

Marjoke Rietveld-van
Wingerden [red.]

Een buitengewone
plek voor bijzondere
kinderen



Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen

Historische Reeks vu deel II

Redactieraad: Historische Commissie Vrije Universiteit

Drs. E. Boer
Prof. dr. W. Th.M. Frijhoff (vz.)
Prof. dr. G. Harinck
Prof. dr. D. Th. Kuiper
Drs. G. L. J. Leerdam
Prof. dr. F. A. van Lieburg

Onder redactie van:

Dr. A. L. Tervoort

Deze uitgave werd mede mogelijk gemaakt dankzij steun van de
Van Coeverden Adriani Stichting

Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen

Driekwart eeuw kinderstudies in het
Paedologisch Instituut te Amsterdam (1931-2006)

Onder redactie van
Marjoke Rietveld-van Wingerden

© 2006 Uitgeverij Meinema, Zoetermeer

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Boekverzorging: Steven van der Gaauw

ISBN-10: 90 211 4136 1

ISBN-13: 978 90 211 4136 7

NUR 695

Inhoud

[1] INLEIDING 9

[2] PEDOLOGIE: 'DE WETENSCHAP VAN HET KIND'

(JACQUES DANE)

Het begrip pedologie 00

Voorlopers van de pedologie 00

Een pedologische (wereld)beweging 00

Nederland pro en contra pedologie 00

Eerste Nederlandse congres voor kinderstudie 00

Op de schouders van ... 00

[3] TESTEN, METEN EN WEGEN

(JACQUES DANE)

Opkomst apparaten en tests 00

Testgebruik op het PI anno 1935 00

Een kijkje in Waterinks laboratorium 00

Het gulden boek 00

Besluit 00

[4] ONTSTAAN VAN HET PI IN AMSTERDAM

(MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN)

Waterink 00

Oprichting van het PI 00

De eerste opgenomen kinderen 00

Exploitatie en groei 00

In dienst van het kind en de wetenschap 00

Diagnostiek en behandeling 00

Kinderen en hun 'gebreken' 00

De school 00

Het roer om 00

- [5] HET PAEDOLOGISCH INSTITUUT OP EIGEN BENEN
(MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN)
De exploitatie oo
De pupillen oo
Veranderingen in diagnostiek en behandeling oo
Waterink als directeur oo
Het onderwijs oo
Jan de Wit als opvolger van Waterink oo
Verdere professionalisering oo
Kinderen en hun behandeling oo
- [6] HERINNERINGEN AAN DE TIJD OP HET
PAEDOLOGISCH INSTITUUT
(WOUTER ZIJL & MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN)
Pupillen tijdens de periode Waterink oo
'Eindelijk verlost van problemen' oo
De school oo
Diagnostiek en therapie oo
Het intern verblijf en de vrije tijd oo
De jaren 1975 tot 2000 oo
Leefgroepen oo
Differentiatie in behandeling en therapie oo
De Pionier oo
De sfeer oo
Succes en terugblikken oo
Tot slot oo
- [7] EEN KWESTIE VAN AFWEGEN
(ROEL DIJKEMA & HANS HEINER)
Een universiteitskliniek? oo
Research oo
Bureaucratisering en nieuwe kansen oo
Samenwerking met de Faculteit der Psychologie en
Pedagogiek oo
Betekenis van de Vrije Universiteit voor het Paedologisch
Instituut oo

- [8] CENTRUM VOOR PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE
ONDERZOEKINGEN; HERINNERINGEN AAN EEN
FREMDEKÖRPER
(DIRK J. BAKKER)
Wetenschappelijk klimaat 00
Dyslexie 00
Neuropsychologisch onderzoek 00
Interne betrekkingen 00
Externe betrekkingen 00
- [9] VAN AMBULATORIUM TOT FORENSISCHE
JEUGDPSYCHIATRIE
(MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN)
Pionieren in de eerste jaren 00
Gedragsmodificatie 00
Forensische jeugdpsychiatrie 00
Wetenschappelijke *output* en andere toepassingen 00
- [10] PI-RESEARCH BV EN DE BASCULE
(MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN) 00

DANKWOORD 00

OVER DE AUTEURS 00

NOTEN 00

GERAADPLEEGDE ARCHIEVEN EN LITERATUUR 00

REGISTER 00

[1] Inleiding

Bij het verschijnen van dit boek (2006) bestaat het door de vu-hoog- 9
leraar Jan Waterink gestichte Paedologisch Instituut in Amsterdam,
kortweg aangeduid als PI, precies 75 jaar. Een kanttekening is daarbij
wel op zijn plaats. Als zelfstandige instelling is het in 2004 verdwe-
nen en opgegaan in een groter consortium De Bascule. Dat neemt niet
weg dat het instituut nog steeds functioneert als een centrum voor
jeugdhulpverlening.

Vele duizenden kinderen zijn hier poliklinisch of (semi-)residenti-
eel in behandeling geweest. Sommigen gingen er alleen naar school,
anderen waren er voor dag en nacht of, sinds 1977, alleen overdag.
De auteurs van dit boek hebben getracht deze wereld herkenbaar te
beschrijven. Aan de hand van jaarverslagen, beleidsdocumenten, on-
derzoeksresultaten en vele andere publicaties vertellen zij de geschie-
denis van het PI. Deze geschiedenis, die officieel in 1931 begon, is
een verhaal van toenemende professionalisering in de jeugdzorg. De
behandelmogelijkheden breidden zich uit. Psychologen, orthopeda-
gogen, maatschappelijk werkers, neurologen en psychiaters werden
in de loop van de tijd belangrijker. Dat was merkbaar in het aantal
professionals dat hier werkzaam was en de wetenschappelijke publi-
caties die zij voortbrachten. Een constante factor in de geschiedenis
van het PI vormde echter het voorop stellen van het belang van het
kind. Het mocht niet ondergesneeuwd raken door testen, onderzoe-
ken en behandelingsplannen. De eerste directeur Waterink wees er al
herhaaldelijk op dat elk kind weer anders is en specifieke mogelijk-
heden en beperkingen heeft. Het streven was te achterhalen wat de
oorzaken waren van afwijkend gedrag en wat de kenmerken van het
individuele kind waren, om op grond daarvan een behandeling uit
te stippelen. De historische blik op veranderingen in de organisatie
en behandelingsmogelijkheden is echter één kant van de medaille.
Minstens zo belangrijk is hoe volwassenen van nu terugkijken op de
periode die ze in het instituut en/of op de bijbehorende school door-

brachten. Daarom is een aantal oud-pupillen geïnterviewd.

Verschillende auteurs werkten aan dit boek mee. Een van hen, Wouter Zijl, nam enkele jaren geleden het initiatief. De Vrije Universiteit zou immers in 2005 haar 125-jarig bestaan vieren. Aangezien het PI van meet af aan het visitekaartje van de VU vormde, mocht zijn geschiedenis in de bundels, die ter gelegenheid van het jubileum verschenen, niet ontbreken. Bovendien, bestond het PI in 2006 niet precies 75 jaar? Zijl wendde zich tot het Historisch Documentatiecentrum voor de Geschiedenis van het Nederlands Protestantisme (HDC) van de VU. Zijn directeur, de hoogleraar George Harinck, wist snel anderen te mobiliseren om gezamenlijk een boek te schrijven. Enkelen van hen – Hans Heiner, Roel Dijkema en Dirk Bakker – zijn *insiders*. Zij waren als wetenschappelijk onderzoeker of beleidsmaker aan het PI verbonden. Twee andere auteurs, Jacques Dane en Marjoke Rietveld-van Wingerden zijn historisch pedagogen met interesse en ervaring in het historisch onderzoek van de ‘speciale’ kanten van opvoeding en onderwijs. Daarnaast is Dane directeur van het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie (ADNP). De auteurs hebben getracht vanuit hun eigen expertise de geschiedenis van het PI te beschrijven. Sommigen gaan de diepte in, anderen houden het bij hoofdlijnen.

De samenwerking van de schrijvers leverde een rijk gevarieerde inhoud op. Het boek begint met een beschrijving van het begrip *pedologie*. Zo ouderwets als dit begrip nu in onze oren klinkt, zo modern was het aan het begin van de twintigste eeuw. Het stond indertijd model voor kinderstudies: de verdieping in het individuele kind door observeren en testen. Pedologie was een reactie op veelal wijsgerig getinte beschouwingen over ‘het kind’ die weinig ruimte lieten voor de bijzondere aspecten van het kind. Pedologen benadrukten daarom het belang van empirisch onderzoek. Dit kreeg een experimenteel karakter met een natuurwetenschappelijke inslag. Waterink trok daarom de biologie A. W. van Dijk aan als onderzoeker. Zij was bijvoorbeeld van belang voor het erfelijkheidsonderzoek op het PI. Waterinks interesse voor experimenteel natuurwetenschappelijk en biologisch onderzoek blijkt ook uit zijn verzameling organen op sterk water. Misschien had hij die ooit gekregen van de patholoog-anatoom Brummelkamp die voor het PI werkte. Zo wist een van de geïnterviewde oud-pupillen (Wim) zich nog te herinneren hoe bij de verhuizing van het laborato-

rium naar het ernaast gelegen pand in 1948 een pot met hersenen op sterk water op straat in diggelen viel.

Pedologie stond in de eerste decennia van de twintigste eeuw model voor een nieuwe manier van benaderen van het kind. Waterink kan gevoel voor timing en wetenschappelijke realiteit niet worden ontzegd toen hij zijn instituut het predikaat 'paedologisch' gaf. Opmerkelijk is, dat in de naam van het Paedologisch Instituut steeds de oude spelling met 'ae' ontleend aan het Duits en Grieks, is gehandhaafd. Waterink had in ieder geval een primeur in 1931 in Nederland. Naar eigen zeggen was het op een instelling in Boedapest na, zelfs het eerste pedologisch instituut in Europa. Hij zette met deze creatie een trend in Nederland: sindsdien gingen ook andere universiteiten over tot het oprichten van hun eigen pedologisch instituut. II

Meten en wegen was een belangrijk onderdeel van de diagnostiek en behandeling op het PI. Dit onderwerp staat in hoofdstuk 3 centraal. Meten is weten, zo dacht men toen. Daarvoor was een scala aan psychologische apparaten in gebruik. Sommige doen ons wat vreemd en onwaarschijnlijk aan en zeker ook de conclusies die men eruit trok. Maar in de vooroorlogse jaren was het afnemen van tests een geliefde bezigheid binnen de opkomende psychologie. Dit gebeurde op het Psychotechnisch Laboratorium van Waterink, dat zelf tests vervaardigde, maar ook van andere laboratoria overnam. Psychologie was toen vooral laboratoriumwerk.

In 1931 werd het PI feestelijk geopend als een samenwerkingsverband tussen de VU en de Vereeniging voor de Verpleging en Verzorging van Zwakzinnige Kinderen en Idioten. Hoofdstuk 4 beschrijft de oprichting van het instituut. Dat was geen samenloop van omstandigheden, maar bewuste planning. Al in zijn inaugurale rede in 1926 (*Berekening of constructie?*) benadrukte Waterink dat in de pedagogiek theorie en praktijk elkaar hard nodig hadden. Zij vormden twee kanten van dezelfde medaille. Evenmin was het toeval dat Waterink in 1929 een bestuursfunctie kreeg binnen de zojuist genoemde Vereniging, die het bestuur vormde van enkele instellingen voor zwakzinnigenzorg. Hij kreeg deze vereniging en de VU zover een instituut voor kinderen op te richten waar het wetenschappelijk onderzoek en de hulpverlening hand in hand zouden gaan. De samenwerking had tot gevolg dat er vooral zwakzinnige kinderen ter observatie kwamen. Maar daar lag niet Waterinks hart. Liefst had hij 'moeilijke' kinderen; kinde-



Het p1 gebouw na de renovatie 1965.

ren met leer- en gedragsproblemen die te wijten waren aan opvoeding, een neurotische aanleg of psychische trauma's. Toen de gelegenheid zich voordeed, greep hij die aan om het PI in 1941 als zelfstandig instituut verder te laten gaan.

Hoofdstuk 5 beschrijft de naoorlogse periode die grofweg uiteenvalt in twee delen, namelijk die van Waterink en zijn opvolger Jan de Wit. In deze tijd groeide en specialiseerde de jeugdhulpverlening zich. Er ontstonden tal van instellingen die zich met probleemjeugd bezig hielden. Dit had tot gevolg dat het PI zich meer en meer ging richten op kinderen met ernstiger problematiek dan voorheen. Voortaan kwamen alleen die kinderen voor opname in aanmerking, die een meerdimensionale aanpak nodig hadden. Uiteindelijk zou dat in 1981 resulteren in de status van kinder- en jeugdpsychiatrische instelling. 13

Nu is er het gevaar dat beschrijvingen van een instelling op grond van archiefmateriaal en publicaties een ideaalbeeld scheppen, omdat vooral beleidsmakers, behandelaars en bestuurders zich daarin laten gelden. Daarom is hoofdstuk 6 zo waardevol. Dit is grotendeels gebaseerd op interviews van personen die als kind in het PI zijn geweest of er als onderwijzer of groepsleider werkten. Zij geven een beeld van de andere kant; die van de hulpvrager of de persoon op de werkvloer.

Het PI zou het PI niet zijn geweest zonder de relatie met de Vrije Universiteit, niet alleen op het gebied van financiële ondersteuning maar ook inhoudelijk. Pedologie beoogde immers wetenschappelijke studie van het afwijkende kind. Hoofdstuk 7 beschrijft de relatie tussen het PI en de VU. Die band was zichtbaar in de directeuren, die tevens hoogleraar waren, en het type onderzoek en diagnostiek. Van meet af aan presenteerde het PI zich als een instelling voor wetenschappelijk onderzoek, de opleiding van studenten tot hulpverlener en de behandeling van kinderen door academisch geschoolde professionals. Het wetenschappelijk onderzoek ging na de pioniersfase van Waterink onder De Wit een steeds belangrijker plaats innemen. De Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, maar ook de Medische Faculteit waren erbij betrokken.

Het belang van wetenschappelijk onderzoek komt naar voren in de hoofdstukken 8 en 9. Neuropsycholoog Bakker beschrijft zijn onderzoek naar dyslexie en waar dat op uitdraaide, gevolgd door een hoofdstuk waarin het door Heiner geïnitieerde onderzoek van kinderen en jongeren met antisociaal gedrag centraal staat. Heiner heeft niet al-

leen op het gebied van onderzoek een belangrijke rol gespeeld, maar ook in de verbreding van het zorgaanbod. Onder zijn leiding groeide het Ambulatorium uit tot een zelfstandige afdeling voor poliklinische hulp en breidde de doelgroep zich uit met jongeren.

Het *p1* ging in 2004 een nieuwe fase in. Dit staat centraal in het laatste hoofdstuk. Samen met De Argonaut, een vergelijkbare instelling in Amsterdam, ging het op in De Bascule. De keuze van de nieuwe naam is opmerkelijk. Bakker stelde in zijn onderzoek het balansmodel voorop, de samenwerking tussen linker- en rechter hersenhelft bij het leren lezen. Heiner zocht ook naar een balans, maar dan op het gebied van gedrag: er moet een evenwicht zijn tussen de vaardigheden die de jongere bezit en de eisen die de omgeving stelt. Het *p1* mag dan wel niet meer onder die naam bestaan, zijn idealen leven voort, zelfs in de nieuwe naam. Ook het gebouw in Duivendrecht blijft vooralsnog in gebruik. Waterink en De Wit hebben niet voor niets een traditie gevestigd.

[2] Pedologie: 'de wetenschap van het kind'

Jacques Dane

In 1931, het jaar waarin het eerste, door de vU-hoogleraar Jan Waterink opgerichte Paedologisch Instituut (PI) van Nederland zijn deuren opende, had de pedologie al een eigen geschiedenis. Het predikaat 'paedologisch' doet tegenwoordig ouderwets aan. Maar in de jaren dertig van de vorige eeuw was pedologie een modern begrip, geïntroduceerd in West-Europa door een Amerikaan die er in het Duits een proefschrift over had geschreven. Hij vertegenwoordigde Amerika en Duitsland, twee landen die bepalend zijn geweest voor de inhoud die het begrip pedologie kreeg. In dit hoofdstuk wordt het begrip *p(a)edologie* nader bekeken. Wat is de betekenis ervan? Waar ligt de oorsprong van de wetenschappelijke interesse voor het kind? Welke invloed kreeg de pedologie in de westerse samenleving? 15

HET BEGRIIP PEDOLOGIE

De Griekse woordstam *paedo* betekent 'kind' en *logos* 'weten'. De letterlijke betekenis van het begrip *pedologie* is dus de wetenschap van het kind. De Amerikaan Oscar Chrisman (1855-1929) heeft het begrip gemunt. In 1896 promoveerde hij aan de filosofiefaculteit van de Universiteit van Jena op de studie *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. Zijn dissertatie was een poging om een nieuw wetenschappelijk vak te funderen en af te bakenen. Pedologie bestreek in Chrismans boek de bestudering van het normale en abnormale kind. Bij studie van het normale kind ging het om het hele kind, dus lichaam, ziel en de activiteiten die het ontplooit. Deze kennis was nodig om het abnormale kind te kunnen bestuderen. Daarbij dacht hij onder meer aan zieke, gehandicapte, verwaarloosde, misdadige, te afhankelijke en 'verwilderde' kinderen. Dit onderzoek moest zowel in de alledaagse praktijk geschieden door observatie, als in het laboratorium.¹

De invloedrijke Belgische pedoloog M.C. Schuyten (1866-1948)

16 pakte de aanzet die Chrisman gaf op. Hij was een van de eerste onderzoekers in het Nederlandse taalgebied die zich met pedologie bezighield. Zo richtte hij in het begin van de twintigste eeuw het Paedologisch Gezelschap op, dat jaarlijks in Mechelen bijeenkomsten hield. Vanaf 1904 werden de daar gehouden lezingen gebundeld in het *Bulletijn van het Algemeen Paedologisch Gezelschap*. Hij bevorderde het wetenschappelijk onderzoek van het kind door middel van 'positieve' methoden, waarmee hij bedoelde dat deze gebaseerd moesten zijn op waarneembare feiten.² Schuyten verzette zich daarmee tegen de traditionele pedagogiek of opvoedkunde, die hij beschouwde als een verzameling opgedrongen dogmatische regels en opvattingen over 'het kind'. De pedagogiek was wel bezig zich daaraan te ontworstelen en een echt wetenschappelijk stelsel te worden, door ook de nadruk te gaan leggen op observatie, maar de pedologie was dat al van meet af aan.³

