden en belangstellenden.  
 30 Giebels, *De zionistische beweging* 129.  
 31 Kessler, *Palestine 1936: the Great Revolt and the Roots*; Ader, *Oorlogen & Oceanen*.  
 32 HGA, genealogische bronnen.  
 33 Stokvis, *De wording van modern Den Haag* 98.  
 34 Poelstra, *Luiden van een andere beweging* 193-282; Henkes en Oosterhof, *Kaatje ben je boven?* 24-96.  
 35 Bakker, *Vijf eeuwen opvoeding en onderwijs* 189-197.  
 36 Huisman, *Tussen salon en souterrain* 72 en 167.  
 37 Naeff, *Voor de poort*.  
 38 Huisman, *Tussen salon en souterrain*.

### Hoofdstuk 3

- 1 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.  
 2 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 39.  
 3 Saunders, *Self impression* 165-207.  
 4 Manuscript *De school van Helmar Brinkman*. Omdat destijds geen bronnenonderzoek is gedaan naar de afkomst en omstandigheden van Otto Barendsen werd Helmar in eerste instantie geassocieerd met Jaap, Helmars coach met Otto; Van Essen, *Tussen biografisch dagboek en Bildungsroman*.  
 5 Tenzij anders aangegeven zijn de citaten in dit hoofdstuk afkomstig uit het manuscript *De school van Helmar Brinkman*.  
 6 Peereboom e.a., *Omarmd door IJssel en Zwartewater. Zeven eeuwen Mastenbroek*. <https://www.canonvannederland.nl/nl/overijssel/overijssel/mastenbroek>  
 7 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 63.  
 8 Genealogische gegevens afkomstig uit Collectie Overijssel.  
 9 Bakker, *Vijf eeuwen opvoeden* 189-199.

- 10 Bieleman, *Geschiedenis van de landbouw in Nederland*.
- 11 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 179.
- 12 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 106.
- 13 Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school* 149-179; De Groot-Bastiaan en Schaapman, *Dorpsverhalen van Wim Koersen* 68-70.
- 14 Van Essen, *Kwekeling tussen akte en ideaal* 103-107.
- 15 *De wekker: nieuwe bijdragen voor het onderwijs* 42; *Verslag van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen*; <https://www.delpher.nl/>; *Provinciale Overijsselsche en Zwolsche Courant*.
- 16 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 166.
- 17 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 185-187.
- 18 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 124.
- 19 Goudswaard, *Agrarisch onderwijs in Nederland* 168-177.
- 20 Van Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving* 537; *Het Vaderland*, 26.10.1894.
- 21 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 26.
- 22 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 132.
- 23 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 129.
- 24 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 167, 189
- 25 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 110.
- 26 Teunissen, *Voor 't gewone leven niet geschikt* 21-22; Opmeer, *Gevangen in een paradijs*.
- 27 *Provinciale Overijsselsche en Zwolsche Courant*, 5 oktober 1896.
- 28 Schaapman, *Het Properorgel* 12-13.
- 29 Bleeker, *Mijn laatste woord*.
- 30 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 156.
- 31 Barendsen, *Open brief aan Gunning*.

## Hoofdstuk 4

- 1 Rooseboom, *Lichtjaren* 13-18.
- 2 Asselbergs-Neesen, *Kind, kunst en opvoeding* 49; Van der Gaag, *De Haagse Schoolvereniging* 16. *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 6.
- 3 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 8.

- 4 Rapport 45.
- 5 Asselbergs-Neessen, *Kind, kunst en opvoeding* 50.
- 6 Barendsen, Open brief.
- 7 Ligthart, Over handenarbeid 83-100.
- 8 Faber, *Elise van Calcar* 175-232.
- 9 Van der Gaag, *De Haagsche Schoolvereeniging* 39-40.
- 10 Casimir, *Jan Ligthart herdacht* 28, 104, 179-182; Ligthart, *In Zweden*.
- 11 Van Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving* 452.
- 12 Nawijn, *Rapport betreffende het onderwijs*.
- 13 *Haagsche Schoolvereeniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 12.
- 14 *Catalogus van de tentoonstelling 'Opvoeding van het kind'*.
- 15 Nawijn, *Rapport betreffende het onderwijs*.
- 16 Voor alle citaten uit de dagboekantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 17 De Jong, *Jan Ligthart*.
- 18 Van Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving* 385.
- 19 Van Essen, *Onderweg naar 1832*; Oelkers, *Reformpädagogik vor der Reformpädagogik*.
- 20 Brugsma, *Kort overzicht* 39.
- 21 De Jong, *Jan Ligthart* 117.
- 22 Imelman & Meijer, *De nieuwe school gisteren en vandaag* 79-87.
- 23 De Jong, *Jan Ligthart*; Imelman & Meijer, *De nieuwe school gisteren en vandaag*.
- 24 Ligthart, *In Zweden* VIII, 97.
- 25 Van Essen, *Onderweg naar 1832*.
- 26 De Jong, *Jan Ligthart* 85.
- 27 *Haagsche Schoolvereeniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 25.
- 28 *Haagsche Schoolvereeniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 26.
- 29 Meijer, Herbart 5.
- 30 De Baar, *Theo Thijssen* 83-145.
- 31 *Haagsche Schoolvereeniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 26.
- 32 Cremer en Ligthart, *Op de fiets door Nederland*; *Samen op reis*; Ligthart & Scheepstra, *Van planten en dieren*; *Dicht bij huis*; *Nog bij moeder*. Zie ook Parlevliet & Amsing, *Freedom behind a fence*.
- 33 Van Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving* 445-446.

- 34 Korpershoek, *Na 75 jaar*; Kaandorp, “We hebben gym!” 49-50.
- 35 Van Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving* 446.
- 36 Rijkens, *Praktische handleiding*.
- 37 Scheltens, Gymnastiek wordt een schoolvak; Kramer & Van Reeth, Schets van de ontwikkeling van de lichamelijke opvoeding.
- 38 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 17, 20.
- 39 Van Essen, *Gender in beweging*.
- 40 Vgl. Brugsma, *Kort overzicht*.
- 41 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 21-22.
- 42 Ligthart, Over handenarbeid 90.
- 43 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 23.
- 44 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 30.
- 45 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 26-29.
- 46 Barendsen, *Milieu* 15.
- 47 Nawijn, *Rapport betreffende het onderwijs* 14.
- 48 *Haagsche Schoolvereniging 1901-1911*. HGA 0947-01, 361, 30-32.
- 49 Elders in Nederland waren ook nieuwe schoolexperimenten gaande, zoals op de Brinoschool in Hilversum en de Engendaalschool te Soest. Sommige daarvan hadden een heel eigen, specifieke filosofie, zoals de Humanitaire School in Laren waar het vormen van een gemeenschap centraal stond en leraren als salaris kost en inwoning in de school kregen. Deze initiatieven werden nagevolgd door het stichten van meer nieuwe scholen geënt op de reformpedagogiek, die, in Nederland synoniem aan Nieuwe Schoolbeweging, zo een verzamelnaam werd voor allerlei onderling verwante stromingen die nog altijd zijn terug te zien in het basisonderwijs – op de Vrije School, in het Daltononderwijs, op Montessori-scholen, op Jenaplan en ook in het gewone openbare basisonderwijs. (Zie Bakker et.al., *Vijf eeuwen opvoeden* 613-617; Imelman & Meijer, *De nieuwe school*.)

## Hoofdstuk 5

- 1 Van Essen, *Tussen akte en ideaal* 76-140.
- 2 Van Hoorn, *Schoolwetgeving* 406-420.
- 3 De Jong Jzn, *Schriftelijke werkzaamheden* 58-64.

- 4 Van Essen, *Tussen akte en ideaal* 165-177.
- 5 *Dalfsen rond 1900* 19-29.
- 6 Regeling der jaarwedden enz. oktober 1901. CO, 624, 2.1.1.1, 19. Benoeming: *Het nieuws van den dag: kleine courant* 02-05-1902.
- 7 Ontwerp school Emmen 1858. CO, 624, 2.1.1.1., 1072.
- 8 Brief schoolopziener district Zwolle, 4 november 1902. CO, 624, 2.1.1.1., 1062.
- 9 Barendsen, *Over de kunst* 92.
- 10 Benoeming 18 maart 1905, CO 624, 2.1.1.1., 19.
- 11 Vos en Van der Linden, *Waarvan akte* 1-13.
- 12 Meester Loman – Onderwijzer in Hessum en Dalfsen 1885-1919 – Mijns-StadMijnDorp.
- 13 Van Det, *de Bond* 113-171.
- 14 Mulder, *Beginsel en Beroep* 134-141. Casimir, *Het toeval van de werkelijkheid*.  
15 <https://depthoffield.universiteitleiden.nl/1733fo2nl/>.
- 16 Teunissen, *Voor 't gewone leven ongeschikt* 27-33.
- 17 Lennart, *Serenade uit de verte* 57.
- 18 Kooistra, Het recht van de phantasie.
- 19 Barendsen, De man die altijd schooljongen blijft 507.
- 20 Gunning Wzn., Gaat niet naar Jena! 650; Van Essen & Imelman, *Historische Pedagogiek* 97-103.
- 21 Barendsen, De man die altijd schooljongen blijft. Otto zou in de verre toekomst gelijk krijgen. De door Gunning Wzn. en tijdgenoten gesuggereerde tegenstelling tussen het herbartianisme en de vernieuwingsdenkbeelden hield wetenschappelijk geen stand. Afgezien van de methodiek van de leertrappen blijkt het herbartianisme juist veel te hebben bijgedragen aan de reformpedagogiek. (Oelkers, Wilhelm Rein)
- 22 Peter van Anrooy – Beno's Stad 67 (15-11-2001) – YouTube
- 23 Van Strien, Gerard Heymans 29.
- 24 Monument Guyot – Beno's Stad 378 (19-11-2009) – YouTube
- 25 Thijssen, Wie en Wat Otto Barendsen was.
- 26 Schotte, Jena als Ort der Heilpädagogik; Brill, *International congresses* 74-75.
- 27 Brugmans, *De eerste eeuw van het Instituut voor doofstommen te Groningen*.
- 28 Instituut voor doofstommen te Groningen, *Regeling van het schoolonderwijs*.

- 29 Barendsen, Zondagschool. Bijbelverhaal: Marcus 6:17-29 (Over Salome en het hoofd van Johannes de Doper).
- 30 Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, *Ontplooiing door communicatie* 214-218.
- 31 Instituut voor doofstommen, *Algemeen verslag over 1909* 13.
- 32 Reglement aanstelling, bezoldiging en bevordering onderwijzers, 1914. GA 1495, 229.
- 33 Directeur P. Roorda aan J. Schreuder, 2 november 1910. GA 1495, 233.
- 34 *Groninger Studenten Almanak* 1910 169.
- 35 Van Berkel, II 95-117.
- 36 Van Strien, Gerard Heymans 57.
- 37 Met dank aan Jan Dirk Imelman.
- 38 Boek inschrijvingen, 1908. GA 46, 454
- 39 Heymans, *De toekomstige eeuw* 26-27.
- 40 *Weekblad V* nr. 9, 29 oktober 1908.
- 41 Douwes, Lezingen over speciale zielkunde.
- 42 Vermeij & Vroomen, *Heymans' cube*.
- 43 *Nieuwsblad van het Noorden*, 19 mei 1911.
- 44 Barendsen, Over paedagogiek en andere zaken, 280-281.
- 45 Thijssen, Wie en wat Otto Barendsen was.
- 46 Directeur P. Roorda aan J. Schreuder, 2 november 1910. GA 1495, 233.
- 47 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.; Gesprekken J&O; Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 48 Notulen 6 januari 1913. GA 1495, 38.
- 49 Diverse brieven van directeur Roorda aan collega's in 1913. GA 1495, 195; Van Det, *De Bond van Nederlandse onderwijzers* 158-161.
- 50 Memorie van aangifte der nalatenschap van de heer N.L.W.A. Gravelaar, 15 september 1913. CO 0136.4, 480, 3829 [190].
- 51 KB van 31 mei 1913, nr. 42, *Staatscourant* 4-6 1913.
- 52 Thijssen, Wie en wat Otto Barendsen was.
- 53 In het ADNG-archief komt alleen 'Van Hovestraat 95' voor. In het Haags Gemeentearchief wordt de straat algemeen aangeduid als 'Ten Hovestraat' (zie bijvoorbeeld Bevolkingsregister 1913 waar Van Hovestraat 95 met de hand verbeterd is in Ten Hovestraat 95).