De pedologie of 'de wetenschap van het kind' bestreek aan het begin van de twintigste eeuw een groot aantal onderzoeksterreinen: schoolhygiëne, antropometrie (het meten van de schedel en lichaamsverhoudingen), fysiologie (lichamelijk functioneren), psychologie, pedagogiek, sociologie en zelfs geschiedenis.⁴ Gaandeweg verdween het woord uit het spraakgebruik. Aan het einde van de twintigste eeuw komen we het begrip alleen nog tegen in de aanduiding pedologisch instituut: een instelling, verbonden aan een universiteit, voor de klinische of poliklinische behandeling van probleemkinderen en hun gezinnen. Na het PI van Waterink ontstonden zulke instituten ook in Nijmegen (1936), aan de Universiteit van Amsterdam (1948), Leiden (1960), Rotterdam (1964) en Groningen (1969). Opmerkelijk is echter dat tegenwoordig, evenals aan het begin van de twintigste eeuw, pedologie in de aanduiding staat voor twee zaken: universitair onderzoek en een multidisciplinaire benadering. PI-medewerkers zijn afkomstig uit diverse academische disciplines, zoals klinische psychologie, ontwikkelingspsychologie, kinder- en jeugdpsychologie, orthopedagogiek, klinische onderwijskunde en kinderpsychiatrie en -neurologie. De band met de universiteit is van belang om diagnostiek en behandeling een wetenschappelijke onderbouwing te geven en om met de resultaten uit de behandelpraktijk weer de wetenschap te dienen.⁵

VOORLOPERS VAN DE PEDOLOGIE

Als we het begrip pedologie reserveren voor systematisch observeren en beschrijven van het kind, rekening houdend met het unieke van ieder kind persoonlijk, dan is het een misvatting haar geschiedenis te laten beginnen met Chrisman. Voor die tijd zijn er ook al individuele pedagogen geweest die het belang van observatie benadrukten. Een van deze voorlopers was de Duitse pedagoog Schönfeldt. Al in 1765 riep deze pedagoog zijn collega's op om zich in het onderzoek van kinderen meer door observaties te laten leiden. Ook Duitse pedagogische tijdschriften bevatten al in de achttiende eeuw artikelen met systematische waarnemingen en observaties met betrekking tot de ontwikkeling van het kind. Een voorbeeld hiervan is *Pädagogische Unterhandlungen* (1770-1780), onder redactie van bekende pedagogen uit de school van de filantropijnen: J. H. Campe (1746-1818) en J. B. Basedow (1723-1790). Er verscheen in die tijd zelfs een heuse kinderstudie van de kinderpsycholoog *avant la lettre* Dietrich J. Tiedemann (1748-1803). Hij werkte op de Marburgse Hochschule en beschreef in zijn *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* (1787) de mentale ontwikkeling van zijn zoon. Dit boek is ook in het Frans en Engels verschenen.⁶

Na Tiedemanns onderzoek, dat tegenwoordig onder de noemer 'cognitieve psychologie' zou vallen, was het zes decennia lang stil. In 1847 verscheen het *Buch der Kindheit*, waarin B. Goltz (1801-1870) op literaire wijze feiten en waarnemingen over zijn eigen kindertijd heeft opgetekend. In 1856 kwam Berthold Sigismunds *Kind und Welt* op de markt. Met zijn boek trachtte Sigismund moeders aan te zetten een dagboek over hun kinderen bij te houden. Met deze in de alledaagse praktijk verzamelde data wilde hij een overzichtsstudie van het kind schrijven. Sigismunds plan mislukte. Meer succesvol was Wilhelm Preyer (1841-1897) die in 1882 met zijn studie *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* kwam. Dit boek is sindsdien vele malen herdrukt en geldt als een belangrijke mijlpaal in het wetenschappelijke onderzoek van het kind.⁷ Preyer onderzocht systematisch zaken als spraakontwikkeling, taalverwerving, waarneming, psychomotoriek en de motoriek in de baby-, peuter- en kleutertijd.⁸ Tezelfdertijd verrichtte J. A. Sikorski, hoogleraar te Kiev, onderzoek naar vermoeidheidsverschijnselen bij

schoolkinderen. Hij onderzocht welke fouten kinderen vóór en na de lessen maakten op het gebied van spreken, schrijven en andere verichtingen en hoe deze varieerden met de tijdstippen van de dag.⁹

18 Dat de eerste wetenschappelijke publicaties over het kind in de achttiende eeuw verschenen, is niet toevallig. Juist toen was de Verlichting op haar hoogtepunt. Men ging nadenken over de wijze waarop de samenleving kon verbeteren en onderwijs en opvoeding vormden daarin belangrijke aangrijpingspunten. Verlichte pedagogen als John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en J.H. Pestalozzi (1746-1826), en filantropijnen in Duitsland als Campe en Basedow beschouwden de 'kindertijd' als periode van afzondering, scholing, afhankelijkheid en onmondigheid. Het kind kreeg meer dan voorheen een aparte status. Voor deze pedagogen was de kindertijd een belangrijke fase, die de basis legde voor de volwassenheid. Iemand als Rousseau benadrukte bovendien de innerlijke groeikracht en individualiteit van kinderen. Geen enkel kind is aan een ander gelijk, zo meende hij met John Locke. Dit denken legde bijvoorbeeld de basis voor hervormingen in het onderwijs en de strijd tegen kinderarbeid. Kinderen moesten een onbezorgde kindertijd hebben, zo was de teneur in pedagogische geschriften.¹⁰

Individuele onderzoekers als Preyer en Sigismund bogen zich dus al over de ontwikkeling van het kind, ruim voordat Oscar Chrisman in 1896 het begrip pedologie introduceerde. Nieuw was echter dat de pedologie zich nadrukkelijk ging richten op het in zijn ontwikkeling belemmerde kind. Zij sloot aan bij de toenemende aandacht voor 'kindergebreken' en de implicaties daarvan voor het onderwijs. Met de algehele leerplicht in het vooruitzicht (in Nederland in 1901 ingevoerd) werd het van belang studie te gaan maken van kinderen die uit de schoolboot zouden vallen.¹¹

Een ander winstpunt tijdens de laatste decennia van de negentiende eeuw was dat de bestudering van het kind een institutionele inbedding kreeg. Er ontstonden instituten, verenigingen en tijdschriften, waardoor een wetenschappelijke en systematische bestudering vaste voet aan de grond kreeg. Dat was in een tijd dat de eeuwwisseling tot bezinning stimuleerde. De twintigste eeuw stond voor de deur en wat moest die de samenleving brengen? De Zweedse Ellen Key (1848-1926) sprong met haar boek *De eeuw van het kind* (1900) in op dit sentiment. Het werd een wereldwijde bestseller. Voortbouwend op het ro-

mantische verlichtingsbeeld van Rousseau, kondigde Key aan dat in de nieuwe eeuw ieder kind recht had op een onbezorgde kindertijd, een liefdevolle, degelijke opvoeding en goed onderwijs. De nog jonge wetenschap pedologie zou aan dit welzijn van het kind een bijdrage gaan leveren.

EEN PEDOLOGISCHE (WERELD) BEWEGING¹²

19

Uit het voorgaande zou de indruk kunnen ontstaan dat pedologie vooral een West-Europese aangelegenheid was. Niets is minder waar. Een belangrijke stimulans ging ook uit van Amerika. Rond de eeuwwisseling is er in de Verenigde Staten en Europa veel gebeurd op het terrein van de pedologie, ook wel *Kinderforschung* en *child study* genoemd – namen die door elkaar heen werden gebruikt. Wetenschappers, onderwijzers en ouders leerden met elkaar samen te werken en kregen zo oog 'voor de behoefte van het individuele kind in zijn verschillende levensperioden'.¹³ De psycholoog Granville Stanley Hall was in de Verenigde Staten de *founding father* van de Child Study Movement. Zijn doel was een empirische bijdrage te leveren op het terrein van de ontwikkelingspsychologie. In zijn artikel 'The content of children's minds' uit 1883, gepubliceerd in de *Princeton Review*, deed hij verslag van zijn onderzoek naar wat kinderen van een bepaalde leeftijdsgroep weten en begrijpen en de verschillen daarbij tussen stads- en plattelandskinderen. Zo signaleerde hij onder andere dat stadskinderen weinig weten van de natuur.¹⁴

Voor Schuyten bleef het Amerikaans onderzoek niet onopgemerkt. Hij somde in 1910 een groot aantal initiatieven op in de Verenigde Staten en Europa. Terzijde vermeldde hij dat in Japan, Rusland, Mexico, Portugal, Brazilië, Noorwegen en Zweden ook pedologische tijdschriften, verenigingen en sociëteiten werden opgericht. Maar hierover had hij te weinig informatie: 'Van hetgeen mij onbekend is, kan ik niet gewagen', aldus Schuyten, 'doch zeker is dat nog op menige andere plaats in stilte bouwstenen voor de jonge, krachtige Wetenschap worden verzameld.'¹⁵

JAAR	NAAM	PLAATS/UNIVERSITEIT	PROGRAMMA/STUDIE/ TIJDSCHRIFT
1887	W. Rein	Paedagogisch Seminarium	Reeks: <i>Pädagogik in systematischer Darstellung</i> Langensalza: Beyer
1888	J. Kotelman	Hamburg/ Leipzig	Periodiek: <i>Zeitschrift für Schulgesundheitspflege</i>
1891	Earl Eggerton of Tatton (voorzitter)	Londen	The childhood Society
1893	G. Stanley Hall	Clark University, Worcester (USA)	National Association for the Study of Children Periodiek: <i>Pedagogical Seminary</i>
1895	J. Trüper	Jena	Periodiek: <i>Die Kinderfehler</i> , later voortgezet als <i>Zeitschrift für Kinderforschung</i>
1895	W. Kraeplin	Leipzig	Periodiek: <i>Psychologische Arbeiten</i>
1896	Alfred Binet	Parijs	Periodiek <i>L'Année Psychologique</i>
1897	Earl Barnes	Leland Stanford Junior University (USA)	Periodiek <i>The Paidiologist</i>

Er gebeurde heel wat op het terrein van de pedologie in de Westerse wereld tijdens de laatste decennia van de negentiende eeuw

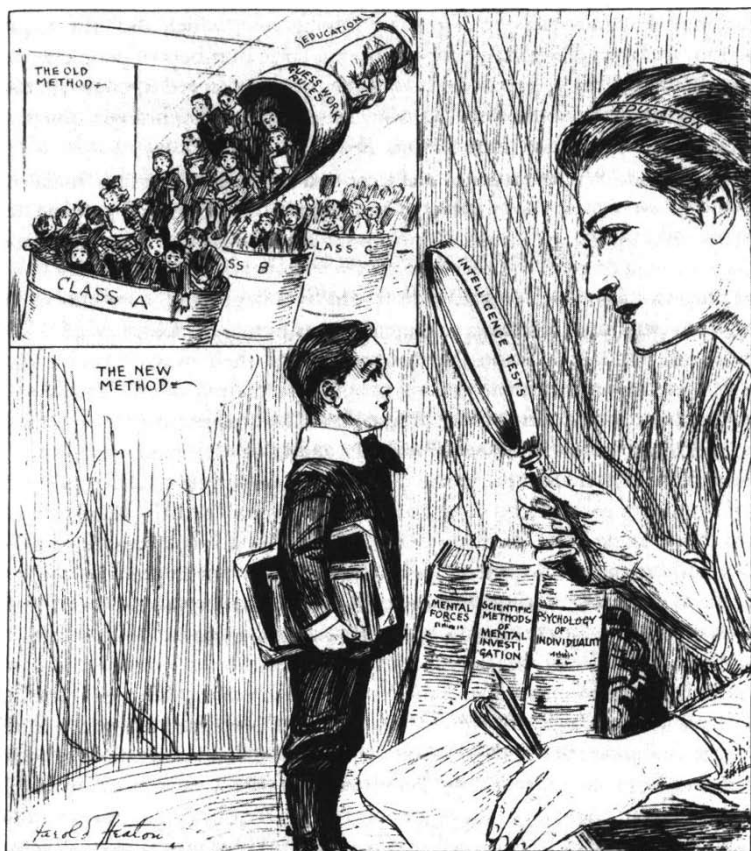
NEDERLAND – PRO EN CONTRA PEDOLOGIE

Voor de Eerste Wereldoorlog verrichtte Jan Klootsema (1867-1926) in Nederland onderzoek naar 'abnormale' kinderen. Zijn studie *Misdeelde kinderen* (1904) vormde de theoretische grondslag van bijvoorbeeld een vernieuwde pedagogische dwangopvoeding van 'misdadige' kinderen en de uitbouw van het speciaal onderwijs.¹⁶ De pedologie kreeg in Nederland meer algemene bekendheid, door een lezing in 1912 in Den Haag van de eerder genoemde Belg Schuyten. Zijn voordracht over het begrip pedologie was de eerste uit een reeks verhandelingen

waarmee men het grote publiek wilde inlichten over de stand van zaken op het terrein van de kinderstudie. Nog voor Schuytens lezing een vervolg kreeg, brandde een polemiek los. Acht dagen na het houden ervan publiceerde *Het Vaderland* een kritisch artikel van het Haagse schoolhoofd H. J. van der Kraan (1855-1946), waarin hij Schuyten aanviel. Deze schoolmeester begon met de mededeling dat hij het eerste deel van de lezing van de Antwerpse hoogleraar graag had willen missen. Het uitputtende chronologische overzicht stelde het publiek zwaar op de proef. Alleen de mededeling dat er in Rusland een instituut voor kinderstudie bestaat, dat valt onder het toezicht van de Minister van Oorlog en geleid wordt door een generaal was, aldus Van der Kraan, 'een welkome ontspanning onzer gelaatsspieren'. Zijn belangrijkste kritiek was dat de Antwerpse hoogleraar stelde dat het niet de school was, die ervoor gezorgd heeft dat iemand in de maatschappij op de juiste plaats terecht was gekomen, maar dat het, ondanks de school, '[...] de intuïtieve of impulsieve¹⁷ kracht [is], die hem de rechte richting deed kiezen'. Met andere woorden, de school heeft een tegenovergesteld effect en zou 'intelligenties bederven'. Van der Kraan was dan ook van mening dat de wetenschappelijke experimenten van pedologen en psychologen tot niets zouden leiden. Om dit argument kracht bij te zetten, haalde de schoolmeester de Duitse filosoof en psycholoog Hugo Münsterberg (1863-1916) aan. Deze grondlegger van de psychotechniek had gesteld dat interesse in het kind, gepaard met de nodige takt, geduld en liefde, veel waardevoller was dan welke berekening van psychologische kenmerken ook.¹⁸ Van der Kraan voelde zich en zijn zo geëerde beroepsgroep dus tot op het bot aangetast.

21

Schuyten liet het hier niet bij zitten. Op eerste kerstdag 1912 stelde hij in *Het Vaderland* dat de school werkelijk schuld heeft 'aan het te gronde gaan van de meest opduikende talenten'. De best begaafden zouden pas later tot hun échte bestemming komen, dit 'in weerwil van de school'. De pedagogiek, met haar dogmatische instelling, had ervoor gezorgd dat de school er was 'om massa's van kinderen te vormen en te kneden, om een grof gemiddelde tot stand te brengen, waarbij ontegenzeggelijk de "koppen" naar omlaag moeten worden gedrukt, en de inferieure produkten der Maatschappij in de hoogte geheven'. Volgens Schuyten werden 'stoere kindernaturen', die zich tegen schoolse tuchtregels verzetten, in de knop gebroken. Stompzinnige, ongelukkige kinderen, van 'alkoholische ouders' daarentegen werden



Waarde van de testpsychologie voor het onderwijs. Cartoon in *American School Journal* (1922).

omringd met zorgen; van dit 'ongelukkige schaap' probeerde de meester nog een 'goeien' te maken.¹⁹

Schoolmeester Van der Kraan koesterde vooroordelen tegen de nog jonge wetenschap van het kind, terwijl pedoloog Schuyten een karikatuur van het Nederlandse en Vlaamse schoolsysteem maakte. De in het dagblad *Het Vaderland* uitgevochten polemiek verscheen in 1913 als brochure in de reeks Opvoedkundige Bibliotheek onder de titel *Pro en contra paedologie*. In het nawoord sprak de professor de wens uit, dat in het belang van het kind, de wetenschap en het onderwijs gezamenlijk moesten optrekken en niet als twee partijen tegenover elkaar zouden staan. De pedologie had wel degelijk waarde voor het schoolkind. Zo had Schuyten in zijn Haagse voordracht het belang benadrukt van het onderzoek naar vermoeidheid onder schoolkinderen, de keuze van geschikt schoolmeubilair, de schoolhygiëne, die in veel schoolgebouwen te wensen overliet, en psychologisch onderzoek. Zo zou de pedologie bijdragen aan de verbetering van een goede geestelijke en lichamelijke gezondheid van het kind. Zijn missiewerk vanuit België had succes. Dit leidde tot het eerste congres in Nederland over kinderstudie in 1913, waar Schuyten weer sprak over het belang van de pedologie voor het onderwijs.

23

EERSTE NEDERLANDSCHE CONGRES VOOR KINDERSTUDIE

In mei 1913 organiseerde de Universiteit van Amsterdam in haar aula het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie (Paedologie). Uit de daar gehouden voordrachten blijkt dat pedologie destijds een containerbegrip was. Coryfeeën uit de toenmalige academische wereld, zoals E. D. Wiersma, G. Heymans en G. Scheltema, waren, samen met andere vertegenwoordigers uit de samenleving, bij elkaar gekomen om te spreken en te discussiëren over uiteenlopende onderwerpen met betrekking tot 'het kind'. Wiersma sprak over de intelligentie-schaal van Binet-Simon, Scheltema boog zich over vermoeidheidsverschijnselen bij kinderen en Heymans hield een voordracht over gymnasiumleerlingen die van buiten komen en 'in de stad bij vreemden in huis leven'. R. Casimir – vanaf 1918 hoogleraar pedagogiek te Leiden – sprak over de vraag of er een bepaald type kinderen is, 'dat men dom mag noemen', J. M. Hamelberg had het over sche-

delmetingen 'in verband met intellect-inschattingen' bij jongens en meisjes, terwijl de jurist J. R. B. de Roos een verhaal hield over de resultaten van de in 1905 uitgevaardigde Kinderwetten.²⁰

24 Congresvoorzitter C. Winkler, hoogleraar in de klinische neuropathologie en psychiatrie, benadrukte in zijn openingsrede het brede veld waarover gesproken zou gaan worden. Hij gebruikte niet expliciet het begrip pedologie, maar 'kinderpsychologie'. Psychologen, psychiaters, pedagogen en pedologen waren het volgens de voorzitter over één ding eens: 'Wat men bij de vorming van het kind beoogt, is: het kind berekend maken voor den, hem als volwassene wachtenden, levensstrijd.' Dat de congresgangers het over een groot aantal zaken niet eens waren, was ook de bedoeling: op een congres worden immers meningen uitgewisseld, tegenstanders aan het woord gelaten, zodat 'men elkander beter zal leeren verstaan'.²¹

De twee congresdagen waren in drie secties onderverdeeld: de psychologie, de pedagogiek van het normale kind en de psychologie en de pedagogiek van het abnormale kind. In de bundel naar aanleiding van dit congres sprak het bestuur de hoop en de verwachting uit, 'dat het eerste Nederlandsche congres voor Kinderstudie vele lauwen zou opwekken om met belangstelling kennis te nemen van de vorderingen dezer jonge wetenschap en de voorgangers zal aanzetten, met meer volharding en opgewektheid voort te gaan op den ingeslagen weg, het kind tot zegen.'²² Er was in 1913 nog veel werk te verrichten. Enige jaren later zouden enkele wetenschappers deze handschoen oppakken met hun tijdschrift *Kinderstudie. Paedologische bladen*.