## Hoofdstuk 6

- 1 Notulen docentenvergadering, 9.07.1910 (Maurits), 17.05.1913 (Jaap). HGA, 0947-01, 186 en 188.
- 2 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 3 Notulen docentenvergadering 9 oktober 1913, HGA, 0947-01, 188. (NB notulenboek abusievelijk gedateerd op 9 september). Tenzij anders aangegeven zijn de overige citaten over Jaaps schoolprestaties in deze paragraaf afkomstig uit deze notulen.
- 4 Rapportlijst onderbouw 1913-1914. HGA, 0947-01, 227.
- 5 Zie voor het ontstaan en de geschiedenis van het Nederlandsch Lyceum in deze paragraaf: Casimir, *Het Nederlands Lyceum*.
- 6 Gunning Wzn., De organisatie van ons onderwijs 11.
- 7 Amsing, *Bakens verzetten* 86-128.
- 8 Jaarverslag 1915-1916, HGA, 097-01, 20.
- 9 Casimir, *Het Nederlandsch Lyceum* 61-89.
- 10 Van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel* 87-92.
- 11 Statuten Vereeniging De Nieuwe Meisjesschool, HGA, 0947-1.3.1, 485.
- 12 Notulen Bestuursvergadering Nieuwe Meisjesschool 11 en 27 oktober 1912, HGA, 0947-1.3.1, 485; en Notulen Directorium Nederlandsch Lyceum 25 oktober 1912, HGA, 0947-01, 16.
- 13 Jaarverslag 1915-1916, HGA, 0947-01, 20.
- 14 Rapportlijsten onderbouw 1914-15, HGA, 0947-01, 227.
- 15 Rietveld-van Wingerden, *Van woordblindheid tot dyslexie*; Brandsma, *Strijdmakers* 111-127; Met dank aan Lotte van Leussen, die haar masterthese schreef over de omgang met leesproblemen in deze periode. [Leussen, L. van (2020). *Huisleraar Barendsen en zijn queeste naar de aanpak van Jaaps leesproblemen. Een kwalitatief onderzoek naar leesproblemen aan het begin van de twintigste eeuw*]
- 16 Casimir, *Over domheid. I Schijnbare domheid* 28.
- 17 Casimir, *Is er een bepaald type kinderen?* 202-203.
- 18 Rapportlijst onderbouw 1915-1916. HGA, 0947-01, 227.
- 19 Door het ontbreken van de notulen van de docentenvergaderingen is deze paragraaf vrijwel uitsluitend gebaseerd op de dagboeken.

## Hoofdstuk 7

- 1 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 2 Exalto, Verhoogde erotische temperatuur.
- 3 Zie voor de huidige afbakening van de puberteit als onderdeel van de adolescentie: Crone, *Het puberende brein*.
- 4 Heymans, Collegedictaat, GA 796, 09.
- 5 Beelen & Van der Sijs, Vlegeljaren.
- 6 Zie b.v. Gunning Wzn., *Problemen der rijpere jeugd* 18-19.
- 7 GA, toegang 796 inv.nrs. 20-40.
- 8 Heymans & Wiersma, *Verschiedenheiten der Altersentwicklung* 460-464.
- 9 Heymans & Wiersma, *Verschiedenheiten der Altersentwicklung* 464.
- 10 Zie voor de discussie rondom co-educatie Van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel*.
- 11 Bank & Van Buuren, *Hoogtij van burgerlijke cultuur* 292.
- 12 Barendsen, *Eenvoudige zielkunde* 10-17.
- 13 De Graaf, *De zaaitijd bij uitnemendheid* 114.
- 14 Gerhalter, *Tagebücher als Quellen* 100.
- 15 Gerhalter, *Tagebücher als Quellen*; zie ook Brian, *A Family Science*; Deutsch, Clara Stern.
- 16 Hazenoot, *In rusteloze arbeid* 29.
- 17 Gerhalter, *Tagebücher als Quellen*.
- 18 Deutsch, Clara Stern.
- 19 Gerhalter, *Tagebücher als Quellen* 100-105.
- 20 Mulder, Puberteit, pedagogiek en een proefschool voor heel Nederland 172; De Graaf, *De zaaitijd bij uitnemendheid* 112.
- 21 Mulder, Puberteit, pedagogiek en een proefschool voor heel Nederland.
- 22 Zie bijvoorbeeld de voordracht van de arts M.C. Schuyten in *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor kinderstudie (Paedologie)*. (1913) Amsterdam: J.H. de Bussy, 184-196.
- 23 Zie ook Exalto, Sexual hygiene; Exalto, Verhoogde erotische temperatuur.
- 24 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 81.
- 25 De Graaf, *De zaaitijd bij uitnemendheid* 113.
- 26 Zie bv Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar*.

- 27 Van der Steen, *Padvindders*.
- 28 *Het Vaderland*.
- 29 De Graaf, *De zaaitijd bij uitnemendheid*; Bakker, Een lastige levensfase.
- 30 Bv. Van Luyk, *Voor 't leven*.
- 31 Barendsen, De puberteitsleeftijd 374.
- 32 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 11.
- 33 Kooistra, Het recht van de phantasie 466.
- 34 Ligthart, Wat is pedologie? III; zie ook De Jong, *Jan Ligthart* 165.
- 35 Geciteerd uit Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 209-210.
- 36 Geciteerd uit Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 209-210.
- 37 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 11.
- 38 Barendsen, De puberteitsleeftijd 372-373.
- 39 Vgl. Gubar, Risky business.
- 40 Rousseau, *Emile, ou De l'education*; zie ook Damrosch, *Jean-Jacques Rousseau* 331-345.
- 41 Bakker et al., *Vijf eeuwen opvoeden*.
- 42 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 5.
- 43 Vgl. Gubar, *Risky business*.
- 44 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 136.
- 45 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 171-174
- 46 Zie bv ook Ligthart, *Over opvoeding II* 28.
- 47 Casimir, *Het conflict tussen ons en onze kinderen* 58.
- 48 Barendsen, *Spiegel*.
- 49 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 117-122.
- 50 Zie ook Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 132.
- 51 Barendsen, De puberteitsleeftijd 372.
- 52 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 122.
- 53 Zie o.a. Gunning Wzn., *Problemen der rijpere jeugd* 16-19.
- 54 Röling, *Gevreesde vragen* 11-22.
- 55 Snoeck Henkemans et. Al., *Aan onze jonge mannen*.
- 56 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 128.
- 57 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 25.
- 58 Barendsen, *Eenvoudige zielkunde* 132.
- 59 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 25.
- 60 Barendsen, *De wereldbeschouwing van het kind* 25.

- 61 Gunning Wzn., *Problemen der rijpere jeugd* 9.
- 62 Kooistra *Onze groote kinderen I* 117-119.
- 63 Kooistra *Onze groote kinderen I* 24.
- 64 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 151.
- 65 Van Essen, De meisjeskweek der meisjeskweken.
- 66 Heymans, *Psychologie der vrouwen* 283.
- 67 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 136-140.
- 68 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 191.
- 69 Tammes, *De leer der erfactoren* 17.
- 70 Van Essen, Ietje Kooistra en Ida Heyermans; Van Essen, *Kwekeling tussen akte en ideaal* 103-119; 178-195.
- 71 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 144-155.
- 72 Kooistra, *Onze groote kinderen. Vervolg* 274.

## Hoofdstuk 8

- 1 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.; Gesprekken J&O; Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 2 *Het Lyceumweekblad* 1.11, 23.11, 7.12 1917.
- 3 Gegevens over de Lie en haar klasgenoten zijn ontleend aan informatie uit Delpher. Algemene informatie over het middelbaar onderwijs voor meisjes in deze paragraaf is afkomstig uit: Van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel* 63-95, 155-170; Van Essen en Meyer, *Sekse en algemene vorming*.
- 4 Van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel* 67-80
- 5 Vitringa, *Over opvoeding en emancipatie der vrouw* 37; Cornelia, *Een vrouwenwoord naar aanleiding* 13.
- 6 *Verslag van de staat, 1900-1901* 69-70; landelijk zou het percentage tot 1909 stijgen naar 24 procent.
- 7 Voor het middelbaar meisjesonderwijs in Deventer: Hogenstein, *De akker van de geest bewerken* 71-79.
- 8 De Haan, *Sekse op kantoor* 31-72. Voor het landelijke onderzoek naar de mms: Eldering, *Hoe staat het met de bloei*.
- 9 Voor de Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid: Grever & Van Dieteren, *Een vaderland voor vrouwen*; citaat bij Bosch, *het geslacht van de wetenschap* 129.

- 10 *Nederlandsche Staatscourant*, 1.09.1906
- 11 Lijst van vrouwelijke studenten 1872-1912. GA 1161, 1131.
- 12 Senaat en de faculteiten van de Groningse universiteit, 1611 – 1930. GA 46, 454.
- 13 De Wilde, *Nieuwe deelgenoten*, 85-128; Bosch, *Het geslacht van de wetensch* 111-157.
- 14 Herman Poort – Beno's Stad 247 (16-3-2006). [https://www.youtube.com/watch?v=\\_UsTaf378D4](https://www.youtube.com/watch?v=_UsTaf378D4)
- 15 *Groningsche Studentenalmanak* voor 1907 387
- 16 De biografische gegevens uit deze paragraaf zijn ontleend aan burgerlijke stand en bevolkingsregisters Deventer en aan diverse krantenartikelen via Delpher.
- 17 Gravelaar, *Napiers werken*.
- 18 Van der Zijp, *Geschiedenis der doopsgezinden* 157-218.
- 19 Voor de doopsgezinde gemeente van Deventer: Rademaker-Helfferich, *Een wit vaantje* 134-178
- 20 zie bv *Deventer Dagblad*, 29-05-1900.
- 21 Poelstra, *Luiden van een andere beweging* 168-175.
- 22 Kampman, *door studieband vereend* 9-40; GVSC 'Magna Pete'. GA 1161, 1131, 1034, 2211, 3090, 3080.
- 23 Salomons, *Een meisje-studentje*.
- 24 GVSC 'Magna Pete'. GA 1161, 2098, correspondentie abactis, 1807-1908.
- 25 UVSV/NVVSU. UA 819; voor lezing Salomons nr, 38; voor register inschrijving vrouwelijke studenten nr. 584; voor lidmaatschap nr. 585, 587; met dank aan Joop Stoker.
- 26 Geciteerd in Casimir, Otto Barendsen, een levensbeeld 413
- 27 Clare Lennart, *Een mus op je vensterbank* 447-49.
- 28 Geciteerd in Casimir, Otto Barendsen 413.
- 29 Teunissen, *Voor 't gewone leven* 112.
- 30 Casimir, Otto Barendsen 413.
- 31 Notulen docentenvergaderingen, 3 september 1917. HGA 0947-01, 189.
- 32 Leerplannen en boekenlijsten 1917-1918. HGA 0947-01, 271.

## Hoofdstuk 9

- 1 Abbenhuis, Rustig te midden van woedende golven 495-513; Moeyes, *Buiten schot. Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog*, 154-158 (over 31 maart 1916), 345-370 (over schaarste en distributie); Linden en Nonhebel, *Den Haag in de Eerste Wereldoorlog* 115-209 (over dagelijks leven), 277-292 (over vrouwenkiesrecht). Met dank aan Leon de Lange, die in zijn Masterthese Onderwijswetenschappen (Rijksuniversiteit Groningen) exploratief onderzoek naar dit onderwerp bijeenbracht. [Lange, L. de (2021)]. *Omgaan met maatschappelijke actualiteit in het Reformpedagogisch voortgezet onderwijs van een eeuw geleden. De casus van Otto Barendsen en Jaap Kann (1914-1918)*]
- 2 Voor alle citaten uit de dagboekantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.; Gesprekken J&O; Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 3 De drie artikelen werden gebundeld uitgegeven in een brochure, Casimir, *Aan het Nederlandsche Volk*.
- 4 Casimir, Waardige onzijdigheid.
- 5 Casimir, Vaderlandsliefde; Casimir, Brieven aan een jonge vriend; Casimir, Beantwoorde vragen: de invloed van de oorlog; Casimir, Voor de nieuwe tijd.
- 6 Neefjes & Bleumink, *Erfgoedatlas gemeente Nunspeet* 210-211.
- 7 Bosch, *Aletta Jacobs* 540-550.
- 8 De Vletter, *Zonder U*; Casimir, Voor de nieuwe tijd.
- 9 Met dank aan Betty van Driem-Prins (1942-2024).
- 10 Notulen docentenvergaderingen 24.02.1911, 10.01.1912. HA 04947-01, 186.
- 11 Over de Reformpedagogiek bestaat een overvloed aan publicaties, die vrijwel allemaal aangehaald worden in een grondig en uitgebreid overzicht uit 2003; Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. De genoemde valgemene reformpedagogische principes zijn vrij vertaald aan dit overzicht ontleend. Zie voor een Nederlands overzicht: Imelman & Meijer, *De nieuwe school gisteren en vandaag*.
- 12 Oud-rector Casimir gaf bij het 25-jarige bestaan van het NL een overzicht; Casimir, *Het Nederlandsch Lyceum* 179-237. Met dank aan Marleen Schoonhoff, die in haar masterthese Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen de bouwstenen voor deze paragraaf in kaart bracht.

- [M. Schoonhoff (2023) Jaap en schoolmeesters met idealen. Een onderzoek naar de verwerking van onderwijskundige idealen in de praktijk op het Nederlandsch Lyceum en in het onderwijs aan Jaap Kann, 1909-1918]
- 13 Tenzij anders aangegeven is deze paragraaf gebaseerd op: Notulen van docentenvergaderingen 1909-1913. HA 0497-01, 186-188.
- 14 Leerplannen en boekenlijsten, 1910-1913. HA 0497-01, 271.
- 15 Zie voor de antinomie: Meijer, *Stromingen in de pedagogiek* 36-41.
- 16 Rapportlijsten onderbouw 1914-1915. HA 0497-01, 227.
- 17 Casimir, *Het Nederlandsch Lyceum* 228.
- 18 Casimir, *Het conflict tussen ons en onze kinderen* 60.
- 19 Brief van Casimir aan A. Ahn, bron in bezit van P.W.J.L. Gerretsen, Den Haag.
- 20 *Honderd jaar levende talen* 14-21; *Geschiedenis van het talenonderwijs* 229-257.
- 21 *Wie gebruiken de vereenvoudigde spelling?*
- 22 Vos en Van der Linden, *Waarvan akte* 9-13.
- 23 Voor Nederland: *Geschiedenis van het talenonderwijs* 246-258; voor het NL: Schoolprogramma's 1913-1919. HA 0497-01, 271.
- 24 Notulen docentenvergadering 26 november 1909. HA 0947-01, 186. Over de toverlantaarn: Zwaan & Jonckheere, Een sociaal medium avant la lettre?
- 25 De Vletter, *Over Geschiedenisonderwijs* 46-47.
- 26 Reindersma, De beteekenis; Leerplan 1914-1915. HA 0947-01, 271; De Moor, *van vormleer naar realistische meetkunde* 245-250. Met dank aan Danny Beckers.
- 27 Bron voor deze paragraaf (tenzij anders aangegeven): *Het Lyceumweekblad* 1911-1920. HA 0947-01, 354.
- 28 De Vletter, *Na een lange marsch* 75.
- 29 De gegevens voor deze paragraaf zijn ontleend aan: *Het Lyceumweekblad* 1911-1920. HA 0947-01, 354.
- 30 Deze paragraaf is gebaseerd op: De Vletter, *Schoolreizen; Het Lyceumweekblad* 2 juni 1916 en 7 juni 1918. HA 0947-01, 354.
- 31 De Vletter, *Schoolreizen*.

## Hoofdstuk 10

- 1 Heymans, Collegedictaat, GA 796, 09.
- 312 2 Bakker, Een lastige levensfase; Bakker, The lamp in the living room.

- 3 Zie bv Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 34.
- 4 Voor alle citaten uit de dagboekaantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.; Gesprekken J&O; Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 5 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 135.
- 6 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 137-140.
- 7 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 229, 140.
- 8 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 142.
- 9 Van Luyk, *Voor 't leven* 161.
- 10 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* 144-145.
- 11 Barendsen, *De wereldbeschouwing* 125.
- 12 Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 30.
- 13 Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 20-21.
- 14 Oosterlee, *Onze opgroeiende kinderen* 163.
- 15 Zie bv Kooistra, *Onze groote kinderen I* 142-159; Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 21.
- 16 Van Luyk, *Voor 't leven* 163-164.
- 17 Exalto, *Sexual hygiene*; Exalto, *Verhoogde erotische temperatuur vraagt hogere tucht.*
- 18 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 146.
- 19 Barendsen, *De wereldbeschouwing* 64-68, *De puberteitsleeftijd* 421.
- 20 Barendsen, *De puberteitsleeftijd* 421.
- 21 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 204.
- 22 Vermeer, *Tiny symbols.*
- 23 De Vletter, *Wees een flinke kerel* 78.
- 24 Kooistra, *Onze groote kinderen I V.*
- 25 Oosterlee, *Onze opgroeiende kinderen* 164-165.
- 26 Barendsen, *Over de kunst van opvoeden* 139.
- 27 Kooistra, *Onze groote kinderen. Vervolg* 215.
- 28 Gunning Wzn., *Problemen der rijpere jeugd* 26.
- 29 Oosterlee, *Onze opgroeiende kinderen* 164.
- 30 Gunning Wzn., *Problemen der rijpere jeugd* 27-28.
- 31 Kooistra, *Onze groote kinderen. Vervolg* 218.
- 32 Kooistra, *Onze groote kinderen. Vervolg* 216-217.
- 33 De Graaf, *De zaaitijd bij uitnemendheid* 102-103.
- 34 Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 25.

- 35 Kemperink, *Anders dan de anderen* 46-49.
- 36 Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd*; Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar*.
- 37 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 146-149.
- 38 Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 33, 38-39.
- 39 Barendsen, *De puberteitsleeftijd* 330.
- 40 Kooistra, *Onze groote kinderen I* 147.
- 41 Gunning Wzn., *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar* 25-30.
- 42 Met dank aan Machteld Pleizier, die haar masterthese schreef over de aard van de dagboek aantekeningen. [Pleizier, M. (2024). 'Wat schrijft u daar toch allemaal op?' *Dagboek aantekeningen van Otto Barendsen (1915 – 1918) beschouwd en geïnterpreteerd in het onderzoekskader van life writing*]
- 43 Zie bijvoorbeeld Baggerman & Dekker, *De wondere wereld van Otto van Eck*; Goltstein & Limonard, *De vertrouwde van mijn hart*; Soeting & Van Essen, *De puberdagboeken*; Van Eck, Dekker & Blaak, *Het dagboek van Otto van Eck*; Vermeer, 1800.

## Epiloog

- 1 Spinney, *Pale rider*.
- 2 Notulen Gemeentelijke Kweekschool Rotterdam, 31 december 1919. SR 522,1.
- 3 Barendsen, *Proletariaat en opvoeding*.
- 4 Casimir, *Het conflict tussen ons en onze kinderen* 60.
- 5 Notulen docentenvergadering 10 juli 1919. HGA 097-01, 189, 84.
- 6 Notulen docentenvergadering 19 februari 1920. HGA 097-01, 189, 106.
- 7 Voor alle citaten uit de dagboek aantekeningen over Jaap Kann, zie Barendsen, *Dagboeken J.K.*; *Gesprekken J&O*; *Aantekeningen J.K.* ADNG.
- 8 Rombouts, *Historiese pedagogiek* 211-213.
- 9 Casimir, Otto Barendsen 414.
- 10 Casimir, *In memoriam Otto Barendsen*.
- 11 Thijssen, Otto Barendsen.
- 12 Otto bracht zijn laatste jaren in Laren door, waar hij samen met Lie bij zijn vriend de kunstschilder Maurits van der Valk woonde (Casimir, Otto Barendsen 414). Zijn overlijden werd op 11 mei 1923 aangegeven door de

- jonge musicus Dirk Cornelis Mesman en ‘secretarie-ambtenaar’ Arnoud Jan Herckenrath (Noord-Hollandsch Archief).
- 13 Barendsen, Over de kunst van opvoeden.
  - 14 Heymans, Notitie bij de dagboeken. ADNG.
  - 15 Barendsen, De kunstenaar als mensenkenner 142.
  - 16 Casimir, Otto Barendsen.
  - 17 Faber, *Bijzonder gewoon*; Van Riet, *De bewakers van Westerbork*.
  - 18 [www.drentheindeoorlog.nl](http://www.drentheindeoorlog.nl)
  - 19 Spanjaard & Denekamp, *Verweven met Twente* 170,186.
  - 20 Vol voetangels en klemmen.
  - 21 Van Riet, *De bewakers van Westerbork* 108-116, 286-291.
  - 22 [www.stolpersteine-dordrecht.nl](http://www.stolpersteine-dordrecht.nl)
  - 23 Toespraak Otto Kann 1996. KJM Doo9770.
  - 24 [www.stolpersteine-dordrecht.nl](http://www.stolpersteine-dordrecht.nl)
  - 25 Brieven Westerbork en daarna. ADNG.
  - 26 Doddema-Winsemius, Van Essen & Dekker, *De jongen Jaap Kann* 118.
  - 27 [www.stolpersteine-dordrecht.nl](http://www.stolpersteine-dordrecht.nl)
  - 28 Toespraak Otto Kann 1996. KJM Doo9770.
  - 29 Brieven Westerbork en daarna. ADNG.
  - 30 Doddema-Winsemius, Van Essen & Dekker, *De jongen Jaap Kann* 118.
  - 31 Barendsen, *Spiegel*.
  - 32 Rousseau, *Émile*.
  - 33 Doddema-Winsemius, Van Essen & Dekker, *De jongen Jaap Kann*.

# Informatiebronnen

## Archieven

### Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Gedragwetenschappen (ADNG)

Barendsen, manuscript *De school van Helmar Brinkman*.

Barendsen, tekst van lezing *Karakter en karakterontleding*.

Fotokopieën brieven Westerbork en daarna (1943-1945).

Verzameling stukken van O. Barendsen met betrekking tot Jaap Kann (1914-1920)

*Dagboeken J.K. I-XV*

*Gesprekken J&O I-CCL*

*Aantekeningen J.K.*

*Milieu*

Dictees, proefwerk, tekeningen etc.

*Spiegel* (1920)

Typoscript Mien Doddema-Winsemius.

*Antwoorden op de vragen van H&W.*

*Beschrijving van de lichamelijke en geestelijke toestand van J.K.*

Varia (vnl. documenten van Jaap Kann)

Heymans, Notitie bij de dagboeken.

**Collectie Overijssel (CO)**

Genealogische bronnen: Burgerlijke stand, Bevolkingsregisters

Gemeentebestuur Dalfsen (0624-2.1.1.)

19 Notulen 1901-1906

1062 Brieven Schoolopziener Gemeente Dalfsen

1072 Stukken betreffende de bouw en verbouw van de school en onderwijzerswoning te Emmen, met bouwtekeningen, 1817-1920

Memories van successie (0136.4)

480 (3829)

**Groninger Archieven (GA)**

Koninklijk Instituut voor Doven 'H.D. Guyot' (1495)

195 Brievenboeken van uitgaande stukken van de directeur, 1900-1915

229 Reglement aanstelling, bezoldiging en bevordering onderwijzers, 1914

232-224 Bekendmakingen directeur, 1906-1920

454 Register van inschrijvingen 1906-1911

454 Senaat en de faculteiten van de Groningse universiteit, 1611 – 1930, 46

Psychologisch Instituut der Rijksuniversiteit Groningen 1892 – 1930 (796)

20-32 Puberteits- of schoolenquête

09 Collegedictaten

Genealogische bronnen: Burgerlijke Stand en bevolkingsregister

GVSC Magna Pete 1813-1975 (1161)

1034 Ledenlijst 1898-1915

1131 Lijst van vrouwelijke studenten

2211 Kasboek 1898-1909

3080 Correspondentie Lustrum 1908

**Haags Gemeentearchief (HGA)**

Genealogische bronnen: Burgerlijke Stand, Bevolkingsregisters, Woningregisters.