De redactie van *Kinderstudie* (1916-1924) bestond uit een gemeentearts, een pedagoog en een psycholoog die ook bij het buitengewoon onderwijs betrokken was.²³ Gemeenteartsen waren toentertijd belangrijk in verband met de selectie van kinderen voor het buitengewoon onderwijs.²⁴ In de zeven jaar dat het blad bestond, passeerden tal van onderwerpen de revue: kindertekeningen, de ontwikkeling van de getalsvoorstelling bij het kind, de invloed van lichamelijke inspanning op het schoolwerk, de kinderfantasie, de ontwikkeling van het taalvermogen, begaafdheid, de achteruitgang van het verstand bij achterlijke kinderen, spraakontwikkeling, beroepsgeschiktheid en puberteit. Daarnaast hield het tijdschrift de lezers op de hoogte van wat er in de buitenlandse bladen verscheen en besprak het nieuwe studies.

In de eerste drie jaargangen publiceerde de Amsterdamse gemeen-

tearts Van Wayenburg onder de titel 'Paedologische schetsen' een reeks artikelen over de nog jonge wetenschap. Hij bracht de lezers in detail op de hoogte van onder andere het proefschrift van Chrisman en het werk van psychologen als G. Stanley Hall en Wilhelm Wundt. Hij wees het lezerspubliek ook op het afnemen van vragenlijsten, enquêtes, door de eerste wetenschappers, die zich met het kind bezig hielden. Het blad *Kinderstudie* benadrukte zo het internationale karakter van de pedologie. De Verenigde Staten, het 'jonge cultuurland' genoemd, had veel laboratoria en de 'zielkundige' wetenschappen namen daar een hoge vlucht. Amerikaanse psychologen hadden in Duitsland en Engeland ideeën en inzichten opgedaan en in Frankrijk waren zij in contact gekomen met de verfijnde techniek van het meten van bijvoorbeeld Alfred Binet.

25

In de eerste jaargang noemde Van Wayenburg de pedologie 'een reusachtig gebouw'. Geen wonder, zo schreef hij, 'dat geen enkel wetenschappelijk zoeker zich er in thuis voelde, en als van zelve voor zich een bepaald gedeelte afzonderde waar hij rustig kon arbeiden. De reuzen overkapping van het woord Paedologie dekt vele groepen werkers, die elkaar ontmoetten op congressen, in Tijdschriften, [die] overigens onafhankelijk hun arbeid verrichtten.'²⁵

OP DE SCHOULDERS VAN ...

Toen het Paedologisch Instituut van de Vrije Universiteit in 1931 aan het Amsterdamse Valeriusplein de deuren opende, was 'de wetenschap van het kind' reeds een gevestigde academische discipline aan buitenlandse universiteiten. Waterink stond op de schouders van voorgangers als William Stern en Hugo Münsterberg, maar hij was evengoed ook schatplichtig aan bijvoorbeeld de Vlaamse hoogleraar Schuyten en de Amsterdamse gemeentearts Van Wayenburg. Deze wetenschappers en praktijkmensen hebben rond de eeuwwisseling en de decennia daarna het toen nog onduidelijke pedologische pad geëffend.

Bij het betrekken van het nieuwe onderkomen aan de Vossiusstraat in 1933 was het klip en klaar waar de pedologie voor stond. In een krantenartikel naar aanleiding van de verhuizing schreef de journalist in duidelijke taal: 'Het Instituut van prof. Waterink betreedt het

terrein der “kinderkunde” streng wetenschappelijk doch tevens praktisch. Toegepaste wetenschap dus! Daardoor is het instituut veelzijdig: ziekenhuis, opvoedingsgesticht, school voor buitengewoon onderwijs, observatiehuis, inrichting voor handenarbeid, collegezaal voor studenten, die de colleges paedologie van prof. Waterink volgen.²⁶

[3] Testen, meten en wegen

Jacques Dane

In augustus 1929 schreef Jan Waterink in het christelijke gezinsweekblad *Op den uitkijk* een artikel over het pas opgerichte Psychotechnisch Laboratorium aan het Amsterdamse Valeriusplein.¹ Veertig jaar geleden, aldus Waterink, bestond het begrip *psychotechniek* nog niet. Pas aan het einde van de negentiende eeuw is het uitgevonden: 'Practisch hebben mensen met een gezond verstand alle eeuwen door aan psychotechniek gedaan. Immers ieder wist, dat de één iets kon, wat de ander niet kon. Men wist, dat de één musikaal was en de ander niet; men wist, dat de één vlot kon spreken en de ander niet, en men kende het spreekwoord: wie voor een stuiver geboren is wordt nooit een dubbeltje.'² In duidelijke taal wist de v.u.-hoogleraar in 1929 het nieuwe vak onder woorden te brengen: het kunnen inschatten van menselijke vermogens door mensen met elkaar te vergelijken.

27

De pioniers van de psychotechniek wilden met hun technische toepassing van de psychologie het psychische welzijn en het maatschappelijke functioneren van de mens verbeteren. In de eerste decennia van de twintigste eeuw groeide de psychotechniek uit tot een vorm van toegepaste psychologie op bijvoorbeeld het gebied van de personeelsselectie. Door het afnemen van aandachts-, concentratie- en vermoeidheidsproeven wilde men ervoor zorgen dat de juiste man of vrouw op de juiste plaats terecht kwam.³ Waterink behoorde tot een generatie psychologen die intensief gebruik maakte van de psychotechniek. Hij paste deze toe op meisjes en jongens in de puberleef tijd, die voor school- en beroepskeuzetests bij hem langskwamen op zijn Psychotechnisch Laboratorium – na de Tweede Wereldoorlog het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie (LTP) geheten. Waterink gebruikte de inzichten van de psychotechniek óók bij (probleem)kinderen die zich aanmeldden op zijn spreekuur: na een dagje testen kregen ouders te horen of opname van hun kind in het Paedologisch Instituut (PI) wenselijk was of ontvingen ze advies over de opvoedkundige aanpak en eventueel de schoolkeuze.

Welke tests werden in de eerste 25 jaar op het psychotechnisch laboratorium, het LTP en het PI gebruikt? De bronnen om deze vraag te beantwoorden zijn onder andere foto's uit de beginperiode, een bijna 12 minuten durende voorlichtingsfilm van de VU uit 1935 waarin het PI een prominente rol speelde, *Het gulden boek* – een interne publicatie van het LTP waarin ook de op het PI gebruikte tests staan beschreven – en enkele artikelen uit de populaire protestants-christelijke pers over testgebruik.

28

OPKOMST APPARATEN EN TESTS

In de laatste decennia van de negentiende eeuw ontwikkelde de psychologie zich als een experimentele wetenschap, waarin apparaten en (meet)instrumenten een belangrijke rol gingen spelen. In 1879 vestigde Wilhelm Wundt (1832-1920) in Leipzig het eerste psychologische laboratorium. In 1892 kreeg de hoogleraar filosofie – en later ook psychologie – Gerard Heymans (1857-1930) van het Groningse universiteitsbestuur 500 gulden om het eerste Nederlandse laboratorium in te richten.

Om de werking van de menselijke psyche op wetenschappelijke wijze te onderzoeken, probeerden de pioniers van de psychologie, met het voorbeeld van de natuurwetenschappen in het achterhoofd, met behulp van apparaten op systematische en controleerbare wijze reacties aan hun proefpersonen te ontlokken die zij nauwkeurig registreerden. Voor individuele verschillen en eigenschappen hadden de pioniers aanvankelijk geen oog. Net als in de natuurwetenschap zocht men naar algemene wetmatigheden.⁴

In de latere psychotechniek vormden individuele verschillen juist de belangrijkste invalshoek. Zo zette Charles Darwin (1809-1882) de Engelse psycholoog Francis Galton (1822-1911) op het spoor van het onderzoek naar verschillen tussen individuen. Gestimuleerd door Darwins boek *The origin of species* (1859) richtte Galton zich op erfelijkheid en lichamelijke eigenschappen, waarvan hij de individuele verschillen in kaart bracht. Ook Waterink volgde deze werkwijze. In *Op den uitkijk* formuleerde hij heel precies wat het praktische doel was van deze moderne wetenschap: 'De wetenschappelijke psychotechniek wil door laboratoriumonderzoek te weten komen, welke de capaciteiten zijn die

iemand bezitten moet om een bepaald vak te kunnen uitoefenen; en anderzijds welke capaciteiten een bepaald persoon bezit, om zoo door vergelijking van de eischen van het vak en de capaciteiten van den persoon te komen tot een uitspraak omtrent de geschiktheid van dien bepaalden persoon en voor dat bepaalde vak.’⁵

Het onderzoeken van individuele capaciteiten hield ook onderzoek van de intelligentie in. Specifieke belangstelling daarvoor ontstond in het begin van de twintigste eeuw als gevolg van industrialisering en rationalisering van de bedrijfsvoering. Ook het voortgezet onderwijs kreeg daaraan behoefte. Na de lagere school volgden steeds meer leerlingen een vervolgopleiding, waardoor het vervolgonderwijs belang kreeg bij het meten van de persoonlijke capaciteiten van een lagere schoolleerling. Bovendien gingen deze tests een belangrijke rol spelen in de verwijzing van kinderen naar het zich sterk uitbreidende speciaal onderwijs.

29

Alfred Binet (1857-1911) was de eerste psycholoog die een test ontwikkelde om de intellectuele capaciteiten van jongens en meisjes te meten. In 1904 kreeg hij van het Franse Ministerie van Onderwijs de opdracht een testmethode te maken waarmee ‘achterlijke’ kinderen op de Parijse scholen opgespoord konden worden. Met eenvoudige schriftelijke en mondelinge opdrachten probeerde Binet eerst de verstandelijke ontwikkeling van zijn twee dochttertjes te onderzoeken. Door observatie en gebruik van *common sense* ontwierp Binet voor elke leeftijd een aantal opdrachten die het gemiddelde kind goed moest kunnen maken, zoals het benoemen van kleuren, het samenstellen van figuren, het beschrijven van plaatjes, het vergelijken van gewichtjes, en het nazeggen van cijfers. Door systematische analyse van de resultaten ontwikkelde Binet gestandaardiseerde testjes, waarmee hij kon bepalen of kinderen tussen drie en dertien jaar ‘voorlijk’ of ‘achterlijk’ waren: de verstandelijke leeftijd – het ‘gemiddelde kind’ gold daarbij als norm – werd vergeleken met de werkelijke leeftijd van het kind. Later voerden anderen daarvoor een getal in, het Intelligentie Quotiënt (IQ). Een kind met een IQ van ongeveer honderd is dus een normaal intelligent kind. De Amsterdamse schoolarts D. Herderscheë (1877-1969) maakte in 1919 een vertaling van de test, die bekend is geworden onder de naam Binet-Herderscheë test.⁶ Deze test is, samen met tal van andere, op Waterinks laboratorium gebruikt, om de ‘intelligentie’⁷ in de meest brede zin van het woord te meten, zoals ruim-

telijk en technisch inzicht, oorzaak-gevolg denken, concentratie, aandacht, belangstelling, interesse, stress, aanleg en efficiëntie.

TESTGEBRUIK OP HET PI ANNO 1935

30 De voorlichtingsfilm *Amsterdam, zetel van de Vrije Universiteit* uit 1935 toont diverse voorbeelden van tests die in het PI en het bijbehorende laboratorium in gebruik waren. De film belicht vooral apparaten en niet de vele mondelinge en schriftelijke tests die ook op het PI in zwang waren. Het gebruik van de apparaten, waarvan diverse in het ADN^P in Groningen zijn ondergebracht, maakt de film tot een unieke historische bron.

Om de hechte band van de Vrije Universiteit en het moderne Paedologisch Instituut met de traditie van het protestantisme aan te geven, begint de film met het tonen van de bustes van enkele erflaters van het protestantisme, zoals Guillaume Groen van Prinsterer en Abraham Kuyper. Daarna zwenkt de camera langzaam over Amsterdamse daken. Beneden op de stoep lopen in versnelde pas mensen voorbij en op straat rijden auto's. Dan volgt een *close-up* van een straatnaambord, Keizersgracht Centrum. Meteen daarop een *shot* over het water en een brug. Vervolgens verschijnen twee huisnummers, 164 en 166, in beeld van de panden waar toentertijd de Vrije Universiteit gevestigd was. De camera zoemt uit en we zien een totaalbeeld van enkele monumentale panden waar dichtgebladerde bomen voor staan. Kort daarna schrijft een man met een rond, donker brilmontuur, iets in een schrift, hoogstwaarschijnlijk is het zijn handtekening. Vol in beeld verschijnen tegen een zwarte achtergrond de woorden 'Het Paedologisch Instituut'. Vervolgens zoemt de camera in op een grote ingang, met aan weerszijden twee aan de buitenmuur bevestigde borden. Op het bord aan de linkerkant is met moderne letters geschilderd: 'Paedologisch Instituut. Ver. T. Opv. en Verpl. v. Id. en Achterl. Kinderen. Spreekuren: Hoogleraar Directeur'. Op het bord aan de rechterzijde van de ingang staat: 'Vrije Universiteit. Laboratorium voor Paedologie. Psychotechnisch Laboratorium. Spreekuur Hoogleraar Directeur Dinsdag van 2-5 uur'.

Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen, zo luidde voluit de naam waar de afkorting op het bord



Hoekje in laboratorium (1941).

32 ter linkerkant van de uitgang voor stond. De termen *idiot* en *achterlijk* hebben al decennialang een negatieve betekenis, maar in 1935 waren zij in het spraakgebruik gangbare woorden. Onder *idiotie* verstond men onwetendheid, onkunde die is aangeboren of in de eerste levensjaren is ontstaan, waardoor op volwassen leeftijd de geestelijke ontwikkeling te vergelijken is met die van een kind van drie à zes jaar. Het begrip *achter* of *achterlijk* hield in 1935 in dat een persoon onvoldoende geestelijk (en ook lichamelijk) ontwikkeld was. Een ander begrip dat ook gebruikt werd, was *zwakzinnigheid*: een aangeboren geesteszwakte, waarbij de verstandelijke ontwikkeling niet verder komt dan die van een normaal kind van omstreeks negen jaar.⁸

De man die de handtekening plaatste, was PI-directeur Jan Waterink, toen 44 jaar en al sinds 1926 bijzonder hoogleraar pedagogiek en catechetiek en sinds 1929 ook voor pedologie, psychologie en verdere psychologische toepassingen. Via de bustes van zijn illustere voorgangers suggereert de film een continuïteit: Waterink liep in de voetsporen van deze belangrijke gereformeerde mannen. Maar tegelijkertijd wilde de film laten zien dat Waterink een moderne man van de wereld was, in een grote stad met een kloppend hart. Een man die goed op de hoogte was van de stand van zaken in de moderne wetenschap. Een man die met kinderen wist om te gaan.

Naast Waterink verschijnen in de film ook proefleiders of assistenten in beeld: medewerkers in witte jassen die de te onderzoeken personen, tegenwoordig cliënten genoemd, testen. Daarnaast toont de film een aantal voorbeelden van testgebruik op het PI. Een ervan is de geschiktheid om met twee handen samen te werken. Deze test is onder verschillende namen bekend: tweehandencoördinatie, draaiertest en tweehandenvoef. Door het verschuiven van twee hendels wordt een schrijfplateau in x- respectievelijk y-richting verschoven. Een schrijfstift zit op een vaste, centrale plaats. De te onderzoeken persoon tracht een dikgedrukte lijn op papier met twee handen te volgen. De proefleider telt de afwijkingen en observeert de aanpak. Het doel van deze test was de motorische leervaardigheid en de oog-handcoördinatie te onderzoeken.⁹ In de film is te zien hoe een geslaagde en een minder geslaagde lijn er uit zien.

Een andere apparatenproef die uitgebreid in beeld verschijnt, is de stoktentest. Boven het hoofd van de proefpersoon zijn staven bevestigd, die de proefleider door middel van het ontkoppelen van een elek-



Vormbord of vormplankje op het p1 aangeduid als 'figurenbord'. Psychologe Driek Goslinga (eind jaren vijftig).

tromagneet in willekeurige volgorde laat vallen. Het was de kunst de stokken behendig op te vangen. De test mat zo niet alleen behendigheid en reactiesnelheid, maar ook de soepelheid, kalmte en beheersbaarheid van de bewegingen.¹⁰ Ondertussen observeerde de proefleider ook hoe de te onderzoeken persoon te werk ging. In de jaren tachtig van de twintigste eeuw werd deze test op televisie gebruikt in grote showprogramma's met een spelelement.

- 34 Ook de kaarsjesproef is in beeld gebracht. Dit apparaat is een manskame stellage met een verticaal gemonteerd schot, waarop een wirwar van acht slangen is gemonteerd. Deze slangen zijn verbonden aan acht blaasbalgen en bovenaan op het schot zijn acht 'kaarsen' geplaatst, die elektrisch ontstoken kunnen worden. Door middel van een knop ontsteekt de proefleider een 'kaars'. De te onderzoeken persoon volgt zo snel mogelijk de slang onder de kaars en knijpt vervolgens in de bijbehorende balg, waardoor de kaarshouder omklapt. Dit apparaat testte het handelen onder moeilijke omstandigheden, ruimtelijk inzicht en concentratie.¹¹

De film toont verder de Kooi van Ribokow. In deze cilindervormige kooi bevindt zich een koperen gekronkelde staaf. Daaromheen hangen twee ringetjes. Het is de bedoeling dat de te onderzoeken persoon met twee stokjes, elk voorzien van een haakje aan het uiteinde, deze ringetjes langs de gekronkelde staaf naar boven haalt. Deze kooi testte de handvaardigheid, behendigheid, fijne motoriek en concentratie.¹²

Professor Waterink is dikwijls in beeld – het lijkt er op dat hij de hoofdpersoon is van de film *Amsterdam, zetel van de Vrije Universiteit*. In deze periode was hij bij het protestants-christelijke volksdeel ook al bekend: hij schreef in de populaire pers, vanaf 1934 was hij hoofdredacteur van *Moeder. Het vakblad voor moeders*, en hij hield voor de NCRV-radio regelmatig een voordracht over opvoeding. Waterink verschijnt ook in beeld met een camera in zijn handen. Dit was een compact model – wederom een uiting van het moderne leven. De professor legde vaak gedragingen van kinderen op film vast om later de vorderingen te kunnen bekijken. Ook gebruikte hij zijn zelf geschoten films voor onderwijsdoeleinden. Met name de interessante gevallen legde Waterink zo vast voor zijn studenten. Zo laat de film zien hoe Waterink de camera hanteert tijdens het observeren van een jongetje dat een vormbord voor zich heeft: een plank waarin geometrische figuren als een driehoek, een vierkant en een cirkel zijn uitgesneden.