Nieuwe of Littéraire Sociëteit De Witte (0612-01), 748.

Haags Damesleesmuseum (1448-01), 71.

Vereniging Scholengemeenschap het Nederlands Lyceum (0947-01)

16 Notulen vergaderingen directorium 1915-1925

186-189 Notulen docentenvergaderingen 1909-1921

227 Rapportlijsten onderbouw 1911-1933

271 Leerplannen en boekenlijsten 1910-1923

354 Lyceumweekblad 1911-1920

361 Haagsche Schoolvereniging, 1901-1911, Den Haag, 1912

485 Notulen Bestuursvergaderingen Nieuwe Meisjesschool, 1910-1919

### **Kenniscentrum Joods Museum (KJM)**

Objectnummer Doo9770. Typoscript van de toespraak gehouden door Otto

Kann bij de overhandiging van het boek *De jongen Jaap Kann*, 1996.

### **Particuliere Archieven (PA)**

Archief P.W.J.L. Gerretsen

Brief van R. Casimir aan A. Ahn, 1915.

Archief Heldine Dunlop

Foto van R. Casimir en W. Reindersma ca. 1900.

### **Stadsarchief Rotterdam (SR)**

Gemeentelijke Kweekschool tot opleiding van Onderwijzers(essen) (522)

1 Minuten uitgaande correspondentie 1919-1921

### **Utrechts archief (UA)**

GVS Utrechtse Vrouwelijke Studenten Vereniging (819)

2 Notulen van ledenvergaderingen 1905-1911

38 Bijlagen bij de notulen van ledenvergaderingen 1908-1941

584 Register met namen van alle vrouwelijke studenten, 1880-1916

585 Lijst met namen van leden 1889-1909

587 Register met handtekeningen van geïnstalleerde leden 1909-1921

## **Websites**

[www.canonvannederland.nl/nl/overijssel/overijssel/mastenbroek](http://www.canonvannederland.nl/nl/overijssel/overijssel/mastenbroek)

[www.drentheindeoorlog.nl](http://www.drentheindeoorlog.nl)

[www.delpher.nl](http://www.delpher.nl)

[heldinedunloponssoortmensen.com](http://heldinedunloponssoortmensen.com)

[\[loman-onderwijzer-in-hessum-en-dalfsen-1885-1919\]\(http://loman-onderwijzer-in-hessum-en-dalfsen-1885-1919\)](http://mijnstadmijndorp.nl/app/historische-kring-dalfsen-1/verhalen/meester-</a></p></div><div data-bbox=)

[www.stolpersteine\\_dordrecht.nl](http://www.stolpersteine_dordrecht.nl)

[www.youtube.com/watch?v=h1oAkaJmH4c](https://www.youtube.com/watch?v=h1oAkaJmH4c) (Peter van Anrooy – Beno's Stad 67, 15-11-2001)

[www.youtube.com/watch?v=Hz7YdA42NL4](https://www.youtube.com/watch?v=Hz7YdA42NL4) (Monument Guyot – Beno's Stad 378, 19-11-2009) -

## Gedrukte bronnen

- A.K. (1914). De Joodsche Vrouwenbond. *De Maccabaeër* 4, 4-5.
- Aan de Joodsche vrouwen van Nederland. (1907) *De Joodsche Wachter. Veertiendaagsch orgaan voor Groot-Nederlands Jodendom* 3 (23).
- Ahn, A. A. & Moret. (1926). *Mots et tournures difficiles* (3e druk). Groningen, Den Haag: Wolters.
- Barendsen, O. (1908). De man die altijd schooljongen blijft. *School en Leven* 9, 700-703.
- Barendsen, O. (1909). Over paedagogiek en andere zaken. *De nieuwe school. Tijdschrift voor praktische paedagogiek* 5, 275-283.
- Barendsen, O. (1916). De humor in het werk van M.W. van der Valk. *Elseviers Geïllustreerd Maandschrift* 26, 441-448.
- Barendsen, O. (1919). *Het Vaderland*, 22 maart.
- Barendsen, O. (1919). *Eenvoudige zielkunde*. Zeist: Ploegsma (2e druk, 1922).
- Barendsen, O. (1920). Proletariaat en opvoeding. In: *Het volk*, 11 december 1920.
- Barendsen, O. (1921). De puberteitsleeftijd. In *School & Huis* 1, 24, 1921, 372-375.
- Barendsen, O. (1921). *De wereldbeschouwing van het kind*. Zeist: Ploegsma.
- Barendsen, O. (1921). Open brief aan Dr. J.H. Gunning Wzn. *De Bode*, 17 februari.
- Barendsen, O. (1921). Zondagschool. *Het kind. Veertiendaagsch blad voor ouders en opvoeders* 22, 194-198.
- Barendsen, O. (1922). De kunstenaar als mensenkenner IV. *Wil en Weg* 4 (1), 141-144.
- Barendsen, O. (1922). Erotiese gevoelens. In *School & Huis* 8(2), 19 augustus 1922, 117-121.
- Barendsen, O. (1924). *Over de kunst van opvoeden*. Zeist: Ploegsma.
- Bavinck, H. (1916). *De opvoeding der rijpere jeugd*. Kampen: J.H. Kok.
- Belinfante-Ahn, L. (1909). *Kinderbelangen*. Groningen: Noordhoff.
- Belinfante-Ahn, L. (1912). *Schoolhervorming is urgent*. Baarn: Hollandia.

- Bestuur Joodsche Vrouwenbond voor Cultuurarbeid in Palestina (1907). Zionistische vrouwen en meisjes! *De Joodsche Wachter. Veertiendaagsch orgaan voor Groot-Nederlands Jodendom* 3 (21).
- Bij het eeuwfeest der Groninger Rijkskweekschool 1861-1961. Meer dan honderd-  
zestig jaar kweekschoolonderwijs in het noorden van Nederland. Groningen:  
Wolters, 1961.
- Bleeker, G.G.J. (1913). 'Mijn laatste woord' tot afscheid van de Ned. Herv. Gemeen-  
te te Ouderkerk aan den Amstel (geen uitgever).
- Brugmans, G. (1896). *De eerste eeuw van het Instituut voor doofstommen te Gro-  
ningen*. Groningen: Wolters.
- Brugma, B. (1869). *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs,  
voornamelijk met toepassing op de lagere scholen*. Groningen: A.L. Scholtens  
(8<sup>e</sup> druk, 1e druk 1835)
- Bruyn, C. (1907). *Onderwijs en gemeenschappelijk grondbezit*. Amsterdam: Voor-  
waarts.
- Casimir, R. (1914). *Aan het Nederlandsche Volk*. Rotterdam: Nijgh en Van Ditmar.
- Casimir, R. (1910). *Over domheid. I Schijnbare domheid; II Werkelijke domheid*.  
Baarn: Hollandia-Drukkerij.
- Casimir, R. (1911). 'Vaderlandsliefde' in *School en leven; weekblad voor opvoeding  
en onderwijs in school en huisgezin*, 13 (9, 11), 14.
- Casimir, R. (1913). Is er een bepaald type kinderen dat men dom mag noemen?  
*Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie (Paedologie)*.  
Amsterdam: J.J. de Bussy.
- Casimir, R. (1914). Waardige onzijdigheid: de Nederlandse taak. *School en leven*.  
*Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin* 16 (7), 1914-1915.
- Casimir, R. (1915). Brieven aan een jonge vriend. *School en leven. Weekblad voor  
opvoeding en onderwijs in school en huisgezin* 17 (10).
- Casimir, R. (1916). Beantwoorde vragen: de invloed van de oorlog. *School en  
leven. Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin* 18 (17).
- Casimir, R. (1916). *Het conflict tussen ons en onze kinderen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Casimir, R. (1916). *Jan Ligthart herdacht*. Zwolle: J. Ploegsma.
- Casimir, R. (1918). Voor de nieuwe tijd. *School en leven. Weekblad voor opvoeding  
en onderwijs in school en huisgezin* 20 (13).
- Casimir, R. (1923) Otto Barendsen, een levensbeeld. *Wil en weg. Een volksuni-  
versiteit voor jongeren en ouderen* 1, 412-414.

- Casimir, R. (1923). In memoriam Otto Barendsen. *De Telegraaf*, 15 mei 1923, 10.
- Casimir, R. (1934). *Het Nederlandsch Lyceum van 1909 tot 1934*. Groningen, Den Haag, Batavia: Wolters.
- Catalogus van de tentoonstelling 'Opvoeding van het kind' in het voormalig Rijksgebouw* (1908). Den Haag: Avondpostdrukkerij.
- Cornelia (1869). *Een vrouwenwoord naar aanleiding van Vitringa's brochure: 'Over Opvoeding en Emancipatie der Vrouw'*. Deventer: Zwaardemaker.
- De wekker*. (1885). *Nieuwe bijdragen voor het onderwijs* 42, 29 april.
- Det, E.J. van (1983). *De Bond van Nederlandse Onderwijzers. Nieuwe uitgave van Zestig jaren Bondsleven, deel I en II*. Bewerkt door S. Karsten en H. van Setten. Amsterdam: SUA.
- Deventer Dagblad*, (1913). 19 en 22 februari 1913.
- Douwes, B.J. (1906). Lezingen over speciale zielkunde door professor G. Heymans. *Vaktijdschrift voor onderwijzers* 9, 275-295; 325-351.
- Drucker, W. & Haver, T.P.B. (red.). (1907). Het daghet...in het Oosten. *Evolutie. Veertiendaagsch Blad voor de Vrouw* 15 (17), 133-134.
- Eldering, F.J. (1904). Hoe staat het met den bloei der Middelbare Scholen voor meisjes? Voordracht gehouden op de 39ste Algemene Vergadering der Vereniging van Leraren bij Inrichtingen van Middelbaar Onderwijs. *Weekblad voor gymnasiaal en middelbaar onderwijs* 1, 78-92.
- Gerzon, J. (1914). Uit m'n 'dagboek' van de laatste weken. *Het Lyceumweekblad* 5, (76, 77, 78).
- Gerzon, J., Brouwer, C. & Ras, G. (1928, 6e druk). *Schwere Wörter. Eine Auswahl der wichtigsten, dem Hollander nicht ohne weiteres verständlichen deutschen Wörter*. Groningen/Den Haag: Wolters.
- Gouverneur, J.J.A. (1858). *Reizen en avonturen van mijnheer Prikkebeen*. Groningen: Erven C.M. van Bolhuis Hoitsema.
- Gravelaar, N.L.W.A. (1899) *Napiers werken. Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen te Amsterdam*. (Eerste Sectie, deel VL nr. 6). Amsterdam, Johannes Müller.
- Groninger studenten Almanak voor het jaar 1910*. (1910). Groningen: Van Boekeren.
- Groningsche studenten Almanak voor 1907* (1907). Groningen: M. de Waal.
- Gunning Wzn., J.H. (1898). De organisatie van ons onderwijs. *De Gids*. Herdruk in Gunning Wzn., J.H. (1908). *Verzamelde Paedagogische Opstellen*. Amsterdam: Van Looy.

- Gunning, J.H. Wzn. (1908). Gaat niet naar Jena! *School en Leven* 9, 650-651.
- Gunning, J.H. Wzn. (1908). Goed bedoeld, ook goed begrepen? *School en Leven* 9, 750.
- Gunning Wzn., J.H. (1917), *De psychologie van den jongen van 13-17 jaar. Voor- dracht gehouden in de Troepleidersvergadering. Vereniging "De Nederland- sche Padvindders"*.
- Gunning Wzn., J. H. (1919). *Problemen der rijpere jeugd*. Utrecht: Ruys.
- Gunning Wzn., J.H. (1934) *Autobiographie*. Groningen/Den Haag/Batavia: J.B. Wolters.
- Haagsche Schoolvereeniging 1901-1911*. (1912). Den Haag.
- Het vijftigjarig bestaan der Rijkskweekschool voor Onderwijzers te Groningen, 1861-1911*. (1912) Groningen: Wolters.
- Heymans, G. (1909). *De toekomstige eeuw der psychologie*. Groningen: Wolters.
- Heymans, G. (1911). *Psychologie der vrouwen*. (3e druk, vertaald door J. van Hees).
- Heymans, G. (1921). *Einführung in die Metaphysik. Auf Grundlage der Erfahrung*. Leibzig: Barth.
- Heymans, G. (1932) *Psychologie der vrouwen*. Eerste druk 1911. Amsterdam, 1932.
- Heymans, G. & Wiersma, E. (1916). Verschiedenheiten der Altersentwicklung bei männlichen und weiblichen Mittelschülern. *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 11, 441-464.
- Hondius, J.F. (1891). *Het slöjd-onderwijs*. De Gids. Amsterdam: P.N. van Kam- pen & Zoon, 426-458.
- Hoorn, I. van (1907). *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs, 1796-1907*. Groningen: P. Noordhoff.
- Instituut voor doofstommen (1909). *Algemeen verslag, gedaan te Groningen in de jaarlijksche vergadering van contribuerende leden*.
- Instituut voor doofstommen te Groningen. *Regeling van het schoolonderwijs*. J.P. (1917). Het meisje en de wetenschap. *Het Lyceumweekblad*, 148, 149,150.
- Jaarboek der Rijksuniversiteit Groningen, 1908-1909*. Groningen: Wolters.
- Jaarboek der Rijksuniversiteit te Utrecht, 108-1909*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Jong Jzn, S. de (1894). *Schriftelijke werkzaamheden, gevolgd door eenige monde- linge verslagen van de examens, gehouden in april 1894*. Schoonhoven: Van Nooten.
- Joodschen Vrouwenbond. *Centraal blad voor Israëlieten in Nederland* 4 april.

- Kann, J.H. (1905). *Eene Honderdjarige*. Plaats van uitgave niet vastgesteld.
- Kann, J.H. (1908). *Erets Israël. Het Joodsche Land*. Leiden: Brill.
- Kann-Polak Daniëls & Ornstein-Hoofiën, J. (1916) *Aan de leden en belangstellenden van den Joodschen Vrouwenbond*.
- Kellermann, B. (1913). *Der Tunnel*. Berlin: S. Fischer Verlag.
- Kol, H.H. van (1919). *De joden en de vrede*. Amsterdam: Emmering.
- Kooistra, I. (1902). Het recht van de phantasie, en de opleiding van den onderwijzer. *De Gids* 66, 248-278; 466-506.
- Kooistra, I. (1918). *Onze groote kinderen. Over opvoeding in de puberteitsjaren. I Ons wezen en ons doel*. Groningen: J.B. Wolters (2e druk, 1920).
- Kooistra, I. (1919). *Onze groote kinderen. Over opvoeding in de puberteitsjaren. Vervolg. Streven naar ons doel*. Amsterdam: P.N. van Kampen & Zoon.
- Korpershoek, J.M.J. (1937). *Na 75 jaar. Gedenkboek uitgegeven bij het 75-jarig bestaan der Vereeniging van leeraren en onderwijzers in de lichamelijke opvoeding in Nederland*. Rotterdam: Jan Luiting Fonds.
- Lennart, C. (1935). *De wijde wereld*. Rotterdam: Van Nelle.
- Lennart, C. (1961). *Serenade uit de verte*. 's Gravenhage: A.A.M. Stols/J.P. Barth.
- Lennart, C. (1969). *Een mus op je vensterbank*. Amsterdam: Kosmos.
- Letzer, J.H. (1913). *Muzikaal Nederland. 1850-1910*. Utrecht: J.L. Beijers.
- Lever, C.J. (1861). *A day's ride, a life's romance*.
- Ligthart, J. (1903-1904). 'Over 't kantje I-VIII'. *School en Leven. Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin* 5.
- Ligthart, J. (1909) Over handenarbeid. Opgenomen in *Over opvoeding. Deel 2* (1919), 82-118.
- Ligthart, J. (1911). *In Zweden*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters Uitgeversmaatschappij. (2e druk, 1917).
- Ligthart, J. (1911). Wat is pedologie? III. *School en Leven. Weekblad voor opvoeding en onderwijs in school en huisgezin* 13(5), 78-80.
- Ligthart, J. (1919). *Over opvoeding II*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters.
- Ligthart, J. & Cremer, A.F. (1901-1902), *Op de fiets door Nederland*. Groningen: J.B. Wolters.
- Ligthart, J. & Cremer, A.F. (1907-1909), *Samen op reis*. Groningen: J.B. Wolters.
- Ligthart, J. & Scheepstra, H. (1902-1903), *Dicht bij huis*. Groningen: J.B. Wolters.
- Ligthart, J. en Scheepstra, H. (1904-1905), *Nog bij moeder*. Groningen: J.B. Wolters.

- Ligthart, J. & Scheepstra, H. (1904-1907), *Van planten en dieren*. Groningen: J.B. Wolters.
- Luyk, P. van (1916). *Voor 't leven. Studies over jeugdvorming in onzen tijd*. Nijmegen: Malmberg.
- Maandblad van den Joodschen Vrouwenraad* 1 (1925), 6.
- Meijer, J. (1949). Jacobus Kann. Haags bankier en vriend van Herzl. *De Joodse Wachter* 40 (18), 5-7.
- Moolenaar, W. & Poort, H. (1906). *Poëzie: maandschrift voor jongeren gewijd aan Nederlandsche verskunst*. Deventer.
- Naeff, T. (1900). *School-idyllen*. Amsterdam: H.J.W. Becht.
- Naeff, T. (1929). *Voor de poort*. Van Holkema & Warendorf, Amsterdam 1929 (achtste druk).
- Nawijn, T. (1911). *Rapport betreffende het Onderwijs op eenige scholen in Nederland in verband met de voorgenomen reorganisatie van het lager Onderwijs in de Kolonie Suriname*. Den Haag: Stoomdrukkerij H. van Ommeren.
- Oosterlee, P. (1922). *Onze opgroeiende kinderen*. 's Gravenhage: D.A. Daamen.
- Ornstein-Hoofiën, J. (1918). *De invloed van den oorlog op het joodsche vraagstuk*. Purmerend: Muusses.
- Paul, J. (1804). *Flegeljahre*.
- Rapport. (1888) *Maandblad van de Vereeniging ter bevordering van het onderwijs in handenarbeid in Nederland* (4).
- Reindersma, W. (1912). *Nieuw leerboek der vlakke meetkunde*. Groningen, Den Haag: Wolters.
- Reindersma, W. (1915). De beteekenis van het onderwijs in de natuurwetenschappen en de inrichting van dit onderwijs op het lyceum. *School en Leven* 16, 625-632; 641-652.
- Rijkens, R.G. (1843). *Praktische handleiding voor kunstmatige lichaams oefeningen ten dienste van huisgezinnen en verschillende inrigtingen voor onderwijs en opvoeding*. Groningen: Oomkens.
- Rombouts, S. (1928). *Historiese pedagogie. Grote lijnen der geschiedenis van het opvoedkundig denken en doen in doorlopend verband met de kultuurontwikkeling Dl. 4, Nederlandse pedagogiek in de 20e eeuw*. Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emile, ou De l'education*.
- Salomons, A. (1907). *Een meisje-studentje*. Bussum: Van Dishoeck.

- Schuyten, M.C. (1913). 'De opvoeding en het onderwijs in den puberteitsleeftijd'. In: *Verslag van het eerste Nederlandsche congres voor kinderstudie (Paedologie)*. Amsterdam: J.H. de Bussy, 184-196.
- Snoeck Henkemans, D., Schoemaker, J., & Vletter, A. de (1918). *Aan onze jonge mannen. Verslag van een drietal toespraken tot de leerlingen der hoogste klassen van Gymnasium, Lyceum, H.B. school en Ambachtsschool*. Groningen: Wolters.
- Tammes, T. (1919) *De leer der erfactoren en hare toepassing op den mensch*. Groningen, Den Haag: Wolters.
- Thijssen, T. (1923). Otto Barendsen. *Voorwaarts*, 26 mei.
- Thijssen, Th. (1923). Wie en wat Otto Barendsen was. *School en Huis* 2, 819-823. *Toetsnaald I voor aspirant-onderwijzers en onderwijzeressen. Verzameling der schriftelijke werkstukken van LXXIII Acte-Examens voor onderwijzer van 1894-1899*. (1899). 's Gravenhage: Haagsche Boekhandels- en Uitgeversmaatschappij.
- Ubink, J.B., (1917) *Het testament van mijn jeugd; de school aan de Houbrakenstraat*. 's-Gravenhage en Groningen: Feenstra. Heruitgegeven door het Comité ter hulding van Jan Ubink. Groningen en Djakarta (Wolters) (1950).
- Vakblad voor onderwijzers*. (1906). 9, 275-295; 325-351.
- Verslag van de staat van der hooge-, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden over 1900-1901*. Eerste deel: Hoger onderwijs. 's Gravenhage: Algemene Landsdrukkerij.
- Verslag van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden (1886-1893).
- Vitringa, A.J. (1869). *Over opvoeding en emancipatie der vrouw*. Deventer: Zwaardemaker.
- Vletter, A. de (1917). *Schoolreizen. Hun betekenis voor het middelbaar onderwijs*. Groningen/Den Haag: Wolters.
- Vletter, De. (1918). 'Wees een flinke kerel'. In: Snoeck Henkemans, D., Schoemaker, J. & A. de Vletter, *Aan onze jonge mannen. Verslag van een drietal toespraken tot de leerlingen der hoogste klassen van gymnasium, H.B. school en ambachtsschool*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters, 57-80.
- Vletter, A. de (1919). *Over geschiedenisonderwijs. Beginsel en methode*. Pedagogische voordrachten 7. Groningen, Den Haag: Wolters.
- Vletter, A. de (1921). *Zonder U? Oproep tot de jonge mannen en jonge vrouwen uit de gegoede kringen van Nederland*. Utrecht: Nederlandsche Vereeniging tot Afschaffing van Alcoholhoudende Dranken.

Vletter, A. de (1955) *Na een lange marsch... omkijken. Herinneringen en onzwaarwichtige overpeinzingen van een middelbaar-onderwijs-man, na een marsch van meer dan een halve eeuw door de Nederlandse onderwijswereld*. Bloemen-daal: eigen beheer.

*Vol voetangels en klemmen was het pad van een Nederlands politiemans in bezettingstijd Welke rol speelde Paridaen in het kamp Westerbork?* (1947). Drentsche en Asser Courant, 23 mei.

*Weekblad voor gymnasiaal en middelbaar onderwijs* V. (1908). 9, 29 oktober.

*Wie gebruiken de vereenvoudigde spelling?* (1911). Zwolle: La Rivière & Voorhoeve.

## Literatuur

Abbenhuis, M. M. (2002). Rustig te midden van woedende golven. De moeilijke verdediging van de Nederlandse neutraliteit. *De Grote Oorlog: Kroniek 1914-1918*.

Ader, E. (2020). *Oorlogen & Oceanen. Een familiegeschiedenis*. Amsterdam: Querido.

Amsing, H. T.A. (2002). *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie (1876-1968)*. Dissertatie.

Baar, P.P. de (2023). *Theo Thijssen (1879-1943). Schrijver, schoolmeester, socialist*. Amsterdam: Uitgeverij Van Oorschot.

Baggerman, A. & Dekker, R. (2009). *De wondere wereld van Otto van Eck. Een cultuurgeschiedenis van de Bataafse Revolutie* (2e herz. Dr.). Amsterdam: Bakker.

Bakker, N. (1992). Een lastige levensfase. Nederlandse gezinspedagogen over puberteit en adolescentie, 1916-1950. *Comenius, wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur*, 11(1), 3-15.

Bakker, N. (1993). The lamp in the living room. Dutch family educationalists on adolescence, 1915-1950. *Paedagogica Historica*, 29(1), 241-255.

Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld-Van Wingerden, M. (2023). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 3e herziene druk. Assen: Van Gorcum.

Balk, H. (2006). *De Kunstpaus. H.P. Bremmer, 1871-1956*. Bussum: Thoth.

Bank, J. & Buuren, M. van (2000). 1900. *Hoogtij van burgerlijke cultuur*. Den Haag: SDU Uitgevers.