Het jongetje is vermoedelijk, gezien zijn houding en bewegingen, indertijd als 'idiot' of 'achterlijk' gediagnosticeerd. Het kind moest de uitgesneden figuren weer op de juiste plaats op het bord terugleggen. Het vormbord is in Frankrijk ontwikkeld en was oorspronkelijk bedoeld voor de training van achterlijke kinderen. In de Verenigde Staten is er een test van gemaakt.¹³ Even later zien we Waterink in de collegezaal. Aan een groep mannelijke studenten – er zit geen enkele vrouw in de collegezaal – wordt 'een geval' uit de praktijk getoond. We zien een film in een film. 35

EEN KIJKJE IN WATERINKS LABORATORIUM

De film bracht de gebruikte tests mooi in beeld, maar indertijd zullen de meeste kijkers niet geweten hebben waar ze precies naar keken: het is een stomme film, dus zonder stemgeluid, en de tekstblokken die tussendoor de betekenis van de beelden aangeven, zijn zeer summier met informatie. In *Op den uitkijk* en het geïllustreerde christelijke gezinsweekblad *De Spiegel* kon wél gedetailleerd het werk van het PI aan een breed lezerspubliek worden gepresenteerd, mét foto's. Waterink wist precies hoe hij de doelgroepen moest benaderen: via het gedrukte woord dat wekelijks bij de gezinnen op de deurmat viel.

In augustus 1929 publiceerde *Op den uitkijk* een drietal artikelen van Waterink over het psychotechnisch laboratorium. Het eerste artikel zet uiteen wat het begrip psychotechniek inhoudt. Daarna vertelt Waterink stap voor stap hoe het onderzoek in zijn werk gaat en welke proeven daarbij gebruikelijk zijn. De artikelen in *Op den uitkijk* zijn als het ware een rondleiding door zijn laboratorium. Op dat moment waren het nog vooral jongeren en volwassenen die zich lieten testen in verband met school- en beroepskeuze en was het laboratorium nog gevestigd in een monumentaal pand aan het Valeriusplein, waar een hoge trap naar de ingang leidde.

Psychotechnisch onderzoek met onbekende tests en apparaten is voor jonge mensen niet griezelig, aldus Waterink in zijn eerste artikel: 'Zij zijn er gewoonlijk nog maar kort, of ze hebben al den indruk, dat het eigenlijk een soort pretmakerij is. Aanvankelijk komen zij er wat schuchter binnen, en er zijn er, die bijna bevend de trappen naar de entree van het laboratorium bestijgen.'¹⁴ Deze angst werd waarschijn-

36 lijk veroorzaakt door de assistenten in witte jassen, die de suggestie wekken dat het p1 een ziekenhuis was. Maar de jongens en meisjes zijn weldra op hun gemak, het p1 is immers een vriendelijke omgeving. Als ze binnen zijn dan is eerst het schoolrapport een belangrijk onderwerp: 'De psychotechniek wil niet wereldvreemd zijn. Waarom zou men gegevens, die iets beteekenen kunnen, die zelfs heel veel vertellen omtrent het jonge mensch, opzettelijk negeeren?', aldus Waterink. Daarna wordt gevraagd wat de 'jonge mensen' willen worden. Maar eigenlijk gaat het om de vraag of hij of zij geschikt is voor een bepaald gewenst beroep.¹⁵

In een volgend artikel vraagt Waterink zich af of men '[...] een menschenziel ook al [kan] onderzoeken in een laboratorium'. Het klinkt vreemd, houdt Waterink zijn lezers voor, maar het is mogelijk. Daarom noemde een vriend van hem het laboratorium al eens schertsend 'het knekelhuis der zielen'. Maar zo griezelig is het ook weer niet, schrijft de professor: 'Immers juist de levende mensch wordt bestudeerd, en hij wordt alleen maar "in stukjes en beetjes" uit elkaar gelegd, om straks des te beter als eenheid begrepen te worden.' Op collegeachtige toon legt hij nogmaals uit wat het doel is van psychotechniek: 'Ten eerste: welke eischen stelt een bepaald beroep aan het menschelijk geestelijk leven.

Ten tweede: welke capaciteiten bezit deze (bepaalde) persoon, die dat (bepaalde) beroep kiest.

Als derde volgt dan onmiddellijk de conclusie: deze persoon is wel-, of minder-, of niet-geschikt voor dat beroep.'¹⁶

Stap voor stap neemt Waterink zijn lezers mee door het laboratorium. Hij laat zien dat de ogen heel goed in staat zijn een lijn te volgen, maar dat niet alle lijnen ook door onze handen gevolgd kunnen worden. Bij het artikel is een foto geplaatst van een jongeman bij een touwbord. Dit is een op Waterinks psychotechnisch laboratorium ontworpen langwerpig zwart bord, waarop met wit een lange kronkellijn staat getekend. Bij de omslagpunten van de lijn zitten geleidingsspinnen. Het is de bedoeling dat de proefpersoon het aan het bord bevestigde touw dat op een klos is gewonden, van links naar rechts langs de geleidingsspinnen, overeenkomstig de witte lijn, gaat leiden. Waterink noemt het touwbord een handvaardigheids-voorstelling-apparaat. 'Met een stop-watch [...] wordt zeer nauwkeurig de tijd, gedurende welke de manipulatie wordt verricht, opgenomen. Het aantal fou-



Het touwbord (1955).

ten wordt geregistreerd en op deze wijze is na te gaan hoe iemand de figuur die hij *ziet* met zijn *hand* kan volgen.' Waterink schrijft verder op docerende toon: 'Hoe eenvoudig deze manipulaties ook schijnen – toch is er maar zelden iemand, wien het in normalen tijd (minder dan $\frac{2}{3}$ minuut) gelukt, zonder fouten de handeling te verrichten. Weet je wie het goed doen? Volwassenen, die dagelijks dergelijke functies verrichten, b.v. vuurwerkers-smeden, die gewoon zijn, staven ijzer snel te buigen volgens een aangegeven vorm. Maar dit onderzoek is voor jonge mensen. En dan blijkt uit de verrichte handelingen de *aanleg*; dan is het duidelijk, in hoeverre er onmiddellijk een gemakkelijk te vinden verband is bij dien bepaalden persoon tussen *zien* en *doen*.'¹⁷

38

Ook het onderwerp 'snel reageeren' komt in *Op den uitkijk* ter sprake. Het onderwerp is weer kinderlijk eenvoudig: 'Er zijn mensen, die snel moeten handelen. Die op een bepaald teeken onmiddellijk moeten reageeren.' Er zijn genoeg voorbeelden: de chauffeur, de treinmachinist en de trambestuurder. Om het onderwerp nog meer in de dagelijkse belevingswereld van de lezers te brengen, vertelt Waterink het verhaal van een kennis, die onder de tram terecht kwam: 'Hij voelde de baanschuiver glijden langs zijn rug; toen stootte die tegen zijn achterhoofd.... en toen stond de wagen. Indien die 10 c.M. was doorgeschoven, was hij doodgedrukt. (...) Eén zestiende seconde trager reageeren van den wagenbestuurder had bij de snelheid van den wagen den dood van dezen man beteekend.'¹⁸ Met behulp van een lichtbord, waarop 64 gekleurde lampjes – waarvan vier met rode glaasjes – zijn bevestigd, wordt onderzocht wat de reactiesnelheid van de proefpersoon is. De proefleider kan de lampen in verschillende snelheden laten branden. Op zijn bedieningstafel staat een chronoscoop, een elektromagnetische tijdmetter, die op $\frac{1}{500}$ seconde nauwkeurig meet. De proefpersoon komt in een donker gemaakte zaal op een speciale stoel te zitten, vóór het lichtbord. De verschillende gekleurde lampen verschijnen in een reeks. Zodra de proefpersoon een rode lamp ziet, moet hij op een knop – Waterink spreekt net als fysici van een sleutel – op de stoelleuning drukken. De periode tussen het verschijnen van een willekeurige rode lamp – het zijn er vier – en het drukken op de knop, wordt door de chronoscoop uiterst nauwkeurig gemeten: 'Zoo zien we, hoe de reactie op een prikkel zeer nauwkeurig kan worden gemeten. Natuurlijk kan de proef worden verzwaard. Wanneer men b.v. de o.p. [de te onderzoeken persoon, JD] telkens de kleuren laat noemen,

die hij ziet, met de opdracht bij rood niets te zeggen, maar op den sleutel te drukken, dan wordt de opgaaf moeilijker.’¹⁹

Ook in het populaire christelijke gezinsblad *De Spiegel* verschijnen in de jaren dertig en veertig zo nu en dan artikelen over Waterinks laboratorium. Op 23 november 1946, kort na de oorlog, ging *De Spiegel* ‘op bezoek bij het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie der Vrije Universiteit te Amsterdam’. Links naast de vetgedrukte kop ‘De juiste man op zijn eigen plaats’ is een foto afgedrukt van een enigszins corpulente, telefonerende Waterink, net in het pak, lintje op de revers, en in de linkerhand zijn onafscheidelijke sigaar. Het onderschrift is: ‘Prof. Dr. J. Waterink, theoloog, psycholoog en paedagoog, hoogleraar-directeur van het Laboratorium.’ Het artikel is verluchtigd met twaalf foto’s, waarop jongens en meisjes van peuter- tot puberleeftijd getest worden. De getoonde tests zijn onder andere de Kooi van Ribokow (hier de Kooi van Lipmann genoemd), een proefje waarmee de linker en rechter handsnelheid kan worden gemeten, de rangeertest²⁰, het figuren- of vormbord, waarmee vormgeheugen en inzicht, materiaalgevoel, handsnelheid en sorteersnelheid getest kunnen worden, en een blokkenspel voor peuters en kleuters, waarmee een toren kan worden gebouwd. Opnieuw bezingt dit artikel, zoals eerder in *Op den uitkijk*, de zegeningen van de psychotechniek. Ook schetst het artikel de gang van zaken in het laboratorium: van het intakegesprek naar de tests en proeven, en ten slotte de uitkomst van het onderzoek. Waterink vertelt op begrijpelijke toon dat ouders met probleemkinderen op zijn laboratorium terecht kunnen. Na een aantal tests en proeven, vaak spelenderwijs en voor het kind *en passant* afgenomen, kunnen de proefleiders en assistenten het karakter en de aanleg van het kind onderzoeken. Na een week vindt de bespreking met de ouders plaats: ‘Door de richtlijnen, in het onderzoek aangegeven, bereikt men, dat het kind veel leed bespaard blijft. Geen afbeulen op te moeilijke scholen, geen bijwerk, geen blijven zitten en harder werken en meer bijlessen en toch blijven zitten. Want doordat het kind niet overbelast en ongelukkig wordt, weten de ouders, waar zij aan toe zijn. Zij kunnen het kind een opleiding geven, die geschikt is. Een gelukkig kind, een harmonisch gezin.’²¹

Het LTP en het PI, zo wordt duidelijk in dit artikel uit *De Spiegel*, zijn een zegen voor de mens en de Nederlandse samenleving: ‘Het stemt tot verheugenis dat gedurende de oorlogsjaren Nederland slechts weinig achter is geraakt en dat het laboratorium der V.U. in ons land Go-

de zij dank een eervolle plaats inneemt.' Waterink stond in 1946 ferm aan het roer van een gerenommeerd laboratorium – met in het zicht de jaren vijftig.

HET GULDEN BOEK²²

- 40 Naast de foto's, artikelen in de populaire pers en de film over de vu in de jaren dertig en veertig, is het *Het gulden boek* een bron uit de jaren vijftig, die iets vertelt over het testgebruik op het PI en het LTP. Het Archief & Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie bezit in zijn testcollectie een exemplaar van het uit twee delen bestaande *Het gulden boek*, dat een voor intern gebruik gestencilde LTP-publicatie was. Voorin staat de volgende bepaling opgenomen: 'Het gebruiken van de test-opgaven voor andere doeleinden dan ten dienste van het Laboratorium is niet toegestaan zonder medeweten en uitdrukkelijke schriftelijke toestemming van de directie.' Deze tweedelige testhandleiding was persoonsgebonden. Onder de genoemde bepaling diende de medewerker zijn of haar handtekening te plaatsen: 'Ondergetekende verklaart van het bovenstaande kennis te hebben genomen en zich hieraan te zullen houden.' De gebruikte tests waren duidelijk exclusief bedoeld voor het PI en het LTP.

In de naoorlogse decennia protocollende en standaardiseerde het apparaten- en testgebruik op de Nederlandse testbureaus: het PI en het LTP liepen wat dit betreft in de pas met bureaus als de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek (NSvP), het Gemeenschappelijk Instituut voor Toegepaste Psychologie (GITP) en het Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie (ISBP). Deze teststandaardisatie is ook af te leiden uit de in die tijd veelgebruikte, door B. J. Kouwer (1921-1968) samengestelde inleiding in de psychodiagnostiek, *Tests in de psychologische praktijk* (1952). Naast een hoofdstuk over de algemene principes van het testen, behandelde Kouwer achtereenvolgens voorspellende tests (intelligentietests, vermogenstests, karakterologische tests) en beschrijvende tests (grafologie, fysiognomie, projectietests, keuzetests). Kouwer, in de eerste helft van de jaren vijftig werkzaam bij het Instituut voor Clinische en Industriële Psychologie (ICIP) van de Rijksuniversiteit Utrecht, ordende met zijn *Tests in de psychologische praktijk* op overzichtelijke wijze de enorme hoeveelheid in Neder-

land gebruikte tests. Tegelijk gaf hij de bureaus de boodschap mee dat proefleiders en assistenten niet op ondeugdelijke gronden conclusies mochten trekken, voorspellingen mochten doen en onbewerkte, uit het buitenland vertaalde tests mochten gebruiken.

Het gulden boek, waarin de invloed van Kouwers *Test in de psychologische praktijk* duidelijk aanwezig is, begint met het aan de orde stellen van de principes van het testen van kinderen. Alvorens met testen te beginnen, dient men het kind eerst op zijn gemak te stellen: 'Het gehele onderzoek moet voor hem een *spel* zijn. Bij sommige kinderen kan men gewoon met de anamnese beginnen en daarna de test afwerken. Bij anderen is het nodig om b.v. met een bromtol of balspelletje te beginnen en dan langzamerhand, tussen de spelletjes door, de anamnese en de denkvragen in te vlechten.' Bij het onderzoek naar jonge kinderen dient men geduld, intuïtie en tegemoetkomendheid in acht te nemen, 'maar 't verwende of hysterische kind mag men gerust even bars toespreken, om door de weerstand "huilbuien" of stampvoetend verzet heen te breken. Na een forse toespraak zijn ze dan vaak verder de hele middag kalm. Ieder kind moet op zijn eigen wijze worden aangepakt, een schema is hier van generlei nut.'²³ Na deze opmerkingen, waar Waterinks aanpak doorheen schemert, wordt stap voor stap de gang van zaken tijdens het testen behandeld, zoals het opgeven van de naam en het aanwijzen van lichaamsdelen. Het noemen van de familie- en/of voornaam en het aanwijzen van de neus, de mond, de ogen, het haar en de oren worden ook gewaardeerd met +, – en ±. Bij geremde kinderen '(...) moet men wat aanhouden en stimuleren, b.v. "Heb jij geen neus?" "waar is die dan?"' Na deze introductie worden achtereenvolgens de op het PI en het LTP gebruikte tests behandeld aan de hand van: leeftijd, opdracht, protocol en waardering. De index van het eerste deel bevat maar liefst 108 opdrachten en testjes, van 'Aanvullen van een test' tot 'Zinnen van twintig lettergrepen nazeggen'. Het arsenaal is uitgebreid en test vooral op cognitief niveau (kleuren benoemen, geheugen, woordenschat, rekenen, lezen, enz.). Maar er zijn ook enkele projectieve en zelfbeeldtests, zoals de boomtest en de Children's Apperception Test (CAT). In de boomtest moet het kind een boom tekenen. Daarmee beoogde men de psychische en lichamelijke aspecten van de proefpersoon ten opzichte van zichzelf helder te krijgen en te analyseren. De CAT is een test met dierenplaatjes. Deze ligt dus dicht bij de belangstelling van het kind. Dit moet bij de plaatjes

een verhaal vertellen. Op grond hiervan analyseerde de assistent de sociale, tussenmenselijke verhoudingen van het kind en zijn omgeving.

42 *Het gulden boek* laat zien dat het PI en het LTP in de jaren vijftig instituten waren waar de universiteit en de praktijk naast en met elkaar samenwerkten.²⁴ De gewenste wijze waarop tests afgenomen dienen te worden, de instructies, de beoordeling en de testethiek in *Het gulden boek* liepen, zoals gezegd, in de pas met de wijze waarop B. J. Kouwer dit in zijn *Tests in de psychologische praktijk* had beschreven. Waterink had hoge waardering voor Kouters werk, dat overigens kritisch was met betrekking tot de ethiek en soms ook de zin van de (test)psychologie. Toen Waterink door een sollicitatiecommissie van de Groningse universiteit gevraagd werd welke kandidaat hij het meest geschikt vond voor een betrekking als hoogleraar in de toegepaste psychologie, schoof hij Kouwer naar voren. Deze nog jonge en door de commissie als onzeker en ook warrig getypeerde wetenschapper werd mede door Waterinks aanbeveling in 1955 aangesteld. De VU-hoogleraar had de kritische Utrechtenaar Kouwer, die met zijn Groningse inaugurele rede *Gewetensproblemen van de toegepaste psychologie* (1955) de psychologische wereld van Nederland erop wees dat men zeer voorzichtig om dient te gaan met het gebruiken van tests, zeer hoog staan.²⁵

Opdracht:

‘Och moet je beertje eens zien, ’t heeft zo’n dorst, geef jij hem eens wat water.’

Men geeft dan het kind het bekertje met enkele druppels water erin en wijst naar het beertje.

a) Begrijpt het kind de bedoeling.

b) Zo ja, doet het de handeling motorisch juist.

Waardering:

Gemiddelde van a en b.

Ad. b (manueel goed) +: als het kind het bekertje voorzichtig aan de mond van het beertje brengt.

± als het kind het beertje er met de neus in duwt.

– als het kind kennelijk toch niet de techniek van het drinken door heeft.



Test waarin het kind de beer moet laten drinken.

BESLUIT

Op de Psychotechnische tentoonstelling, die van 25 november tot 1 december 1937 in Den Haag plaatsvond, hield Jan Waterink een lezing over 'De betekenis van de psychotechniek voor het afwijkende kind'.²⁷ Deze voordracht kan beschouwd worden als een sleuteltekst met betrekking tot Waterinks opvattingen over de mens – het kind
 44 en de volwassene – in de samenleving: ieder individu heeft zijn eigen unieke waarde voor de samenleving. Op de vraag wat de betekenis van de psychotechniek voor afwijkende kinderen was, antwoordde Waterink toen: 'De psychotechniek beschikt over middelen om bij deze afwijkende kinderen te zoeken naar de punten die de contactmogelijkheden betekenen tusschen den aanleg en de geaardheid van dit kind eenerzijds en het cultuurleven anderzijds.'²⁸

Waterink gebruikte de tests om te onderzoeken wat voor kinderen die afweken van het gemiddelde een goede plek in de samenleving was en hoe het P1 kon helpen het kind die plek ook te laten vinden. Dit testgebruik stond in dienst van de wetenschap en de opleiding van het toekomstig kader van hulpverleners. De wetenschap was zo van direct nut voor het kind en omgekeerd vormden de geteste kinderen en jongeren het 'materiaal' waarmee ook de wetenschap weer verder geholpen kon worden.