- Beelen, H. & Sijs, N. van der (2022). Vlegeljaren. *Onze Taal* 1, 30.
- Berg, H., Wijsenbeek-Olthuis, T. (1994). *Venter, fabriqueur, fabrikant. Joodse ondernemers en ondernemingen in Nederland, 1796-1940*. Amsterdam: Joods Historisch Museum.
- Berkel, K. van (2017). *Universiteit van het Noorden, Deel II*. Hilversum: Verloren.
- Bieleman, J. (1992). *Geschiedenis van de landbouw in Nederland 1500-1950. Veranderingen en verscheidenheid*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Boekholt, P.T.F.M., Booy, E.P. de (1987). *Geschiedenis van de School in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Boot, M. (1974). Carel Henny en zijn huis. Een demonstratie van 'goed wonen' rond de eeuwwisseling. *Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek (NKJ)/Netherlands Yearbook for History of Art* 25, 91-13.
- Bosch, M. (2005). *Een onwrikbaar geloof in rechtvaardigheid. Aletta Jacobs (1854-1929)*. Amsterdam: Balans.
- Bosch, M. van (1994). *Het geslacht van de wetenschap. Vrouwen en hoger onderwijs in Nederland, 1878-1948*. Amsterdam: SUA.
- Brandsma, J. (2022). *Strijdmakkers. Ontstaan, groei en professionalisering van het Buitengewoon Onderwijs in Nederland, ca. 1895-1950*. Groningen: University of Groningen.
- Brian, A.M. (2011). A Family Science. The Baby Biography in Imperial Germany. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 4 (3), 403-418.
- Brill, R. G. (1984). *International congresses on education of the deaf. An analytical history, 1878-1980*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Bruggeman, J. & Hulsman, H.N. (1999). *Dalfsen rond het jaar 1900*. Dalfsen: Vereniging Vrienden van Dalfsen.
- Casimir, H.B.G. (1983). *Het toeval van de werkelijkheid. Een halve eeuw natuurkunde*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Coriand, R., & Winkler, M. (1998). *Der Herbartianismus, die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag.
- Crone, E. (2008/2018). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie (Zevenendertigste, herziene druk)*. Prometheus.
- Damrosch, L. (2005). *Jean-Jacques Rousseau. Restless genius*. New York: Haoughton Mifflin Company.

- Dane, J. (2007). Waarde Henriëtte. Over twee onbekende brieven uit 1914 van de Groningse filosoof en psycholoog Gerard Heymans aan een onderwijzeres. In: Timmerman, G., Bakker, N. & Dekker, J.J.H. (red.). *Cultuuroverdracht als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op onderwijs, sekse en beroep*. Groningen: Barkhuis, 109-127.
- Dane, J. (2019). 'Slaven van het kwaad'. Protestanten en zelfbevelekking in de eerste helft van de twintigste eeuw.' In: Bos, D. & Exalto, J. (red.). *Genot en gebod. Huwelijk en seksualiteit in protestants Nederland vanaf 1800*. Utrecht: Kok Boekencentrumuitgevers, 56-75.
- Dane, J. (2024). Leeswoede en stillezen. *Didactief*, april.
- Daniëls, J., Hoeflaak, A., Kwakernaak, E. (red.) (2011). *Honderd jaar Levende Talen (1911-2011). Verleden en toekomst van het taalonderwijs*. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Det, J. van. Karsten, S. & Setten, H. van (1983). *De Bond van Nederlandse Onderwijzers. Nieuwe uitgave van Zestig Jaren Bondsleven, deel I en II*. Amsterdam: SUA.
- Deutsch, W. (2011). Clara Stern. Als Frau und Mutter für die Wissenschaft leben. In: Volkmann-Raue, S. & Lück, H.E. *Bedeutende Psychologinnen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden, 101-115.
- Dijk, H. van. 2001. *„In Het Liefdeleven Ligt Gansch Het Leven.“ Het beeld van de vrouw in het Nederlands realistisch proza, 1885-1930*. Assen: Van Gorccum.
- Doddema-Winsemius, M., Essen, M. van, & Dekker, J. (1996). *De jongen Jaap Kann. Aantekeningen (1914-1918) van de pedagoog Otto Barendsen*. Baarn: Intro.
- Duyvendak, L. (2003). 'Door lezen wijder horizont'. *Het Haags Damesleesmuseum*. Nijmegen: Van Tilt.
- Eck, O. C. van, Dekker, R., & Blaak, J. (1998). *Het dagboek van Otto van Eck (1791-1797)*. Hilversum: Verloren.
- Essen, M. van (1988). Ietje Kooistra en Ida Heyermans. Kennis en kunne bij vrouwelijke pedagogen. In: *Jaarboek Vrouwengeschiedenis* 9, 120-146.
- Essen, M. van (1990). *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*. SUA.
- Essen, M. van (1994). De meisjeskweek der meisjeskweken. Een rijkskweekschool voor onderwijzeressen als exponent van de relatie tussen professionalisering en kunne in het Nederlandse onderwijs. In: *Pedagogisch Tijdschrift* 19(4), 253-267.

- Essen, M. van (1998). 'Tussen biografisch dagboek en Bildungsroman'. In: *Biografie Bulletin* 8 (1), 79-88.
- Essen, M. van (1999). *Gender in beweging. Pedagogiek en sekse in de lichamelijke opvoeding van de twintigste eeuw*. Oratie Rijksuniversiteit Groningen.
- Essen, M. van (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.
- Essen, M. van (2021). *Onderweg naar 1832. Een groepsbiografie uit de Groningse school*. Assen: Van Gorcum.
- Essen, M. van & Imelman, D.J. (1999). *Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800*. Baarn: Intro
- Essen, M. van & Amsing, H. (2018). 'Voor tijd en eeuwigheid'. De pedagogische betekenis van de pantomime in het Groningse dovenonderwijs tot 1865. In: Amsing, H.T.A., Bakker, N., Essen, M. van, Parlevliet, S. (red.). *Images of education. Cultuuroverdracht in historisch perspectief*. Groningen: Passage, 98-112.
- Essen, M. van & Meijer, W. (2000). Sekse en algemene vorming. De pedagogische boodschap van 1898 in longitudinaal perspectief. In: Grever, M. & Dieteren, F. (red.). *Een Vaderland voor vrouwen? A Fatherland for Women? The 1898 'Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid' in retrospect*. Amsterdam: Stichting Beheer IIS, 151-166.
- Exalto, J. (2019). Sexual hygiene. Dutch reflections on the adolescent body in the early twentieth century. *History of Education*, 48 (4), 516-528,
- Exalto, J. (2019). Verhoogde erotische temperatuur vraagt hogere tucht. Philipp Kohnstamm en het ontstaan van de pedagogische blik op puberteit en seksualiteit. In: Bos, D. & Exalto, J. (red.), *Genot en gebod. Huwelijk en seksualiteit in protestants Nederland vanaf 1800*. Utrecht: Kok Boekencentrum-uitgevers, 93-110.
- Faber, A. (2022). *Elise van Calcar (1822-1904). Een gedreven en begeesterd leven*. Hilversum: Verloren.
- Faber, S. (2010). *Bijzonder gewoon. Het Centraal Archief Bijzondere Rechtspleging (1944-2010) en de 'lichte gevallen'*. Zwolle: Waanders (3e geactualiseerde en uitgebreide druk).
- Furnée, J.H. (2012). *Plaatsen van beschaafd vertier. Standsbesef en stedelijke cultuur in Den Haag, 1850-1890*. Amsterdam: Bakker.
- Gaag, B. van der (2001). *De Haagsche Schoolvereeniging. Een eeuw bijzonder onderwijs 1901-2001*. Den Haag: Haagsche Schoolvereeniging.

- Geljon, P.A. (1998). *Een Zeer Persoonlijk Effectenhuis. Het Haagse Lissa & Kann 1800-1966*. Nibe-Bankhistorische Reeks, Nr. 22. Amsterdam: NIBE, Nederlands Instituut voor het Bank- en Effectenbedrijf.
- Geljon, P.A. (2005). *Geschiedenis Van De Algemene Banken in Nederland, 1860-1914*. Vol. Dl. III, De Algemene Banken En Het Effectenbedrijf, 1860-1914 /. Nibe-Svv-Bankhistorische Reeks, Nr. 25. Amsterdam: NIBE-SVV.
- Gerhalter, L. (2021). *Tagebücher als Quellen. Forschungsfelder und Sammlungen seit 1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Giebels, L. (1975). *De zionistische beweging in Nederland 1899-1941*. Assen: Van Gorcum.
- Goltstein, A. van, & Limonard, J. (1994). *De vertrouwde van mijn hart. Het dagboek van Alexander van Goltstein (1801-1808)*. Verloren.
- Goudswaard, N. B. (1986). *Agrarisch onderwijs in Nederland 1783-1983. Hoe het worf[s]telde en groeide*. Culemborg: Educaboek.
- Graaf, W. de (1989). *De zaaitijd bij uitnemendheid. Jeugd en puberteit in Nederland 1900-1940*. Leiden: Academisch Boeken Centrum.
- Grever, M. & Waaldijk, B. (1998). *Feministische Openbaarheid. De Nationale Tentoonstelling Van Vrouwenarbeid in 1898*. Amsterdam: Stichting Beheer IISG.
- Groot-Bastiaan, G. de, Schaapman, H. (red.) (2013). *Dorpsverhalen van Wim Koersen*. Eigen uitgave.
- Gubar, M. (2013). Risky business. Talking about children in children's literature criticism. *Children's literature association* 38, 4, 450-457.
- Haan, F. de (1992). *Sekse op kantoor. Over vrouwelijkheid, mannelijkheid en macht, Nederland 1860-1940*. Hilversum: Verloren.
- Hazenoot, M. (2010). *In rusteloze arbeid. De betekenis van Cornelia Philippi-Siewerts van Reesema (1880-1963) voor de ontwikkeling van het onderwijs aan het jonge kind*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Heijbroek, J.F. (2021). *Amsterdam in aquarel en pastel*. Bussum: Uitgeverij Toth.
- Henkes, B. & Oosterhof, H. (1985). *Kaatje ben je boven? Leven en werken van Nederlandse dienstbodes, 1900-1940*. Nijmegen: SUN.
- Hogenstein, C.M. (2005). *De akker van de geest bewerken. Geschiedenis van het voortgezet onderwijs te Deventer*. Nieuwegein: Arko.
- Hove, T. ten, Pereboom, F., Stalknecht, H.A. (red.) (1989). *Uit de geschiedenis van Dalfsen*. Kampen: IJsselakademie.

- Huisman, G. (2000). *Tussen Salon En Souterrain. Gouvernantes in Nederland 1800-1940*. Amsterdam: Bakker.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500-heden*. Groningen: Passage.
- Imelman & Meijer (1986). *De nieuwe school gisteren en vandaag*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Jong, B. de (1996). *Jan Ligthart (1859-1916). Een schoolmeester-pedagoog uit de Schilderswijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kaandorp, F. (2013). "We hebben gym!" Doctoraalscriptie Master Cultuurgeschiedenis UvA.
- Kampman, J. (1998). *Door studieband vereend. De geschiedenis van de GVSC Magna Pete*. Bedum: Profiel uitgeverij.
- Karsten, S. (1986). *Op het breukvlak van opvoeding en politiek. Een studie naar socialistische volksonderwijzers rond de eeuwwisseling*. Amsterdam: Uitgeverij Sua.
- Kemperink, M. (2024). *Anders dan de anderen. Homoseksualiteit op het snijvlak van literatuur en wetenschap*. Amsterdam/Antwerpen: Querido Facto.
- Kessler, O. (2023). *Palestine 1936. The Great Revolt and the Roots of the Middle East Conflict*. Blue Ridge Summit: Rowman & Littlefield.
- Korpershoek, C.J.M.J. (1937). *Na 75 jaar. Gedenkboek uitgegeven bij het 75-jarig bestaan der Vereniging van leeraren en onderwijzers in de lichamelijke opvoeding in Nederland*. Rotterdam: Jan Luiting Fonds.
- Kramer, J.P. & Reeth, C. van (1995). Schets van de ontwikkeling van de lichamelijke opvoeding in Nederland. In: D'Hoker, M. & Tolleneer, J., *Het vergeten lichaam. Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in België en Nederland*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lewin, L. (1996). *Vorig jaar in Jeruzalem. Israël en de Palestinapioniers*. Amsterdam: Nijgh en van Ditmar.
- Linden, H. van der & Nonhebel, M. (2018). *Den Haag in de Eerste Wereldoorlog*. Soesterberg: Aspekt.
- Meijer, W. (2016). Herbart, Johann Friedrich (1776-1841). In M.A. Peters (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Meijer, W.A.J. (2000). *Stromingen in de pedagogiek*. Baarn: HB Uitgevers.
- Moeyes, P. (2014). *Buiten schot. Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog 1914-1918* (3e herziene en uitgebreide druk). Amsterdam: De Arbeiderspers.

- Moor, E.W.A. de (1999). *Van vormleer naar realistische meetkunde. Een historisch-didactisch onderzoek van het meetkundeonderwijs aan kinderen van vier tot veertien jaar in Nederland gedurende de negentiende en twintigste eeuw*. Utrecht: Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen.
- Mulder, E. (1985). Puberteit, pedagogiek en een proefschoon voor heel Nederland. *Pedagogische Verhandelingen. Tijdschrift voor wijsgerige en historische pedagogiek* 2, 169-181.
- Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland, 1900-1940*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Neefjes, J., Bleumink, H. (2015) *Erfgoedatlas gemeente Nunspeet. Veluws landschap, historie en bewoners*. Zwolle: Waanders.
- Niemeijer, A.H. (1991). *Kijk, Ot en Sien. Een klassieker in de Nederlandse jeugdliteratuur*. Drachten: FPB Uitgevers.
- Oelkers, J. (1998). Wilhelm Rein und die Konstruktion von "Reformpädagogik". In: *Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Rotraud Coriand/Michael Winkler. Weinheim 1998, 129-154.
- Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42:1-2, 15-48.
- Opmeer, K. (2021). *Gevangen in een paradijs. Over vader en zoon Voerman, schilders van IJssel tot Verkade*. Stichting Cultuurfilm Drenthe.
- Parlevliet, S. (2009). *Meesterwerken met ezelsoren. Bewerkingen van literaire klassiekers voor kinderen 1850-1950*. Hilversum: Verloren.
- Parlevliet, S., & Amsing, H. T. A. (2021). Freedom behind a Fence: Outer Place and Inner Space in Dutch Classic Primers (1902-1913). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 57(1-2), 50-71.
- Peereboom, F., Kummer, J. & Stalknecht, H. (red.) (1995). *Omarmd door IJssel en Zwartewater. Zeven eeuwen Mastenbroek. Publicatie IJsselakademie 87*. Kampen: IJsselakademie.
- Poelstra, J. (1996). *Luiden van een andere beweging. Huishoudelijke arbeid in Nederland 1840-1920*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Quanjer, B. (2016). *De fiets in Groningen Een studie naar het fietsgebruik, de beeldvorming en de politieke besluitvorming rondom de fiets in Groningen 1885-1935*. Masterthese Rijksuniversiteit Groningen.
- Rademaker-Helffrich, B. (1988). *Een wit vaantje op de Brink. De geschiedenis van de Doopsgezinde Gemeente te Deventer*. Nieuwegein: Arko boeken.

- De bewakers van Westerbork (2016). *Marechaussee Contact*, december, 16-19.
- Rheeden, H. van (1989). *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij SUA.
- Riet, F. van (2016). *De bewakers van Westerbork*. Amsterdam: Boom.
- Rietveld-van Wingerden, M. & Tijsseling, C. (2010). *Ontplooiing door communicatie. Geschiedenis van het onderwijs aan doven en slechthorenden in Nederland*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2010.
- Röling, H. Q. (1994). *Gevreesde vragen. Geschiedenis van de seksuele opvoeding in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rooseboom, H. (2019). *Lichtjaren. Een geschiedenis van de fotografie*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Rovers, E. (2010). *De eeuwigheid verzameld. Helene Kröller-Müller (1869-1939)*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Saunders, M. (2010). *Selfimpression. Life-writing, autobiografiction, and the forms of modern literature*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Schaapman, H. (1999). *Het Properorgel van de Nederlands Hervormde Sint Nicolaaskerk te Zalk en Veecaten*.
- Schaar, J. van der (red.) (1961). *Levende Talen 1911-1961. Jubileumnummer ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan der vereniging van leraren in levende talen*. Groningen: Wolters.
- Scheltens, W. (1998). Gymnastiek wordt een schoolvak. *Spiegel Historiae* 33 (10), 440-444.
- Schotte, A. (2009). Jena als Ort der Heilpädagogik. In: *Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen*. Laboratorium Aufklärung 2. Brill, 111-139.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Slechte, H. (2010). *Geschiedenis van Deventer. Deel II Nieuwe en nieuwste tijd*. Zutphen: Walburg Pers.
- Soeting, M., Wijsbek, N., & Essen, R. van (2017). *De puberdagboeken. Hoe tieners over hun leven schrijven*. Thomas Rap.
- Spanjaard, M., & Denekamp, P. (2011). *Verweven met Twente. De joodse fabrikantenfamilie Spanjaard (1800-2000)*. Walburg Pers.
- Spinney, L. (2017). *Pale rider. The Spanish flu of 1918 and how it changed the world*. London: Vintage.

- Steen, J. van der (2010). *Padvindere. 100 jaar scouting in Nederland*. Zutphen: Walburg Pers.
- Stokvis, P. R. D. (1987). *De wording van modern Den Haag. De stad en haar bevolking van de Franse tijd tot de Eerste Wereldoorlog*. Zwolle: Waanders.
- Strien, P.J. van (2013). Gerard Heymans. In: Busato, V., Essen, M. van, Koops, W. (red.). *Pioniers van de gedragswetenschappen. Deel 1, Vier grondleggers van de psychologie*. Amsterdam: Bert Bakker, 27-97.
- Teunissen, P. (2017). *Voor 't gewone leven ongeschikt. Een biografie van Clare Lennart*. Barendrecht: In orde tekst & advies.
- Venema, A. (1978). *De Ploeg, 1918-1930*. Baarn: Het Wereldvenster.
- Vermeer, L. (2017). Tiny Symbols Tell Big Stories. Naming and Concealing Masturbation in Diaries (1660-1940). *European Journal of Life Writing* 6, 101-134.
- Vermeij, R. & Vroomen, C.H.F.L. (2023). *Heymans'cube*. Groningen: Groningen university press.
- Vos, J. & Linden, J. van der (2004). *Waarvan akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum.
- Wilde, I. de (1998). *Nieuwe deelgenoten in de wetenschap. Vrouwelijke studenten en docenten aan de Rijksuniversiteit Groningen 1871-1919*. Assen: Van Gorcum.
- Zijp, N. van der (1980). *Geschiedenis der doopsgezinden in Nederland*. Enkhui-zen, Drukkerij Th. Visser.
- Zuiden, D.S. van (1913). *De Hoogduitsche Joden in 's-Gravenhage. Van Af Hunne Komst Tot Op Heden*. Den Haag: Drukkerij Levisson.
- Zwaan, K. de & Jonckheere, E. (2022). Een sociaal medium avant la lettre? De projectielantaarn. *De Moderne Tijd*, 6, (2/3), 85-95.

# Verantwoording van de afbeeldingen

- Archief en documentatiecentrum Nederlandse Gedragwetenschappen 15, 18,  
20, 23, 25, 27, 29, 33, 38, 69, 75, 88, 91, 133, 155, 157, 160, 161, 164, 219, 221, 236,  
240, 241, 243, 258, 260, 270, 283, 284
- Casimir, Het Nederlandsch Lyceum 50, 170
- Collectie Overijssel 117, 199, 201, 207
- Gravelaar, Napiers werken. 206
- Groninger Archieven 126, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 175, 176, 203, 209, 210,  
211, 212
- Haags Gemeentearchief 42, 45, 46, 51, 100, 109, 142, 146, 147, 158, 217, 224,  
227, 228, 232, 245, 246, 250, 253, 254, 255, 289
- Haagsche Schoolvereniging 106, 107, 108
- Historische Kring Dalfsen 119
- Kann, Erets Istraël 56, 58
- Koninklijke Bibliotheek Den Haag (privécollectie) 34, 35
- Morks, Een bezoek aan den Noordwesthoek van Overijssel 71
- Museum 's-Heerenbroek 72, 73
- Nationaal Onderwijsmuseum 95, 104, 151
- Nieuwe Rotterdamsche Courant 290
- Nieuwsblad van het Noorden 138
- Privéarchief familie Barendsen, G. Karssing 10, 83, 140, 220
- Privécollectie H. Dunlop 54, 149
- Privécollectie M. van Essen 138, 297
- Privécollectie M. van Essen en S. Parlevliet 81, 86, 296

- Privécollectie S. Parlevliet 186  
Privécollectie P. Teunissen 121  
Provinciale Overijsselsche en Zwolsche Courant 85  
Regionaal Archief Dordrecht 292  
Rijksmuseum Amsterdam 43, 47, 62, 68  
RKD-Nederlands Instituut voor Kunstgeschiedenis 52  
Stadsarchief Kampen 116  
Universiteitsbibliotheek Groningen 163, 178, 206  
Wikipedia 121

## Dankwoord

De geschiedenis van dit boek begint met een alerte Groningse psychologe, Mien Doddema-Winsemius (1922-2013). Zij ordende in 1993 het archief van professor Gerard Heymans, de grondlegger van de Nederlandse psychologie. In de kelders van het Heymansgebouw aan de Grote Kruisstaat, de huidige thuisbasis van de studierichting psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen, trof ze tussen de talloze documenten een stapel blauwe schoolschriftjes aan die deze gepensioneerde onderwijzeres nieuwsgierig maakten. Al lezend ging de inhoud haar fascineren, ook omdat ze als medewerker zonder dienstverband al aan een paar publicaties over onder anderen Heymans had meegewerkt. Om het materiaal beter toegankelijk te maken voor onderzoek typte ze het totale bronnenmateriaal uit. Het werden ruim tweehonderd A4'tjes. Daarmee kwam ze bij een van ons, Mineke, en Jeroen Dekker met de vraag of historisch pedagogen hier 'iets mee konden'. Haar fascinatie werd ook de onze. Daaruit ontstond in 1996 een klein boekje waarin, na toestemming van de nabestaanden van Jaap Kann en Otto Barendsen, een selectie uit de inhoud werd bezorgd en ingekaderd in een korte context. Bijna vijftwintig jaar later ging Sanne meewerken en is de vondst uitgegroeid tot dit boek. Als er dus iemand is aan wie we dank zijn verschuldigd, is het Mien Doddema. Het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Gedragswetenschappen (ADNG) zijn we dankbaar voor het bewaren en beschikbaar stellen van de dagboeken en voor het mede mogelijk maken van deze publicatie.

Bij onze zoektocht naar de vele ontbrekende gegevens in de levens van onze hoofdpersonen kregen we voor Otto Barendsen hulp van kenners van de geschiedenis van zijn geboortestreek. Henk Dekker leidde ons rond in de Sint-Nicolaaskerk van Zalk, waar Otto rond 1900 organist was. Henk Schaapman gaf ons informatie over het orgel. Tonny Koersen-Pasman, Gré de Groot-Bastiaan, Riekje Klein en Marieke Kwakkel lieten ons via de *Dorpsverhalen* van Wim Koersen kennismaken met het verleden van 's-Heerenbroek, haalden foto's boven water en gaven een rondleiding door het kleine museum. Gert Karssing, bij wie veel materiaal van de familie Barendsen berust, verraste ons met mooie foto's uit het album van Otto's achternicht Jellemiene. Verre nabestaande Willem Barendsen deelde zijn schaarse herinneringen met ons. Dankzij hen ging de wereld van de jonge Otto voor ons leven. Van Otto's fascinatie voor de kunst kwamen we meer te weten via Petra Teunissen. Zij had bij haar biografisch onderzoek naar Clare Lennart ook kennism gemaakt met Otto's vrouw Lie Gravelaar, waardoor onze schaars gebleven informatie over haar meer diepte kreeg.