[4] Ontstaan van het PI in Amsterdam

Marjoke Rietveld-van Wingerden

Op donderdag 15 januari 1931 vond de feestelijke opening van het Paedologisch Instituut in Amsterdam plaats. *De Christelijke Illustratie De Spiegel* nam daarover het volgende bericht op: ‘Dit instituut richt zich op de behartiging der belangen, niet van het lichamelijk gebrekkige, maar van de geestelijk afwijkende kinderen, vooral imbecilen en idioten. Het doel van het instituut is niet, den arbeid van de opvoedingsinrichting dezer beklagenswaardige kinderen, zooals wij die bezitten, over te nemen, maar het wil de gelegenheid openen tot wetenschappelijke bestudeering en waarneming van het afwijkende kind, niet louter om die wetenschap zelf, maar om de ouders een “wetenschappelijk gefundeerd” advies te verstrekken. Na deze observatie, die meestal niet langer dan zes weken zal duren, ofschoon ze zich in bijzondere gevallen ook over een langer tijdsverloop kan uitstrekken, keeren de kinderen dan naar hun ouders terug, die nu weten, in welke richting de opvoeding zich dient te bewegen. Dit lijkt ons van buitengewoon hoog belang voor het afwijkende kind, dat wel een met groote zorg gekozen opvoedingssysteem noodig heeft.’¹ Of deze beloften uitkwamen hing van diverse factoren af.

45

WATERINK

De drijvende kracht achter het Paedologische Instituut was Jan Waterink (1890-1965). Hij was van oorsprong een theoloog, die zijn opleiding ontving aan de Theologische Hogeschool van de gereformeerden in Kampen. Na zijn afstuderen in 1914 kwam hij als jonge predikant eerst in Appelscha en vervolgens in 1917 in Zutphen terecht. Daar ontwikkelde hij een interesse in de psychologie. In zijn Zutphense periode liet hij zich dan ook inschrijven bij de universiteit van Bonn voor vakken als volkskunde en psychologie, een mogelijkheid die voor 1921 in Nederland ontbrak. Van zijn kerkenraad kreeg hij dispensatie om

op gezette tijden naar Bonn te reizen. Hij nam dan de vroege goedereintrein, een rechtstreekse verbinding. Zijn belangstelling voor psychologie had aanvankelijk vooral te maken met zijn werk als predikant. Hij liep in zijn werk aan tegen moeilijke tuchtgevallen en problemen met de jeugd, waarvoor de predikantenopleiding eigenlijk te weinig voorbereiding bood. Voor Waterink stond vast dat psychologie een onmisbaar element moest vormen in die opleiding. v u -hoogleraar dogmatiek H. Bavinck had dezelfde interesse en op diens aanraden schreef hij zich, ter aanvulling op zijn kandidaatsexamen, in 1919 aan deze universiteit in voor het doctoraal theologie. Dat examen bood de mogelijkheid tot een promotieonderzoek waarin hij zijn interesse in de psychologie kon verwerken.² Twee jaar later haalde hij zijn doctoraal en nog eens twee jaar later verscheen zijn proefschrift *Plaats en methode der ambtelijke vakken* (1923) waarop hij cum laude promoveerde; zijn promotor was prof. dr. G. Ch. Aalders, met wie hij later in het kader van het Paedologisch Instituut nog veel te maken kreeg. Uit dit boek bleek zijn voorliefde voor statistisch onderzoek en meten. Aan het eind presenteerde hij de resultaten van een veldonderzoek naar de wijze waarop de jeugd kerkelijke en godsdienstige teksten reproduceerde. Welke teksten leverden problemen op bij het memoriseren en begrijpen van de inhoud en waarom? Daaruit vloeiden weer aanbevelingen voort voor de opbouw van de catechese. Zijn interesse in de jeugd bleef in gereformeerd Nederland niet onopgemerkt. Hij hield tal van lezingen voor bijvoorbeeld jeugdleiders en de zondagsschoolvereniging Jachin.

Het zal voor Waterink niet moeilijk zijn geweest in te gaan op het beroep dat hij in 1923 kreeg van een Amsterdamse gereformeerde kerk. Hij kwam dan immers dicht bij de Vrije Universiteit te wonen; bovendien was een aanstelling in een grote stadsgemeente een promotie op zich. In datzelfde jaar schreef hij voor het *Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs* een serie over de receptie van de leerstof door kinderen, grotendeels ontleend aan zijn proefschrift. Klaarblijkelijk viel die goed in de smaak, want de redactie verzocht hem een jaar later hoofdredacteur te worden. Vermoedelijk is deze positie van cruciaal belang geweest voor zijn verdere loopbaan als pedagoog.

Toen het Gereformeerd Schoolverband (Gsv) in 1921 plannen ontwikkelde om een leerstoel pedagogiek in te stellen, en daarvoor geruime tijd later aanklopte bij de Vrije Universiteit, was dat niet aan dove-

mansoren gezegd. Wilde de vU niet achterblijven dan moest ze, net als andere universiteiten deden, een hoogleraar pedagogiek aanstellen. De vU die als bijzondere universiteit vooral draaide op contributies van leden en giften van begunstigers kwam zo redelijk goedkoop aan een hoogleraar pedagogiek, want het Gsv zou $\frac{3}{7}$ deel van het honorarium betalen. Dit mocht een tweetal bepalen waaruit de vU dan een keuze zou maken. Het kwam in 1925 met de namen S. O. Los en Waterink. Het werd de laatste, die niet alleen jonger was dan Los, maar ook voor wat betreft zijn onderzoek had laten zien dat hij op een heel eigentijdse wijze omging met vraagstukken op het gebied van de pedagogiek. Statistisch onderzoek vormde daarin een modern element. Het nadeel dat hij nog weinig wetenschappelijke publicaties op zijn naam had nam men voor lief.³

Zijn opdracht betrof aanvankelijk alleen de pedagogiek, als een nieuwe discipline binnen de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte. Bij theologie kreeg hij een aanstelling voor de ambtelijke vakken, waaronder catechese. De benoeming van een theoloog op deze post was overigens niet vreemd. Pedagogiek was zeker in Nederland een nieuwe tak van wetenschap en daarin opgeleide personen waren er dus nog niet.⁴ Ook de in dezelfde tijd benoemde hoogleraren pedagogiek aan andere universiteiten hadden doorgaans een theologische of wijsgerige achtergrond.⁵ Vanwege zijn bijzondere verdiensten is zijn buitengewoon hoogleraarschap in 1929 omgezet in een ordinariaat. Toen is ook zijn opdracht uitgebreid met toegepaste psychologie, pedologie en psycho-techniek, terreinen waarop hij zich al had geprofileerd.

Opmerkelijk in de opdracht van Waterink was de psychotechniek. Dat was een nieuw terrein in de psychologie. Het doel ervan was te komen tot meetbare resultaten en statistisch onderzoek binnen de psychologie. De natuurwetenschap diende daarbij als voorbeeld. Met vrucht was deze techniek al toegepast in andere laboratoria en instellingen. Daar betrof het vooral school- en beroepskeuze en het ontwikkelen van meetbare kwalificaties van beroepen (zie hoofdstuk 3).⁶ Waterink week af van die gangbare trend door psychotechniek ook in te zetten voor het onderzoek van jonge kinderen. De kinderen kreeg hij aangeleverd van vrienden. Hij begon al in 1926 met dit onderzoek en kreeg onderdak in het Psychologisch Laboratorium van de aan de vU verbonden Valeriuskliniek. Dat bevond zich net in een crisis door het vertrek van de hoogleraar en hoofdassistent naar andere universitei-

ten. Waterink kwam dan ook als geroepen. Hij vond er een gespreid bed, want hij kon het aanwezige instrumentarium gebruiken en bovendien samenwerken met de instrumentmaker en assistenten die in het laboratorium waren achtergebleven. Een van hen, dr. L. van der Horst werd in 1928 benoemd als hoogleraar neurologie en psychiatrie.⁷

48 Waterinks Psychotechnische Laboratorium (PTL) of Laboratorium voor Psychotechniek en Paedologie ging in 1927 verder als een zelfstandige eenheid binnen het Psychologisch Laboratorium van de Valeariuskliniek. In tien jaar tijd ontwikkelde dit zich tot een instelling die zichzelf grotendeels financieel kon bedruipen en zelfs winst maakte. Dat lag anders bij het Paedologisch Instituut waarvoor Waterink in 1930 de plannen uitwerkte. Met dit instituut wilde hij inspelen op de nieuwe (internationale) trend in de psychologie en pedagogiek, namelijk de kinderstudies (zie hoofdstuk 2).

OPRICHTING VAN HET PI

Waterink ging voortvarend te werk. Allereerst meldde hij zich aan als lid van de door gereformeerden in 1891 opgerichte Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen. In dat jaar opende zij 's Heeren Loo, een residentiële instelling voor zwakzinnige kinderen. Later zijn daaraan het eveneens in Ermelo gevestigde Lozenoord, speciaal voor meisjes en Groot Emmaus voor kinderen met gedragsproblemen toegevoegd. Ook de in 1921 gestichte Mr. Willem van den Berg Stichting in Noordwijk viel onder het beheer van deze vereniging. Vanwege de lange naam en de primeur van 's Heeren Loo werd de vereniging kortweg aangeduid als Vereeniging 's Heeren Loo of gewoon 's Heeren Loo. Toen in oktober 1929 door overlijden een bestuursplaats vrij kwam, had men niet veel tijd nodig om Waterink voor te dragen.⁸ Deze nam de benoeming met beide handen aan. Al direct kondigde hij aan graag in Amsterdam een pedagogisch instituut te willen stichten ten behoeve van de wetenschap en diagnostiek van kinderen. Het zou niet veel moeite kosten van de gemeente Amsterdam steun daarvoor te verkrijgen. Waterink liet er geen gras over groeien; in januari 1930 lag er een notitie van hem bij het bestuur van 's Heeren Loo waarin hij zijn plan motiveerde. De-

ze bevatte een brief die hij naar het Amsterdams gemeentebestuur had gestuurd en waarin hij drie argumenten aanvoerde waarom de gemeente belang had bij zo'n instituut. Ten eerste ontbrak het vaak aan een goede selectie van afwijkende kinderen voor ze in een instelling belandden. Daardoor kwamen kinderen om verkeerde plekken terecht, of het nu ging om 'intellectueel abnormalen' of kinderen die met de politie in aanraking kwamen vanwege kleine overtredingen. Een tweede argument was dat de laatste categorie, die Waterink aanduidde als psychopaten, zonder vroegtijdige behandeling zowel voor zichzelf als voor de maatschappij schadelijk waren. Bovendien belandden zulke kinderen in instellingen waar ze als straf hun tijd moesten uitzitten. Het door hem te stichten instituut zou kinderen allereerst de indruk geven dat ze voor onderzoek en verdere opvoeding opgenomen waren, 'zonder dadelijk de indruk te geven dat ze gestraft worden door hun verblijf'. Ten derde voerde hij aan dat dit 'materiaal' geweldige mogelijkheden vormde voor de wetenschap die op haar beurt zo de maatschappij kon dienen. Daarnaast benadrukte hij speciaal voor 's Heeren Loo dat deze instelling een wetenschappelijke basis voor haar werk nodig had om aan haar verpleging een moderne insteek te geven. Het samenwerkingsverband tussen de Veereniging tot Christelijke verzorging van Krankzinnigen in Nederland, waaronder de psychiatrische inrichting Veldwijk in Ermelo viel, en de Valeriuskliniek van de Vrije Universiteit had al laten zien hoe vruchtbaar zo'n samenwerking was. 's Heeren Loo zou de eerste instelling in het land worden met een dergelijke onderzoeksinstituut voor kinderen en zelfs een primeur hebben in heel West-Europa, zo hield hij zijn medebestuurders voor.⁹

Ondertussen had Waterink bij de Gemeente Amsterdam bot gevangen, aangezien het instituut als gereformeerde instelling slechts voor vijftien procent van de Amsterdammers betekenis zou hebben. Wel zag hij nog wegen om bijvoorbeeld van het Ministerie van Justitie subsidie binnen te halen. Waterink liet zich door niets tegenhouden. Zo betitelde hij zichzelf als de toekomstige directeur en de psychiater-neuroloog Van der Horst van de Valeriuskliniek tot waarnemend directeur. Hij had zijn oog ook al laten vallen op een onderkomen: in de straat waar hij woonde, de Vossiusstraat aan de rand van het Vondelpark, was het blindeninstituut gevestigd dat in 1931 het pand zou verlaten. Hij mocht zelfs met toestemming van het bestuur daarop een

optie nemen. Het bestuur reageerde positief op de plannen en haast elke vergadering voerde Waterink het woord om over de voortgang te rapporteren.¹⁰

Waterink had echter ook te maken met zijn eigen baas in de vorm van de directeuren van de Vereniging voor Hooger Onderwijs op Gereformeerden Grondslag. Deze vU-bestuurders moesten hem dispensatie geven om een deel van zijn tijd te besteden aan de nieuwe onder-
 50 neming. Aangezien de vU al ervaring had met het bestuur van Veldwijk en de Valeriuskliniek, werd tegen het voorstel niet vreemd aan-gekeken. Integendeel, men juichte dat zelfs toe en eiste contractueel vastgelegd dat de leiding van het instituut zou berusten bij de hoogle-
 raar pedagogiek van de vU. Bovendien waren prominente vU-hoogle-
 raren lid van het bestuur van 's Heeren Loo; Waterinks promotor Aal-
 ders was zelfs voorzitter. Ook het Gereformeerd Schoolverband stem-
 de volmondig in met de nieuwe creatie van Waterink.¹¹ De vU werd
 een belangrijke medespeler toen bleek dat het blindeninstituut op de
 Vossiusstraat 56 niet per 1 januari 1931 leeg zou zijn. Waterink dien-
 de een verzoek in bij de directeuren van de vU om tijdelijk het groten-
 deels leegstaande laboratorium van de Valeriuskliniek te mogen ge-
 bruiken. 's Heeren Loo zou dan duizend gulden huur per jaar betalen
 aan de vU.¹²

Ideaal was dit onderkomen niet, maar als begin acceptabel. Er kon-
 den hooguit 22 kinderen in worden ondergebracht. Zij sliepen in één
 grote slaapzaal. Er was ook een eenpersoonskamertje voor een kind
 van wie de ouders wilden dat het kind alleen sliep, waarvoor ze uiter-
 aard extra moesten betalen. Daarnaast was er een ruimte voor handen-
 arbeid en een eetzaal. De school moest het stellen met een door een
 gordijn af te scheiden vertrek in de eetzaal.¹³ De verpleegsters woon-
 den intern en hadden een slaapvertrek naast de zaal van de kinderen.
 Daartussen was een verbindingsdeur, die 'door middel van een rooster
 en een ruitje, niets verborgen houdt voor het geoeffend oor en het spie-
 dend oog der verpleegsters'.¹⁴ Een nadeel was wel dat ook proefdieren
 van psychiater-neuroloog Van der Horst in het pand waren onderge-
 bracht, 'die naar hun aard een onaangename geur verspreiden'.¹⁵

De instelling was met maximaal 22 kinderen te klein voor een zelf-
 standige gesubsidieerde school voor buitengewoon onderwijs. Maar
 Waterink was creatief. Als de kinderen grotendeels uit Groot Emmaus
 afkomstig zouden zijn, kon dit schooltje een dependance zijn van de

bij deze instelling behorende school. Groot Emmaus was in 1907 gesticht als gevolg van de invoering van de kindervetten in 1905. Hier verbleven vooral kinderen die met justitie in aanraking waren geweest en op last van de rechter opgenomen waren.¹⁶ De eerste onderwijzer van de daaraan verbonden school, P. Eisses, kwam naar het Paedologisch Instituut in Amsterdam en zou daar tot in de jaren zestig het hoofd van de school blijven. Tegelijkertijd kwam een zus van Waterink, de toen 33-jarige weduwe E. G. J. de Jong-Waterink in dienst als 51 hoofd van de huishouding. Tevens werden drie verzorgsters aangenomen, waarvan een de functie hoofdverpleegkundige kreeg. Daarnaast was er nog personeel voor de keuken.

Het bestuur van 's Heeren Loo stelde alles in het werk de onderneming van Waterink te doen slagen. Naast de betaling van het verzorgend personeel, gaf het Waterink een tegemoetkoming van vijftig gulden per maand voor een secretaresse, nog eens tweehonderd per jaar voor een aan te leggen wetenschappelijke bibliotheek en eenmalig fl. 250 voor propagandadoeleinden als advertenties in tijdschriften.¹⁷ Waterink verzekerde zich er bijtijds van dat ook zijn wetenschappelijk onderzoek was veiliggesteld. Op zijn verzoek vroeg het bestuur van 's Heeren Loo aan Veldwijk of de in de Valeriuskliniek aangestelde assistent J. H. Baas, Waterink mocht helpen bij het onderzoek voor een halve dag per week. Tevens stond Veldwijk toe, dat desgevraagd de hoogleraar psychiatrie en neurologie Van der Horst Waterink van advies diende.¹⁸

Bij de opening waren talloze genodigden aanwezig, onder wie een wethouder, iemand van de Geneeskundige Dienst van Amsterdam, de Rector Magnificus van de v u en de inspecteur van het Buitengewoon Lager Onderwijs, Adriaen van Voorthuysen. De Gemeente Amsterdam had inmiddels toch een kleine subsidie toegekend, omdat duidelijk was geworden dat het instituut een open toelatingsbeleid van kinderen zou hanteren. Tal van kranten en tijdschriften besteedden aandacht aan de opening en de woorden die daar gesproken zijn. Van Voorthuysen had bijvoorbeeld opgemerkt, dat vanaf het ogenblik dat hij met onderwijszaken te maken kreeg 'het gevoeld te hebben als een gemis, dat een wetenschappelijk instituut als dit niet bestond. Wel bestond het intelligentieonderzoek, doch dit is onvoldoende. We moeten de geheele persoonlijkheid leeren kennen om het goede, dat in haar sluimert, tot vol leven te kunnen wekken. In veel vraagstukken

zal dit instituut licht kunnen brengen. Zoo zal naar spr. hoopte meer klaarheid komen omtrent het verband tusschen geestelijke en moreele minderwaardigheid. Groot vertrouwen kan men hierbij stellen in de leiding welke prof. Waterink, in wien idealisme en werkelijkheidszin zo bewonderenswaardig zijn vereenigd, aan het instituut zal geven.'¹⁹

52 Het instituut bleef ruim twee jaar gevestigd op Valeriusplein no 11. Op vrijdag 26 mei 1933 was het zover dat het nieuwe pand in de Vossiusstraat plechtig kon worden geopend. Waterink kan gevoel voor stijl niet worden ontzegd. Weer waren vele hoogwaardigheidsbekleders aanwezig. Dit keer was zelfs prinses Juliana present. De VU bood bij die gelegenheid een gebrandschilderd raam aan dat inmiddels al in het trappenhuis was aangebracht; het stelde de genezing voor door Jezus van een 'maanzieke' knaap (Mattheus 17:14-21; Marcus 9:17-29). Maanziekte stond toen voor een periodiek met volle maan terugkerende zenuwziekte met onder andere slaapwandelen, hallucinaties en aanvallen van waanzin en epilepsie. Weer werden er toespraken gehouden en kregen de gasten een rondleiding door het pand.

DE EERSTE OPGENOMEN KINDEREN

Volgens plan kwamen op de dag na de opening achttien kinderen op het instituut aan. Dertien van hen waren afkomstig uit Groot Emmaus. Het was de afspraak met de Vereeniging 's Heeren Loo dat iets meer dan de helft van de kinderen uit die instelling zou komen. Dat was niet alleen nodig voor de school, maar ook een kwestie van goed boekhouden en organiseren. Het instituut verzekerde zich daarmee van een vast inkomen uit verpleeggelden. Voor Groot Emmaus was het voordeel dat het kinderen tegen gereduceerd tarief kon plaatsen, namelijk zevenhonderd gulden per jaar. Voor andere kinderen moest volgens de afspraken minstens fl. 3,25 per dag aan verpleeggeld worden betaald. De Gemeente Amsterdam mocht voor de fl. 1300 subsidie die ze uiteindelijk verleende, kinderen plaatsen tegen het tarief van Groot Emmaus. Hetzelfde gold voor kinderen waarvan kerkelijke diaconieën en andere armenzorg het verpleeggeld bekostigden. Vanwege de kleine behuizing konden alleen jongens er terecht. Aangezien observatie een belangrijk doel was, bleven zij gemiddeld zes weken tot drie maanden. Een jaar was echt het maximum. Dat had tot



De hoofdingang met het gebrandschilderde raam.

gevolg dat met een gemiddelde bezettingsgraad van 20, het eerste jaar 135 jongens voor korte tijd op het PI verbleven. Daarvan waren 63 afkomstig uit Groot Emmaus; zij kwamen in groepjes van tien tot dertien aan op het instituut. De rest bestond uit 'vrije pupillen', van wie de ouders volgens de mutatielijst doorgaans fl. 3,50 per dag betaalden, maar sommigen ook fl. 2,50 of fl. 4,50. De grootste winst viel dus te behalen uit kinderen van particulieren.

- 54 Waterink maakte er geen geheim van dat hij liever 'moeilijke' dan zwakzinnige kinderen opnam. Niettemin waren zowel de vrije pupillen als die uit Groot Emmaus soms zwakzinnig. Dat signaleerde Waterink na vijf maanden draaien als een probleem, omdat de aanwezigheid van zwakzinnige kinderen de opname van moeilijke kinderen leek te beperken: 'Het is opgevallen, dat het in het algemeen moeilijk is, patiënten te krijgen die onder de categorie "moeilijke kinderen" vallen; gezien het feit, dat wij ze in onze inrichting niet gescheiden kunnen houden, hebben de ouders klaarblijkelijk eenig bezwaar (en dit bezwaar is begrijpelijk) hun kinderen met debielen en imbecillen te doen omgaan. Ongeveer $\frac{1}{5}$ van de tot dusver verpleegde kinderen viel onder deze categorie.'²⁰ Een jaar later was die verhouding nog ongunstiger, maar Waterink bleef optimistisch. Met blijdschap constateerde hij dat nog altijd vijftien van de veertig in 1932 opgenomen vrije pupillen een normale intelligentie hadden: 'Deze gang van zaken verblijdde ons zeer. Men moet niet de indruk krijgen bij het publiek, dat het Paedologisch Instituut eigenlijk een inrichting is voor achterlijke kinderen zonder meer. De clinische observatie van het moeilijke kind komt stellig bij de doelbeschrijving onzer inrichting op de eerste plaats.' Deze jongens konden grotendeels terug naar hun gezin, waar de ouders volgens Waterink zeer tevreden waren over de behandeling. Meer dan eens spraken ze over een ommekeer in het leven van hun kind. Die tevredenheid kan ook in de hand zijn gewerkt doordat ouders omtrent hun eigen gedrag de nodige aanwijzingen ontvingen, zo tekende Waterink daarbij aan. Wie niet naar huis terug kon, daarbij ging het om drie van de vijftien 'moeilijke' jongens, ging naar inrichtingen voor moeilijk opvoedbare kinderen als de Rudolph Stichting in Achterveld en de Rekkense Inrichtingen. Soms waren de adviezen aan ouders eenvoudig. Waterink raadde een ouderpaar aan hun kind naar een andere school te sturen. Een ander ouderpaar kreeg het advies hun zoon weer bij zich thuis te nemen en hem niet naar de instelling terug te sturen waar hij voor de

opname verbleef; hij zou bovendien naar een gewone school kunnen. Bij weer een andere jongen benadrukte Waterink dat hij beter niet in de administratieve sector, die zijn ouders voor hem hadden bepaald, kon doorgaan, maar dat een technisch beroep beter bij de jongen paste. In alle gevallen is de raad opgevolgd met goede resultaten, zo stelde Waterink tevreden vast.²¹ De jongen van wie de ouders het advies in de wind sloegen, en dat luidde dat hij het beste kon worden opgenomen in de Rudolphstichting, ging het niet goed en Waterink had net gehoord dat hij door de kinderrechter op een tuchtschool zou worden geplaatst.²² 55

Het was woekeren met het geld, ondanks dat in deze jaren, met uitzondering van Waterinks vakanties, steeds het maximum aantal kinderen was opgenomen. Met de exploitatie van het nieuwe onderkomen in de Vossiusstraat in het verschiep was de penningmeester van de vereniging 's Heeren Loo dan ook uiterst kritisch: Waterink zou die te gunstig voorstellen door zich rijk te rekenen met inkomsten uit verpleeggelden van particulieren en de uitgaven te laag te begroten. Ter geruststelling kon Waterink mededelen dat hij sinds kort ook kinderen accepteerde met een verplegingsduur van meer dan enkele weken. Zo waren al twee kinderen opgenomen voor het tarief van vier gulden per dag die beiden minstens een half jaar zouden blijven. Bij nog een andere jongen was dat ook het plan, maar deze kostte zoveel zorg en inzet van het beperkt aanwezige personeel, dat hij probeerde hem weer weg te krijgen.²³ Met diverse gemeenten waren bovendien onderhandelingen gaande over de opname van permanente patiënten. In het nieuwe onderkomen moesten zijns inziens dan ook tien tot vijftien pupillen voor lange tijd opgenomen zijn. Hij tekende daarbij aan: 'Men moet niet vergeten, dat men in zogenaamde "betere kringen" eerder er toe overgaat een jongen te plaatsen in een "instituut" dan in een "gesticht"'. Bovendien kreeg Waterink verzoeken van ouders van door hem onderzochte kinderen om hun kind op het Paedologisch Instituut te houden totdat er elders een plek vrij kwam. Zo schreef een vader: 'Intusschen zoude ik nog gaarne vernemen of mijn zoon eventueel na beëindiging van het onderzoek onder Uwe hoede zou kunnen blijven tot de opname in de inrichting, die U voor hem het meest gewenscht zult achten.' En voegde Waterink eraan toe: 'Het is duidelijk dat in dergelijke gevallen de observatie er waarlijk niet zoo precies op aankomt, en wanneer in zulk een geval mijn advies luidt, dat de jongen bij ons moet blijven, ook dan, dit is evident, blijft hij.'²⁴

56 De voor Waterink zo typerende zelfverzekerde houding zorgde ervoor dat grotendeels gebeurde wat hem voor ogen stond. Dat gold bijvoorbeeld voor de aankoop van het blindeninstituut voor fl. 168.000. Maar daarmee was men er niet, want dit uit 1880 daterende gebouw was knap verouderd. De ledenvergadering van 29 oktober 1931 stemde unaniem in met een hypotheek van fl. 250.000 voor de aankoop en verbouw van het pand. Waterink schilderde zijn gehoor weer het grote belang van de wetenschap voor waarin 's Heeren Loo een belangrijke taak had: 'Als groote vereeniging, aan wier zorgen thans reeds een 1400 kinderen zijn toevertrouwd, waarin een schat van materiaal ons gegeven is, zijn we verplicht ook op wetenschappelijk terrein al het mogelijke te doen om nieuwe wegen te zoeken teneinde deze ongelukken te kunnen helpen en zoo mogelijk hen op te heffen.' Voorzitter Aalders sloot daarbij aan door te melden dat de vorig jaar besloten proef al geleid had tot een goede regeling van dit werk. Waterink kreeg van de vergadering vrij mandaat om de personen aan te stellen die hij voor de verdere uitbouw nodig had.²⁵

Toen de plannen van de Vossiusstraat al in een vergevorderd stadium waren, bracht de directeur van Groot Emmaus naar voren dat daar nog nauwelijks kinderen waren die voor het Paedologisch Instituut in aanmerking kwamen. Alle kinderen waren al ter observatie geweest en nieuw 'materiaal' kwam er haast niet binnen. Op voorstel van het bestuur kwamen voortaan ook zwakzinnige kinderen uit de andere instellingen van deze vereniging ter observatie naar het PI. Bovendien konden nu ook meisjes opgenomen worden, omdat het gebouw ruim genoeg was voor gescheiden slaapvertrekken van jongens en meisjes.²⁶

EXPLOITATIE EN GROEI

Voor een instituut als dat van Waterink was allereerst nodig dat er voldoende kinderen kwamen van buiten de instellingskinderen van de Vereeniging 's Heeren Loo. Dat was niet alleen nodig voor de inkomsten, maar ook voor het wetenschappelijk prestige. Een goed teken was dat al snel na de start de goedkeuring binnenkwam van het Ministerie van Justitie dat het instituut als observatiehuis van regerings- en voogdijkinderen mocht functioneren.²⁷ Even later stelde Waterink vast



Kinderen van het P1 (1933). Die met een 'uniform' en kaal hoofd zijn afkomstig uit de instellingen van 's Heeren Loo.

dat ondanks dat er nog weinig reclame was gemaakt door bijvoorbeeld een folder, en het instituut ook nog niet was opgenomen in de medische gids, toch al diverse medici uit het hele land een kind en diens ouders naar het Paedologisch Instituut hadden verwezen.²⁸

58 De samenwerking tussen de Vereniging 's Heeren Loo en de vU leverde voor beide partijen profijt op. De eerste kreeg er een instelling bij die meer mogelijkheden tot differentiatie bood en kon voortaan professioneel advies ontvangen inzake de behandeling van haar pupillen. Bovendien waren er geen loonkosten voor de directeur. Daarnaast verleende Waterink diensten ten behoeve van de opleiding van verzorgsters, waardoor het programma flink kon worden uitgebreid met vakken als algemene zielkunde en pedologie.²⁹ Deze cursus was verplicht voor verzorgsters in dienst van de vereniging, inclusief zij die op het PI werkten. De vU had er een onderzoeksinstelling bij tegen geringe kosten. Dat was in ieder geval goed voor het beeld van de vU naar de achterban. De wetenschap leverde zo immers concrete resultaten op. De exploitatie was in handen van 's Heeren Loo, dat zich zelfs bereid verklaarde de tekorten te dekken. Tussen beide instanties is door de vU een samenwerkingsovereenkomst opgesteld in 1930, die overigens pas jaren na dato nog eens werd ondertekend. Deze legde vast dat de hoogleraar pedagogiek directeur was van het instituut en welke de financiële verplichtingen waren van de beide contractpartners. De vU betaalde aan 's Heeren Loo jaarlijks fl. 2200 aan huur en fl. 1100 voor verwarming, schoonhouden, telefoon en elektra. Omgekeerd droeg 's Heeren Loo aan de vU per jaar zo'n tienduizend gulden over als vergoeding voor het wetenschappelijk werk. Wetenschappelijk personeel in de vorm van assistenten en een instrumentmaker waren in dienst van de vU. Dit werkte vooral in het Laboratorium voor Psychotechniek en Paedologie dat in hetzelfde pand was ondergebracht.³⁰

's Heeren Loo incasseerde de verpleeggelden en betaalde de salarissen uit van de in het instituut werkende personen. Alle vooroorlogse jaren bleef het personeelsbestand ongeveer hetzelfde, waarbij vrouwen in de meerderheid waren. Tegenover twaalf mannen stonden 27 vrouwen. Tot de mannen behoorden drie artsen. Allereerst een huisarts als 'dirigerend geneesheer', verantwoordelijk voor de algemene medische zorg en het medisch toezicht. Dat was R. Vedder, die op parttime basis werkte. Daarnaast was de röntgenoloog-chirurg R. Brummelkamp in dienst. Deze had een eigen praktijk en werkte als arts in het Julia-

naziekenhuis. Hij was betrokken bij kinderen die ingewikkelder medische onderzoeken en behandelingen vergden. Brummelkamp kreeg in 1935 een officiële aanstelling als patholoog-anatoom bij 's Heeren Loo; in die hoedanigheid hield hij zich bezig met onderzoek van hersenen van overleden patiënten. Daarnaast verleende een psychiater-neuroloog van de Valeriuskliniek hand- en spandiensten. Deze persoon wisselde nogal eens. In het begin waren dat Van der Horst en de eerder vermelde assistent van de Valeriuskliniek Baas. Artsen vormden het visitekaartje van de instelling. Naar gebruik in die tijd was de rolverdeling tussen mannen en vrouwen traditioneel. Vrouwen werkten vooral in de verzorging, huishouding en linnenkamer. Mannen waren actief in de leiding, administratie en functies als portier, kok en stoker. Opvallend is dat er alle jaren altijd nog wel twee broeders in dienst waren; dat was vermoedelijk geen overbodige luxe bij oudere gedragsgestoorde en zwakzinnige jongens.³¹

Toen het instituut in de Vossiusstraat was gevestigd kon het aanzienlijk meer kinderen opnemen, zowel jongens als meisjes. Het maximum lag op negentig. Tegelijkertijd voerde de leiding een differentiatie in betaling in. Er werden maar liefst zes klassen onderscheiden; de verpleegprijs van de duurste klasse was fl. 5,- per dag, die van de goedkopere (2B) fl. 2,50. De laagste klassen (3A en 3B) waren voor kinderen uit de instellingen van 's Heeren Loo en voor hen die uit publieke kassen werden betaald zoals het Rijk, diaconieën van kerken en gemeentelijke armenzorg. Kinderen van de hoogste twee klassen (1A en 1B) hadden een eigen kamer of een tweepersoonskamer. De overigen moesten de kamer delen met zo'n zes tot twintig andere kinderen. Ouders van particuliere patiënten van klasse 2A en 2B konden een beroep doen op een tegemoetkoming uit het suppletiefonds van 's Heeren Loo.

Aanvankelijk steeg het aantal kinderen op jaarbasis nauwelijks na de verhuizing. Het bleef net als voorheen op 140 hangen, om geleidelijk te stijgen tot 240. De maximum opnamecapaciteit werd nooit gehaald, maar bleef schommelen tussen de vijftig en zeventig. Dit betekkende wel dat de gemiddelde opnameduur toenam. Deze lag voor de verhuizing op zestig tot tachtig dagen, daarna op honderd tot 140. Dit kan het gevolg geweest zijn van ernstiger problematiek bij kinderen. Het ligt echter meer voor de hand, gezien Waterinks uitlatingen over de financiële dekking door verpleeggelden, dat de opnameduur van



Zingen bij de piano onder leiding van een verzorgster.

kinderen werd gerekt om de nodige financiën uit verpleeggelden binnen te krijgen.

Waterink probeerde er wel van alles aan te doen het instituut rendabel te maken. Zo hield hij enkele dagen na de opening een radio-toespraak voor de ncrv, waarin hij zijn instituut promootte. Ook de door het bestuur geïnitieerde buitenlandse reizen stonden in het kader van marketing. Waterink en voorzitter Aalders brachten in 1932 op kosten van 's Heeren Loo bezoeken aan Zwitserland, Oostenrijk, Hongarije, Denemarken en Duitsland. Zij konden er constateren dat alleen in Hongarije een vergelijkbare instelling als het Paedologisch Instituut was.³² Deze reizen waren niet alleen bedoeld als oriëntatie maar ook om het instituut in het buitenland bekend te maken. Maar liefst 2000 belangstellenden gingen er een kijkje nemen in de eerste twee jaren van zijn bestaan. Onder hen waren 78 doctoren, specialisten en hoogleraren uit tal van Europese landen.³³ Ook daarna deden vele buitenlandse bezoekers het instituut aan. Ze schreven hun opmerkingen in een gastenboek. Zo noteerde prof. Heuyer uit Parijs: 'Je quitte l'Institut Pédologique avec un sentiment d'admiration et d'envie.' De door de Noorse regering afgevaardigde mej. dr. N. Hoel verklaarde: 'Es ist mir eine grosse Freude gewesen das Institut zu sehen. Wenn man herum reist bekommt man eine gute Gelegenheit zu vergleichen. Im Vergleich mit England und Deutschland is mir die Gründlichkeit und systematisierte Arbeit aufgefallen. Bis jetzt habe ich in Wirklichkeit in den vielen Ländern wo ich gewesen [bin] sowas nicht gesehen. Ich hoffe [dass] man in Norwegen wenn man ein ähnliches Institut begründen soll, sehr viel hier lernen konnte. Ich hoffe [dass] die Resultate der Arbeit hier wird überall bekannt.'³⁴

61

IN DIENST VAN HET KIND EN DE WETENSCHAP

Het doel van Waterink met het instituut was zowel de wetenschap als het kind en diens ouders te dienen. Door onderzoek op reguliere scholen ontwierp hij theorieën en kwam hij tot het opstellen van ontwikkelingsfasen van het kind, die hij kon gebruiken voor het onderzoek van 'abnormale' kinderen. In die ontwikkelingsfasen was hij vooral gericht op het ruimtelijk inzicht van kinderen, denken in oorzaak en gevolg, waarnemen van beelden en vormen, logisch redeneren, pro-

bleemoplossend vermogen, reactievermogen, concentratie, waarneming en het doorzien van structuren. Daarvoor ontwikkelde men op het laboratorium testmateriaal. Daarbij baseerde Waterink zich deels op het werk van onder andere J. Piaget, W. Stern, H. Weber, G. Bauer, W. Beltz en Ph. Kohnstamm, maar daarmee ging hij op een heel eigen wijze om.³⁵ Hij publiceerde daarover in vakbladen en hield er lezingen over. Hij beschreef bijvoorbeeld samen met de geneesheer-directeur

62 Vedder enkele gevallen van kinderen die van de ene op de andere dag hun spraak verloren. Zij confronteerden hun bevindingen met wat in het buitenland over deze problematiek was geschreven.³⁶ Dit artikel is ook in het Frans en Duits vertaald.