Tijdens het werken aan het boek kregen we assistentie van verschillende kanten. Medewerkers van het Nationaal Onderwijsmuseum, de Groninger Archieven, het Haags Gemeente Archief, het Kenniscentrum Joods Museum, en de vestiging Zwolle van de Collectie Overijssel hielpen bij het vinden van stukken. In het Utrechts Archief raadpleegde studente Joop Stoker het archief van de UVSV. Annemieke Van Drenth hielp bij onze zoektocht naar moeilijk vindbare afbeeldingen. Collega's van de Rijksuniversiteit Groningen boden op allerlei manieren steun. Herman van der Molen tikte het niet altijd even leesbare manuscript van Otto's roman uit en bibliotheekmedewerkers van Bijzondere Collecties, in het bijzonder Evert Jan Reker, zochten met ons mee naar publicaties. Van onze thuisbasis, de afdeling Pedagogische Wetenschappen, danken we in het bijzonder de betrokkenheid van Johannes Westberg, John Exalto en de medewerkers van het secretariaat Miriam Scheltens en Manja Alsema. Scriptiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen zochten enthousiast aspecten van ons onderzoek uit: Lotte van Leussen, Leon de Lange en Machteld Pleizier schreven hun masterscriptie over Jaap en Otto. Marlieke Cornelisse, Brenda Knol, Maaïke Leferink, Sofie

Sluik en Lizanne Timmerman schreven een bachelorscriptie. Marleen Schoonhoff schreef zelfs een bachelor- en masterscriptie over dit onderwerp. We hebben hen met plezier begeleid.

Tijdens het schrijfproces lazen Jacques Dane, Jeroen Dekker, Mary Kemperink, Ine Megens en Leonieke Vermeer met ons mee. Zij leverden uiterst waardevol commentaar en behoedden ons regelmatig voor blinde vlekken, doublures, omissies en kleine historische uitglijders. Incidenteel raadpleegden we Heldine Dunlop, Danny Beckers en Paul Gerretsen. In de eindfase corrigeerde Lies van der Drift nauwgezet taal- en schrijffouten en schakelden we onze ‘ervaringsdeskundige’ Minke Stoker in. Douwe Draaisma maakte voor het boek een wervende pitch. Anja van Leusden, Nils von der Assen, Margreet van de Burgt en Chantal Nicolaes van Amsterdam University Press begeleidten met zorg de omzetting van manuscript naar uitgave.

Gedurende het hele proces leefden familie en vrienden met ons mee, in het bijzonder Betty van Driem-Prins †, Bunna Ebels-Hoving †, Teun van Essen, Wantje Fritschy, Bouwien Jansen, Rens Snel, Ida Stamhuis, Janka en Lennart Stoker, Boukje Tanja, Heske Verburg en Lidewij Wachters. Onze kinderen, resp. kleinkinderen, Miek en Janne, en Joop, Noud, Minke, Benten en Feija vertelden we vaak over Jaap en Otto; hun geschiedenis ging ook voor hen leven. Zonder al deze belangstelling en warme betrokkenheid hadden we het niet kunnen doen.

Groningen, voorjaar 2025

Mineke van Essen en Sanne Parlevliet

# Register van personen

## A

- Achterberg, C. 64  
Ahn, A. 169, 237, 238, 239, 240,  
252, 253, 254  
Anrooy, P. van 125  
Apeldoorn, I.C. 82, 84, 85

## B

- Barendsen, A. 78  
Barendsen, B. (zie ook Klaver-  
Barendsen, B.) 69, 71, 72, 73,  
74, 122  
Barkey, A. 131, 144  
Bauer, M. 44  
Bavinck, H. 181, 261, 262, 263, 274,  
285  
Becker, L. 261  
Been, J. 33  
Binet, A. 261  
Bleeker, G.G.J. 86, 87, 301  
Boerman, W.E. 244, 252  
Bogaers, A. 242  
Bol, P. 102, 136

- Borgman, E. 136, 14  
Borgman, E.P. 215,  
Bos, D. 149  
Bosch, G.A. 117  
Bremmer, H.P. 45  
Brinkman, J. 70  
Brugsma, B. 98, 99  
Brugsma, P. 136  
Bühler, C. 179  
Burnett, F. 33

## C

- Canfield-Fisher, D. 261  
Casimir, R. 40, 110, 120, 121, 123,  
130, 141, 145, 146, 148, 149, 153, 154,  
156, 158, 159, 162, 163, 166, 167,  
168, 172, 181, 183, 188, 198, 216,  
221, 224, 225, 226, 230, 231, 233,  
234, 235, 236, 237, 245, 249, 256,  
261, 274, 280, 285, 288, 290, 291  
Claparède, E. 261  
Cleveringa Pzn., R.P. 136  
Cohen, I.B. 136

Couperus, L. 53

Curwood, J.O. 32

## D

Darwin, C. 179

Daudet, A. 32

Decroly, O. 233

Dekker, J. 16

Dewey, J. 99, 233

Dight, K.S. 64

Doddema-Winsemius, M. 16

Doyer, G.J. 121, 213

## E

Eeden, F. van 33

Ekelen, G. van 61, 63

Essen, M. van 3, 4, 16

## F

Folkersma, R. 18, 254

Freinet, C. 233

Fröbel, F. 95, 99

## G

Genestet, P. de 31

Gerzon, J. 19, 155, 169, 224, 227,  
228, 231, 236, 237, 238, 239, 241,  
251, 275

Gouverneur, J.J.A. 33, 34

Gravelaar, N.L.W.A. 205, 206, 213

Gravelaar-Van Hulst, A. (zie ook  
Hulst, A. van) 141, 206, 207, 208

Gunning Wzn., J.H. 92, 93, 110,  
124, 125, 149, 150, 151, 177, 181, 192,  
261, 265, 273, 276, 277, 285

Gunning Wzn., J.H. 92, 93, 110, 124,  
125, 149, 150, 151, 177, 181, 192, 261,  
265, 273, 276, 277, 285

Guyot, H.D. 317

## H

Hall, S. 180, 192, 193, 261, 262, 278

Heel, G. van 294

Herbart, J.F. 102, 124

Herzl, T. 56

Heye, P. 228

Heymans, G. 6, 15, 16, 53, 121, 125,  
129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 145,  
162, 174, 175, 176, 177, 178, 179,  
183, 189, 193, 194, 198, 203, 213,  
259, 260, 261, 262, 278, 285, 290

Hijmans, E. 141

Hijmans, H. (Huug) 217, 267, 280

Hijmans, H. (Hugo) 55

Hoofiën, J. 58

Hulst, A. van (zie ook Gravelaar-  
Van Hulst) 141, 206, 207, 208

## I

Ijzerman, J.W. 146

Israëls, I. 44, 52, 53, 56, 62

Israëls, J. 44

## J

Jacobs, A. 194, 200, 202, 226

Japikse, C.G.H. 239, 240

Jean Paul 175

Jeauttot, L. Matteij (zie ook Loula)  
61, 64, 65, 66, 157, 175, 220, 223,  
245

**K**

- Kann, Cobus 294
- Kann, E.M. 49, 56
- Kann, Eduard ('Eek') 20, 26, 44, 64, 294
- Kann, Elise (dochter van Jaap) 294
- Kann, Elize (zus van Jaap) 20, 44, 64, 65, 152, 153, 200, 294
- Kann, J.H. (zie ook vader Kann) 20, 21, 40, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 95, 96, 101, 111, 146, 151, 152, 153, 157, 159, 165, 166, 167, 168, 171, 197, 235, 249, 257, 258, 268, 274, 294
- Kann, Judith 294
- Kann, K.A. 49, 50
- Kann, Maurice 49, 50
- Kann, Maurits 19, 20, 44, 143, 144, 145, 148, 171, 231, 235, 236, 257, 294
- Kann, Otto 12, 14, 16, 292, 293, 294, 297
- Kann-Polak Daniëls, A.A. (zie ook: moederKann, PolakDaniëls, A.A.) 20, 40, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 94, 109, 110, 111, 153, 168, 170, 277, 291, 294
- Kellermann, B. 34, 47
- Kettner, A. 157, 171, 243, 252
- Klaver, C. (zie ook Lennart, C.) 122, 214, 215
- Klaver, L. 82, 121, 122, 139, 213, 214
- Klaver-Barendsen, B. (zie ook Barendsen, B.) 69, 71, 72, 73, 74, 122

- Kneppelhout, J. 276
- Kollewijn, R.A. 231, 238
- Kooistra, I. 123, 182, 183, 192, 193, 194, 195, 196, 261, 262, 266, 273, 275, 277, 285
- Koster, J. 76, 79
- Krantz, C.H. 91, 94, 95, 96

**L**

- Lagerloff, S. 33
- Leembruggen, C.A. 186
- Lely, C. 149
- Lennart, C. (zie ook Klaver, C.) 122, 214, 215
- Lever, C.J. 35
- Ligthart, J. 14, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 115, 121, 123, 124, 141, 145, 148, 151, 153, 183, 184, 186, 187, 213, 233, 268, 287, 297
- Loman, H. 120
- Lorentz, H. 149
- Loula (gouvernante, zie ook Jeautot, L. Matteij) 61, 64, 65, 66, 157, 175, 220, 223, 245
- Luyk, P. van 261, 263, 266, 285

**M**

- Maanen, A.C. van 218, 219
- Mackay, D. 43
- Maris, J. 43, 44
- Marryat, F. 33
- Mast, J.C. van der 61
- Mendousse, P. 193
- Mesdag, H.W. 44

Meulen, P.T. van der 91, 96, 97,  
103, 110, 144  
Michelangelo 135  
Molière 65  
Montessori, M. 184, 233  
Moret, A. 240  
Multatuli 206  
Mussert, A. 291

**N**

Naeff, T. 65, 186  
Napier, J. 205, 206  
Napoleon 135  
Nawijn, T. 97

**O**

Oosterlee, P. 261, 272, 285  
Oranje, W. van 241  
Overdorp, J. 85

**P**

Paridaen, H. 291, 293  
Pestalozzi, J.H. 184  
Philippi-Siewerts van Reesma, C.  
179  
Plato 276  
Poe, E.A. 33  
Polak Daniëls, A. 42  
Polak Daniëls, A.A. (zie ook Kann-  
Polak Daniëls, A.A.) 49, 51, 52,  
54, 58  
Poort, H. 136, 137, 139, 140, 213  
Poort-Gravelaar, C. 204  
Preyer, W. 179, 261

**R**

Reinders, E. 243, 244  
Reindersma, W. 53, 54, 120, 129,  
145, 148, 149, 198, 231, 235, 237,  
242, 243  
Rengers Hora Siccama, W.C. 136  
Rijkens, R. 98  
Roland Holst-Van der Schalk, H. 135  
Rombouts, frater S. 290  
Roorda, P. 129, 137, 139  
Rousseau, J.J. 184, 193, 295  
Ruiter, G. de 61, 62

**S**

Salomon, O. 93  
Salomons, A. 209, 211  
Sammie 38, 267  
Scheepstra, H. 104  
Scheepstra, T. 141, 204, 213, 215  
Schiller, F. 32  
Scholten, J.E. 149  
Schoonhoven, W.H. van 63  
Seyss-Inquart, A. 291  
Spanjaard, D. 291  
Spanjaard-Polak, J. 293  
Stern, W. 179, 261  
Steringa, G. 136

**T**

Tagore, R. 264, 277  
Tammes, J. 195  
Tenhaeff, N.B. 252  
Thijssen, T. 14, 102, 125, 136, 137,  
139, 213, 290  
Thorbecke, R. 199, 202

Tinus (huisknecht) 63

Twain, M. 33

## V

Valk, M. van der 45, 46, 47, 67,  
68, 121, 122

Van Anandel-Brückmann 294

Vegelin van Claerbergen, A. 87

Veldhuis, W.H. 230, 257

Verkade, E. 46

Verkade, J. 82

Verne, J. 33

Vitringa, A.J. 200

Vletter, A. de 164, 166, 169, 171, 172,  
197, 228, 230, 231, 237, 239, 241,  
242, 247, 248, 249, 252, 255, 256,  
258, 271

Voerman sr., J. 68, 82

Vondel, J. van den 248

Vries, N. de 136, 231

Vrij, M.C. 95

Vrind, G. 295

## W

Wiersma, E. 133, 176, 177, 260

Wilmink, J.C. 118

Wolffsohn, D. 56

Wurlod, R. 64

## Z

Zwaardemaker-Visscher, C. 200