Wanneer werd een kind opgenomen in het instituut? Allereerst was er een opnameplicht voor kinderen van instellingen van 's Heeren Loo. Anders dan de oorspronkelijke bedoeling werden kinderen uit deze instelling niet voor opname ter observatie gezonden, maar waren ze al opgenomen aldaar. Doorgaans gingen kinderen bij ontslag terug naar de plek waar ze vandaan kwamen, zo blijkt uit het mutatieboek. Niettemin hield Waterink in jaarverslagen de indruk hoog, dat kinderen ter observatie kwamen om te bepalen waar ze het beste thuishoorden. Die opnameplicht gold ook voor kinderen die door de kinderrechtster waren geplaatst. In 1934 werden de eerste zogenaamde regeringspupillen opgenomen. Op grond van onderzoek kon Waterink adviseren wat er met het kind moest gebeuren en voor welke instelling het eventueel geschikt was. De vrije pupillen kwamen op initiatief van de ouders, die daartoe soms waren aangespoord door een huisarts of onderwijzer. Waterink hield voor hen op de dinsdagmiddag en vrijdagmiddag spreekuur. Ouders waren vaak op het spoor van het Paedologisch Instituut gekomen door Waterinks maandblad *Moeder* (1934-1961) en de daarin opgenomen correspondentierubriek 'Vragen van moeders'. Die bevatte brieven van ouders over hun moeilijke kind en het antwoord daarop van Waterink. Soms adviseerde hij ouders met hun kind op zijn spreekuur te komen. Hij luisterde dan naar het verhaal van de ouders, terwijl hij ondertussen de interactie tussen ouder en kind observeerde. Op grond van dit gesprek bepaalde hij of het nodig was dat het kind opgenomen zou moeten worden. Meestal kon behandeling bestaan uit adviezen aan ouders en de school. Waterink nam dan contact op met de school van het kind. Kon hij op grond van de eerste indrukken en het verhaal van de ouders niet direct bepalen

wat er met het kind aan de hand was, dan liet hij het kind terugkomen voor een dag testen.³⁷ De opname hing niet alleen af van de aard en ernst van de problematiek, maar ook van de financiële situatie van de ouders.

Het doel van alle onderzoek en observatie was om zowel de mogelijkheden als onmogelijkheden van het individuele kind te bepalen.³⁸ Een idioot, imbeciel of debiel kind bleek vaak bijkomende stoornissen te hebben, die op het medische vlak lagen: een slecht functionerende schildklier, nierontsteking, spasmen of een zintuiglijk tekort. Juist die bijkomende problemen hadden ervoor gezorgd dat voorheen de intelligentie van een kind niet goed was ingeschat. De rapporten van artsen, onderwijzers van de school, en het psychotechnisch rapport dienden als basis voor de uit te zetten behandeling. Daarnaast zocht men op het instituut naar mogelijke oorzaken van de problemen. Daarin speelde de psychiater-neuroloog een belangrijke rol. Keer op keer benadrukte Waterink dat de vaststelling van de oorzaken van kindergebreken moeilijk was. Vaak waren er meerdere oorzaken of was er geen enkele oorzaak aan te wijzen. De gecompliceerde gevallen verschenen in artikelen. Daarin vergeleek hij het kind met gevalsbeschrijvingen in zowel binnen- als buitenlandse tijdschriften. Zo kwam hij op het spoor van zeldzame afwijkingen als de ziekte van Little, Fröhlich of Friedrich. In 1937 kreeg men een twaalfjarig meisje ter observatie dat leed aan de zeldzame afwijking 'acrocephalo-syndactylie', dat in 1906 voor het eerst beschreven was door E. Apert. Bij het naspeuren van de literatuur liep men bovendien aan tegen een gevalsstudie van dit meisje, toen ze zeven weken oud was. Daardoor was het mogelijk de ontwikkeling van deze ziekte vanaf de prille jeugd na te gaan.³⁹

Een directe wetenschappelijke vrucht van dit pionieren was het proefschrift van de aan het instituut verbonden arts R. Vedder, waarop hij, bij ontstentenis van een Medische Faculteit aan de VU, in 1939 bij de hoogleraar H.C. Rümke van de Medische Faculteit aan de Rijksuniversiteit van Utrecht promoveerde. De titel was *Over het copieëren van eenvoudige geometrische figuren door oligofrenen en jonge kinderen. Een pathopsychologische en ontwikkelingspsychologische studie*. Op grond van waarnemingen bij honderd ernstig zwakzinnige en tweehonderd normale kinderen kwam de schrijver tot de conclusie dat de fouten, die in de literatuur bekend stonden onder de naam van 'constructief-

apraktisch' falen niet geweten moesten worden aan apraxie in de eigenlijke zin van het woord, maar aan gebrekkige waarneming. Deze is bij ernstig zwakzinnigen op een lagere trap van ontwikkeling blijven staan, waardoor ze niet in staat zijn de stand van een figuur in de ruimte te bepalen of de structuur van de figuur te doorzien. Vedder bepaalde tevens hoe de waarneming zich in diverse trappen ontwikkelt. Volgens Waterink leverde Vedder daarmee een instrument om de intelligentie te bepalen bij ernstig zwakzinnigen.⁴⁰

Het instituut had ook een belangrijke rol in het wetenschappelijke onderwijs van studenten die na hun kandidaatsexamen psychologie of pedagogiek als bij- of hoofdvak kozen. Doorgaans waren dat theologen en een enkele keer een jurist. Voor dat doel was er zelfs een modern ingerichte collegezaal in het pand aanwezig met filmapparaatuur en verduisteringsmogelijkheden. Waterink verzorgde wekelijks vier uur college. Een ervan was psychotechniek waarin hij 'moeilijke gevallen' demonstreerde voor zo'n twintig tot veertig studenten. Regelmatig liet hij daarvoor een kind in de collegezaal komen, van wie hij inschatte dat een confrontatie met een zaaltje studenten het kind geen schade zou berokkenen. Waterink voer wat dat betreft vaak op zijn intuïtie. Ook gebruikte hij wel filmmateriaal uit het laboratorium. Geïnteresseerde en daartoe geschikte studenten wierf hij aan om als assistent in het laboratorium te werken. Onder hen waren de bioloog A. W. van Dijk, de jurist H. K. R. van der Graaf en de neerlandicus H. R. Wijngaarden.

Daarnaast voelde Waterink een missie ten aanzien van leerkrachten. Zij waren de professionals bij uitstek om afwijkingen bij kinderen in een vroeg stadium te onderkennen. Hij hield lezingen in het instituut en organiseerde cursussen voor deze doelgroep. Bovendien publiceerde hij regelmatig in hun periodieken. Hij wees ze op het belang domme kinderen van schijndomme te kunnen onderscheiden. Dat behoorde tot hun professie. Zij moesten daarvoor allereerst persoonlijke belangstelling voor het individuele kind hebben. Een belangstelling die gedreven moest zijn door liefde. Zij dienden ook te beschikken over een behoorlijke dosis empathisch vermogen. Als er een inspecteur op school langskwam moesten ze niet een verlegen kind een beurt geven. Daarnaast wees hij op het belang van foutenanalyse: nagaan welke fouten een kind maakt, daarin structuur zien te vinden, daarvoor een reden proberen te achterhalen en een aanpak te bedenken.⁴¹



Collegezaal in het PI.

DIAGNOSTIEK EN BEHANDELING

66 Diagnostiek en behandeling van kinderen stonden centraal in het Paedologisch Instituut. Daarin was het enig in zijn soort. Er bestonden al wel instellingen die te boek stonden als observatiehuis, maar die hadden geen wetenschappelijke insteek van het werk. Er waren ook al psychotechnische laboratoria, maar die hielden zich voornamelijk bezig met school- en beroepskeuze. Waterink verenigde beide aspecten door zijn laboratorium in te zetten voor de diagnostiek van afwijkende kinderen. Hij promootte zijn instellingen op lezingen en in publicaties als uniek vanwege de wetenschappelijke onderbouwing. Die onderbouwing vormde vooral de pedologie, het onderzoek van het normale en abnormale kind in al zijn aspecten. Het kind is geen optelsom van functies, maar moet in zijn geheel worden gezien. Het karakter, de wil, het gevoel en de aard van het kind zijn minstens zo belangrijk als de intellectuele capaciteiten. Zij kunnen elkaar aanvullen, versterken en soms zelfs vervangen. Het kind diende te allen tijde als een persoon behandeld te worden.⁴² Waterink sprak dan ook met veel reserves over de toen veel gebruikte intelligentietest van Binet en Simon. Deze vond hij te eenzijdig en te zeer een momentopname. Kinderen moesten eerst wennen aan de omgeving voor een test kon worden afgenomen, vandaar dat zulke kinderen opgenomen dienden te worden. Juist vanwege de complexiteit van het kinderlijk functioneren was veelal langdurige observatie gewenst, in de optiek van Waterink.⁴³ Daarvoor bood het laboratorium een batterij aan testen. Tijdens het afnemen lette men op de reacties van het kind: Liet het gauw de moed zakken? Was het snel afgeleid? Was het onrustig?

Diagnostiek en behandeling hadden, naar in die tijd gewoon was, een sterk medisch karakter. Dat kwam ook tot uitdrukking in de kledij van het personeel: onderzoekers, laboratoriumpersoneel en behandelaars droegen doktersjassen en het verzorgend personeel verpleegstersuniformen. De arts nam een medische anamnese af, op zoek naar mogelijke lichamelijke en psychische problemen bij ouders en grootouders. Erfelijkheid vormde een belangrijk gegeven bij afwijkende kinderen, al betoogde Waterink keer op keer de betrekkelijkheid daarvan.⁴⁴ Milieufactoren waren minstens zo belangrijk. Daarnaast informeerde de arts naar de ontwikkeling van het kind en met name welke ziekten een kind had gehad. Zo bleek encefalitis (ontste-



Een kind verschijnt voor het behandelteam (uit de film *Amsterdam, zetel van de Vrije Universiteit* 1935).

king van de hersenen) of meningitis (hersenvliesontsteking) nogal eens de oorzaak van zwakzinnigheid te zijn. Daarnaast onderzocht de arts het kind zelf. Is er sprake van ondervoeding? Zijn er stoornissen in de groei of lichamelijke afwijkingen? Functioneert het gehoor en gezichtsvermogen goed? Klopt de schedelomvang en de vorm van de schedel met de leeftijdsfase waarin het kind verkeerde? Hydrocefalie ('waterhoofd') en microcefalie (te kleine schedel) kwamen regelmatig
 68 voor onder de behandelde kinderen, al was Waterink ervan overtuigd dat de schedelomvang op zich nog niets hoeft te zeggen over de herseninhoud en het functioneren ervan. De patholoog-anatoom had met onderzoek van hersenen van hydrocefalen al aangetoond hoe vochtophoping in de ventrikels het gewone hersenweefsel had weggedrukt en belemmerde in zijn groei. Een belangrijk deel van het medisch onderzoek was ook het nagaan van het motorisch functioneren. Motoriek was immers belangrijk voor de verwerving van vaardigheden en het opdoen van ervaringen.⁴⁵

De psychiater-neuroloog R. Brummelkamp, die tevens chirurg en röntgenoloog was, onderzocht kinderen met ingewikkelder problematiek en bij wie vermoedens waren dat een lichamelijk falen de oorzaak van de problemen was. Vele kinderen kregen een röntgenologisch onderzoek in de Valeriuskliniek. Foto's van longen en nieren dienden om tuberculose op te sporen. Daarnaast maakte men regelmatig foto's van schildklier en botten. Bij die van hersenen werd lucht door een lumbaalpunctie in het ruggenmerg gebracht. Jaarlijks ging het om zo'n zeventig foto's. Soms is deze lumbale luchtinsufflatie ook toegepast als geneesmiddel. Dat betrof een zevenjarige jongen, die door een hersenziekte op tweejarige leeftijd verlamningsverschijnselen had, afatisch was en aan epilepsie leed. Hij had zeer frequente, langdurige en heftige toevallen en reageerde nauwelijks op medicijnen. De lumbale luchtinsufflatie had tot gevolg dat de epileptische aanvallen nageenoeft verdwenen. Bovendien ging hij meer spreken.⁴⁶ Andere pupillen werden in het Julianaziekenhuis zo goed mogelijk afgeholpen van misvormde ledematen als klompvoeten en vergroeiingen of ontstoken tonsillen.

In het laboratorium werd het kind onderworpen aan verschillende tests. Daarvoor had Waterink de beschikking over vier tot zes assistenten. Zij ontwierpen ook testen en pasten bestaande aan voor het individuele kind. De instrumentmaker, die zijn eigen werkplaats had, stond

hen hierin terzijde. Het meten van de intelligentie vormde een belangrijk onderdeel. Daarbij ging het hem niet zozeer om de uiteindelijke uitkomst, maar wel op welke elementen in de test een kind slecht scoorde of juist goed. Daarvoor gebruikte men de bekende Binet-test en zelfgemaakte varianten daarop, aangevuld met andere. Vooral voor spraakgestoorde en zwakzinnige kinderen vond Waterink de Binet test ongeschikt. Bovendien had intelligentie te maken met het gevoel voor ruimte, het kunnen hanteren en identificeren van vormen, reactievermogen, concentratie, praktisch inzicht, voorstellingsvermogen en geheugen. Uit observaties van normale kinderen had hij richtlijnen opgesteld voor wat een kind op een bepaalde leeftijd moest kunnen. Welke tests een kind te doen kreeg hing overigens af van de leeftijd en de schatting van de intellectuele capaciteiten van een kind. Daarnaast werd er standaard medisch laboratoriumonderzoek verricht van bloed, urine en lumbaalvocht.

Net zo belangrijk als deze vrij 'objectieve' metingen in het laboratorium was het zogenaamde psychologisch-pedologisch onderzoek. Intelligentie zei niet zoveel over het goed kunnen functioneren in de samenleving als daarbij het karakter en de psychische structuur van het kind niet werden betrokken. Dat was ook steeds Waterinks boodschap in lezingen voor vakgenoten. Een kind dat zenuwachtig is met een normale intelligentie, kan wel eens slechter af zijn dan een rustig kind met een lage intelligentie. Gegevens uit de anamnese speelden hierin een rol: was het kind snel afgeleid? Plaste het in bed? Had het last van slecht slapen? Om iets meer over het karakter van het kind te weten te komen ontleedde men het handschrift van het kind. Daarnaast bracht de assistent het kind in spelsituaties, bijvoorbeeld het spelen met een stuk klei of het maken van een tekening. Ondertussen stelde hij of zij vragen waarop het kind al spelend een ongedwongen antwoord kon geven. Bovendien observeerde de assistent het spelgedrag zelf: komt het kind snel tot spelen? Hoe verkent een kind het nieuwe materiaal en wat doet het er uiteindelijk mee? Van meet af aan had men voor de observatie ook filmapparatuur om gedragingen van kinderen vast te leggen om later nog eens te kunnen bekijken.

Op grond van deze observaties gecombineerd met anamnethisch onderzoek kwam Waterink tot zijn diagnose en advies voor de behandeling. Dat liet hij niet aan assistenten en collega's over. De qua gedrag moeilijkste kinderen waren oudere kinderen met een licht intelligen-

70 tietekort, waarvan het tekort niet zo groot was dat ze als debiel konden worden beschouwd. Zij vormden in de vooroorlogse periode een belangrijk deel van de 'vrije' of particuliere pupillen. Zij waren traag waardoor ze in het lager onderwijs faalden en gedragsproblemen gingen vertonen. Moesten die kinderen naar een school voor speciaal onderwijs, waren ze op een gewone school te handhaven of was opname in een instelling het beste en zo ja, welke dan? Een vraag bij deze kinderen was ook voor welk beroep ze geschikt waren. Het was de vaste overtuiging van Waterink, dat als kinderen een beroepsperspectief kregen, dat in overeenstemming was met hun aanleg, interesses en capaciteiten, ze zich beter zouden gaan gedragen en hun gedragsproblemen thuis en op school zouden verminderen. Beroepskeuzetesten behoorden bij deze oudere kinderen, waarbij we moeten denken aan twaalf- tot twintigjarigen, dan ook standaard bij het onderzoek. Waterink tekende daarbij ook aan, dat juist deze kinderen door hun veelvuldig falen een sterk gevoel van minderwaardigheid ontwikkelden en 'het is een moeilijke maar dankbare taak om deze mensen een opleiding en een werkkring aan te bevelen, zoodat ze nog een behoorlijke positie in de maatschappij kunnen bekleeden. Temeer is dit noodzakelijk, wanneer deze personen stammen uit een intellectueel milieu, en de gezinsleden elk een behoorlijke positie bekleeden, waardoor zij steeds herinnerd worden aan hun geringe intellectueele capaciteit.'⁴⁷ Deze categorie kinderen van goed betalende ouders was ook vanwege de financiën aantrekkelijk voor langdurige opname. Zulke kinderen uit sociaal zwakke milieus hadden weer een ander probleem, namelijk dat ze door hun grote afhankelijkheid van de omgeving en het gemakkelijk volgen van slechte voorbeelden, vaak in de criminaliteit belandden, en daarom op het instituut terecht kwamen.⁴⁸ In het onderzoek naar de geschiktheid voor een beroep liet men de voorkeur van het kind zwaar wegen. Vaak pakte dat goed uit. Een zwakbegaafde jongen met een IQ van 70, die beleefd en voorkomend was en een goede motoriek had, kreeg een bevestiging van zijn wens kapper te willen worden. Een andere jongen met geheugen- en concentratieproblemen kon weliswaar geen vliegenier worden, maar was weer wel geschikt als chauffeur.

KINDEREN EN HUN 'GEBREKEN'

De jaarverslagen maken melding van de volgende 'kindergebreken': debilitas mentis, imbeciliteit, idiotie, psychopathie, criminaliteit, moeilijk opvoedbaar, neuropathie, mongolen, epilepsie, juveniele paralyse, 'hebefrenie', 'doofstomheid', 'hydrocephalus', 'chorea minor' en congenitale woordblindheid. Daarin zijn grofweg de volgende vier categorieën te onderscheiden. Allereerst de kinderen bij wie een intellectueel tekort op de voorgrond stond. Voorts moeilijk opvoedbaren, kinderen met psychische en neurotische problematiek en tot slot kinderen bij wie leerproblemen op de voorgrond stonden die niet in de eerste plaats te maken hadden met intellectuele capaciteiten.

71

Kinderen met een intellectueel tekort vormden de grootste categorie, zo'n zestig tot zeventig procent kreeg het label debiel, imbeciel of idioot opgeplakt. Zulke kinderen hadden soms ook lichamelijke afwijkingen als verlammingen en spasmen ('chorea minor'), epilepsie of problemen met spreken. Anderen hadden weer ernstige gedragsmoeilijkheden. Hier ging het erom uit te zoeken welke mogelijkheden een kind nog wel had om zich in de maatschappij staande te houden en op grond daarvan een advies uit te brengen. Een zwakzinnig kind moest niet bekeken worden vanuit wat het niet kon.⁴⁹

Bij moeilijk opvoedbaren lag volgens Waterink doorgaans de oorzaak niet in het kind zelf maar in falende ouders: 'Onze ervaring betreffende de patiënten, die we rangschikten onder het hoofdstuk "moeilijk opvoedbaar" leerde ook weer dit jaar dat bij het tot stand komen van de moeilijkheden, die de ouders om advies doen vragen, de causale factor meest bij de ouders zelf ligt. Hetzelfde kan gezegd worden over de zogenaamde "nerveuze kinderen". Bijna altijd vindt men in de familie-anamnese de nervositas bij één of beide ouders terug, die daardoor minder geschikt zijn om het kind de juiste leiding te geven. Eveneens is disharmonie in het huwelijk dikwijls oorzaak dat het kind bij de opvoeding moeilijkheden gaat geven.'⁵⁰ Het waren kinderen die onhandelbaar waren en zich schuldig maakten aan kleine misdrijven. Vaak betrof het oudere kinderen, die ook nog met puberteitsproblemen te kampen hadden. Een deel van hen was binnengekomen via de kinderrechtter. Afhankelijk van de diagnose luidde het advies aan de ouders eerst orde op zaken te stellen in hun eigen huis en een goede omgeving voor het kind te creëren. Daarnaast kregen ze raad over de

aanpak van het kind. Vond Waterink ze daarvoor niet ontvankelijk of waren de gedragsproblemen te ernstig, dan was het advies opname in een instelling voor moeilijk opvoedbaren. Dit laatste was ook het geval met kinderen die door psychische oorzaken of een neurotische aanleg moeilijk gedrag vertoonden.

- 72 Bij een klein aantal kinderen stonden gedragsproblemen voorop, die niet in de eerste plaats aan de opvoeding te wijten waren. Voor Waterink was dit een interessante groep omdat de oorzaken divers konden zijn. Hier gold dat als men de oorzaak maar wist, de behandeling ook goed te bepalen was. Ging het om een neurotisch of 'zenuwzwak' kind dan was dat volgens hem erfelijk bepaald. Opvoeders konden door verkeerde behandeling het probleem wel verergeren. Dit waren kinderen die binnenkwamen met een complex van verschijnselen als bedplassen, nagelbijten, angsten, hysterische aanvallen, ongedurigheid en ongezeglijkheid. Daardoor ging het op school ook niet goed. Waterink adviseerde hier een milde behandeling met negeren, afleiden en het vermijden van spanningen. Straffen zouden de problemen alleen maar verergeren.⁵¹ Het kon echter ook zijn dat een psychisch trauma de oorzaak was; Waterink hanteerde daarvoor ook de term psychastheen. Deze kinderen hadden een defect in de psyche, dat zoveel energie vergde dat ze niet toekwamen aan gewoon leren en het 'veroveren van de realiteit'. Ze leken in hun eigen wereld te leven. Hun innerlijke spanningen en conflicten slokten alle energie op. De oorzaak kon zijn dat het kind ooit vreselijk geschrokken was van iets. Door het in oefensituaties te confronteren met het trauma kon men het laten wennen aan datgene wat eerst zoveel schrik aanjoeg en kon het genezen.⁵²

De vierde maar kleine groep bestond uit kinderen bij wie leerproblemen voorop stonden, maar uit onderzoek bleek dat ze intellectueel normaal begaafd waren. Soms kon Waterink constateren dat het zelfs hoogbegaafdheid betrof. Leerkrachten hadden dan schuld aan de problemen, door het kind onvoldoende uitdagend onderwijs te bieden. Ze verveelden zich dood op school en kregen een hekel aan het eindeloos moeten uitvoeren van opdrachten die ze al lang konden. De intelligentietests in het laboratorium scoorden hier hun beste resultaten. Bij zulke kinderen was het advies bij ontslag simpel: zij moesten gewoon een klas overslaan. Leerproblemen konden ook het gevolg zijn van een 'neurologisch' defect. Daardoor hadden kinderen moeite met

lezen, rekenen of schrijven, door Waterink aangeduid als alexie, acalculie en agrafie. In samenwerking met de school ontwikkelde het laboratorium aangepast leermateriaal voor rekenen en taal. Die problemen zouden niet verdwijnen, maar door aangepast materiaal kreeg het kind wel hulpmiddelen om de problemen wat te overwinnen. Bij ontslag ontving de onderwijzer hiervoor de nodige richtlijnen.

Soms vond men bij kinderen van wie de diagnose bij opname wel duidelijk was, aanvullende problemen, die voor het kind een extra handicap waren. Een zesjarig jongetje met het syndroom van Down dat nog niet praatte, bleek bijvoorbeeld doof te zijn. Hij is doorgestuurd naar Effatha. Een ander kind met dezelfde handicap bleek een te langzaam functionerende schildklier te hebben, waardoor het traag was. Dit was bijvoorbeeld ontdekt door röntgenfoto's van de handwortel.⁵³ Bij verscheidene typen kinderen vormde het praten een extra probleem. Zij spraken niet of gebrekkig, stotterden en hakkelden. Daarom ging het instituut in 1936 een samenwerkingsverband aan met mevr. P. C. Weeldenburg-Gisolf, die in het instituut een gratis onderkomen kreeg voor haar 'consultatiebureau voor spraak- en stemafwijkingen'. In ruil daarvoor moest ze kinderen uit het instituut 'kosteloos' behandelen.⁵⁴ 73

In de jaarverslagen ging veel aandacht uit naar de speciale gevallen, om het belang van het instituut aan te tonen. Dat van 1935 maakte melding van een jongen met sensorische afasie: hij kon niet praten sinds een hersenziekte op tweejarige leeftijd. Zijn gehoor was echter intact. Bij onderzoek bleek dat zijn visuele waarneming uitstekend functioneerde en dat zijn intelligentie bovennormaal was. Twee jaar later beschreef Waterink een vijftienjarige jongen met juveniele paralyse, die was opgenomen met de diagnose congenitale lues. Dat is een geslachtsziekte die bij de geboorte van de moeder op het kind is overgedragen. Hij kreeg psychosen en in enkele weken tijd was het een geestelijk wrak geworden. Dit ging gepaard met halfzijdige verlammingen en niet meer kunnen spreken. Behandeling met malariamedicatie, toen ook gebruikt voor psychosen, hielp bij deze jongen niet.

De jaarverslagen geven tevens aan dat Waterinks werk in zijn instituut voor een belangrijk deel aansloot bij wat in vakbladen verscheen. Dat geldt allereerst de aandacht voor echte 'domheid' en 'schijndomheid'. Ook discussie over leer- en levensverstand in de pedagogische vakbladen zien we weerspiegeld in de jaarverslagen. Er zijn kinderen

- die zich met een lage intelligentie toch nog goed kunnen redden en kinderen met een hogere intelligentie die nauwelijks weet hebben hoe ze zich in het dagelijks leven kunnen handhaven. Elk jaar constateerde men onder oudere pupillen jongelui die met het etiket debiel of imbeciel binnenkwamen opvallende intellectuele begaafdheid. Het verslag over 1934 maakt melding van een 19-jarig 'imbeciel' meisje dat in enkele seconden kon uitrekenen op welke dag een bepaalde datum viel.
- 74 Op een reeks van tachtig data maakte ze slechts acht fouten. Met de kennis die we nu hebben zouden we dit als autisme hebben bestempeld, een ziektebeeld dat pas na de Tweede Wereldoorlog in de belangstelling kwam. Vernieuwend was Waterink met zijn identificatie van partiële leerdefecten. Woordblindheid of dyslexie, waardoor kinderen ten onrechte voor dom werden versleten, kreeg pas na de Tweede Wereldoorlog in de pedagogische literatuur aandacht.

DE SCHOOL

Van begin af aan was in het instituut een school ondergebracht. In de periode aan het Valeriusplein ging het om een klein klasje. Na de verhuizing naar de Vossiusstraat, toen het aantal pupillen ook toenam, maakte de school een groei door en werd het zelfstandig ten opzichte van die van Groot Emmaus. Wel bleef het onder hetzelfde schoolbestuur vallen. Eisses werd nu officieel hoofdonderwijzer. Hij kreeg als beginnend hoofd veel steun van zijn oud-collega en hoofdonderwijzer van de school van Groot Emmaus, die hem met raad en daad terzijde stond in de werving van personeel en het contact met het ministerie.

De lokalen waren ondergebracht op de tweede verdieping van het pand. Niet alle kinderen bezochten overigens de school. Velen waren niet meer leerplichtig. Door de groei kon Eisses in 1933 een onderwijzeres aanstellen, mej. Mink, die eveneens als hijzelf als leerkracht op Groot Emmaus had gewerkt. De dertig tot veertig kinderen werden in twee groepen verdeeld, A en B. In welke een kind terecht kwam hing niet af van hun leerniveau, maar van hun handicap en leerproblemen. Het onderwijs was dan ook zeer individueel, niet alleen omdat het een komen en gaan was van kinderen, maar ook 'om de grote verscheidenheid van ontwikkeling en eigenaardigheden' van kinderen. Zij varieerden sterk in intelligentie, karakter en aanpassingsvermogen. Boven-

dien verschilde het doel van de behandeling per kind.⁵⁵ Toen het aantal leerlingen in januari 1937 tot 48 was gestegen, ging men omzien naar een derde leerkracht. Het werd mej. J. A. H. van der Veen, die al in het lager onderwijs had gewerkt en de laatste jaren op diverse scholen als wachtgelder had ingesprongen. Scholen waren bij benoemingen verplicht wachtgelders aan te stellen. Zij moest voor haar aanstelling echter eerst op de school van Groot Emmaus ervaring opdoen voor ze op die van het Paedologisch Instituut aan de gang mocht. Met haar aanstelling zonderde men de minst begaafde leerlingen af van de rest. De nieuwe onderwijzeres kreeg dit bezinkingsklasje onder haar hoede. De leerlingen waren nu dus verdeeld over drie groepen A, B en C. De school werkte nauw samen met het laboratorium. De uitkomsten van onderzoek werden aan weerszijden getoetst, want 'door deze manier van werken worden de leerlingen van verschillende kanten gezien en beoordeeld'.⁵⁶ De school signaleerde bij leerlingen een bepaalde uitval op deelgebieden, hetgeen voor het laboratorium interessant was. Omgekeerd reikte het laboratorium leermiddelen en leerstof aan voor individuele kinderen. Aangezien vele kinderen problemen hadden met lezen, schrijven en rekenen ontwikkelden school en laboratorium aangepaste methoden. Ook Eisses merkte regelmatig het verschijnsel van schijndomheid op: 'Meermalen komt het bij het onderzoek voor, dat leerlingen, die "men" voor achterlijk houdt, het inderdaad niet zijn. Leerlingen, die op een bepaald gebied uitvallen, voor één vak of onderdeel b.v. in taal of rekenen. Dan de oorzaak op te sporen en een methode te vinden om de leemte aan te vullen, stemt tot dankbaarheid.'⁵⁷

HET ROER OM

Na 1935 kristalliseerde de behandeling zich meer uit. De oorspronkelijke bedoeling om vanwege de inkomsten 'vrije pupillen' zo lang mogelijk op te nemen, bleek op den duur in de praktijk niet haalbaar. De ernst van de handicap en de betalende instantie gingen meer en meer de opnameduur bepalen. Kinderen met de kortste periode van opname waren vaak kinderen van particulieren die zelf de verpleegprijs betaalden. Die met een verblijfsduur van twee tot drie maanden waren doorgaans zwakzinnig en ter observatie afkomstig uit 's Heeren Loo, Loozenoord, Groot Emmaus of de Willem van den Berghs-

tichting. Datzelfde gold voor moeilijk opvoedbaren, die vervolgens in andere tehuizen belandden. De regeringspupillen onder hen bleven wel wat langer, vaak drie tot zes maanden, alhoewel voor hen in rapporten twee maanden waren gereserveerd. Dat was te wijten aan bureaucratische rompslomp waardoor het langer duurde voor ze in een heropvoedingsgesticht terecht kwamen. Degenen die een half jaar tot een jaar bleven waren de 'wetenschappelijk interessante gevallen' voor wie men met het oog op therapie een langer verblijf ook wenselijk achtte. Een van die pupillen was een 12-jarige jongen, die door een onderwijzer naar het instituut was verwezen in verband met advies voor een verdere opleiding. Deze jongen was gaandeweg traag geworden op school, schokte met zijn hoofd en schouders, maakte eigenaardige geluiden, zag bij vlagen scheel, was prikkelbaar en kreeg regelmatig driftbuien. In het instituut constateerde men 'chorea minor', die al langer moest hebben bestaan en waarvoor men in overleg met de huisarts een rustkuur voorschreef. Daarna namen gaandeweg de verschijnselen in intensiteit af. Waterink verzuchtte hier dat enige kennis bij onderwijzers geen overbodige luxe is. Met dankbaarheid constateerde hij dat de lezingen die het Paedologisch Instituut dat jaar had gehouden voor onderwijzers goed bezocht waren.

Ook kwamen er veranderingen in de structuur van het instituut. Dat begon na vertrek van Waterinks zus en de hoofdverpleegster.⁵⁸ Mej. M. A. A. Veldhorst volgde hen in 1935 op. Zij kreeg echter meer bevoegdheden en werd op aandringen van 's Heeren Loo tot directrice aangesteld. Waterink, die als een spin in het web van de organisatie zat en zijn zus en de hoofdverpleegster M. van Reenen vermoedelijk redelijk goed kon aansturen, kreeg te maken met een vrouw die gaandeweg haar eigen taken en verantwoordelijkheden wilde veilig stellen. Zij had daarbij het bestuur van 's Heeren Loo achter zich. Dat stelde een reglement op voor haar functioneren als directrice en een ander reglement dat Waterinks takenpakket regelde. De directrice was verantwoordelijk voor de dagelijkse leiding en met name de verzorging, huishouding en administratie. Zij ging ook over de benoemingen en ontslagen in deze domeinen. Waterink zou vooral gaan over wetenschappelijk onderzoek en de diagnostiek. De directrice moest zijn aanwijzingen voor de behandeling van kinderen opvolgen. Bij onenigheid tussen beiden diende een aparte commissie uit het bestuur als bemiddelingsinstantie. Haar eigen vakantie regelde de directrice

in overleg met die commissie. In 1938 lagen de beide reglementen in de vergadering van directeuren van de v.u. Dezen stelden dat ze in strijd waren met het oorspronkelijk contract waarin was vastgelegd dat de hoogleraar-pedagoog van de v.u. de algehele directeur was. Verder dan deze constatering kwam het niet, omdat de exploitatie van de instelling nu eenmaal in handen was van 's Heeren Loo.⁵⁹

Deze gang van zaken heeft echter wel de beraadslagingen bepaald van de komende tijd toen de verlenging van het contract met 's Heeren Loo onderwerp van bespreking werd. De in 1930 opgestelde en in 1933 herziene overeenkomst had bepaald dat het contract elke tien jaar opnieuw moest worden bekeken en bijgesteld. Toen 1941 dichterbij kwam, nam de v.u. bijtijds contact op met het bestuur van 's Heeren Loo om de verplichte contactcommissie weer aan het werk te zetten. Deze commissie werd van de v.u. uit bemand met twee directeuren, de notarissen Wolzak en Grosheide, en van 's Heeren Loo uit door de voorzitter Aalders en bestuurslid Koch. Alle partijen hadden behoefte aan verandering. De v.u. vanwege de opgelegde nieuwe organisatiestructuur. Voor 's Heeren Loo was het sterk oplopende tekort een belangrijke reden. Dat was inmiddels gestegen tot fl. 40.000. Het laatste jaar, en 1938 was toevallig een goed jaar met het hoogste aantal verpleegdagen, was het tekort iets ingelopen tot fl. 31.000. 's Heeren Loo stelde voor Waterink een rapport te laten opstellen over de toekomst en eventuele reorganisatie.⁶⁰ Waterink zelf had ook behoefte aan verandering omdat hij, en dat was voor iedereen duidelijk, liever moeilijkere dan zwakzinnige kinderen ter observatie opnam.

Op 19 april 1939 verzond Waterink zijn nieuwe plan aan 's Heeren Loo en directeuren van de v.u. Daarin stelde hij de integratie voor van het instituut en het laboratorium. Dan zou de organisatie aan de top voordeliger kunnen. Hier zette hij dus de directrice met haar nieuwe bevoegdheden buiten spel. Voorts wilde hij eigenlijk justitiële en zwakzinnige kinderen voortaan weren. Justitiële kinderen brachten weinig geld in het laatje omdat de vergoedingen minimaal waren. Het weren van zwakzinnige kinderen zou als voordeel hebben dat de medische (en dure) staf in de vorm van drie artsen voortaan overbodig was. Tegelijkertijd wilde hij de verpleegprijs opvoeren tot fl. 1200 per jaar per kind en het aantal opgenomen kinderen inperken tot 24. Zijn instituut moest er een worden voor 'klassenpatiënten'. Hij had namelijk regelmatig te maken met ouders die hun kinderen elders lieten op-

78 nemen voor behandeling, vanwege 'de aard van de inrichting'. De integratie van laboratorium en instituut zou verder als voordeel hebben dat assistenten in het laboratorium ook in het opvoedend werk van het instituut konden worden betrokken. Dat vormde niet alleen een besparing op de personeelslasten, maar ook een verhoging van de kwaliteit van de zorg. Samenvoeging zou het bovendien gemakkelijker maken om particuliere giften te verkrijgen en de mogelijkheid bieden de ruimtes functioneler te gebruiken. Opmerkelijk is dat hij zich (weer) rijk rekende door allereerst in zijn begroting een bedrag van fl. 1250 aan subsidie op te voeren uit het 'prophylaxe fonds' en fl. 1750 als opbrengst van de school. De school zou dan externe leerlingen op gaan nemen met elk een schoolgeld van honderd gulden. Bovendien zouden de inkomsten uit het laboratorium ten goede komen aan het instituut. De directrice kwam er niet meer op voor, wel een gediplomeerde verpleegster en tien (goedkope) ongediplomeerde meisjes. Dat was aanzienlijk minder dan voorheen, maar dat moest ook kunnen met minder kinderen. Hij ging er ook vanuit dat 's Heeren Loo het pand tegen een symbolisch huurbedrag van een gulden per jaar voor gebruik zou afstaan.⁶¹

De administrateur van de vu stelde echter dat Waterink vele posten op de begroting te rooskleurig had berekend.⁶² Niettemin gingen de vu en 's Heeren Loo over tot ontbinding van het contract, en werd er een stichting opgericht die het bestuur van het instituut zou vormen. Grotendeels gebeurde wat Waterink had voorgesteld. Daarmee ging het instituut de oorlog in als een instelling voor neurotische en psychopate kinderen en kinderen met leerproblemen. Het instituut kreeg het pand inclusief de inventaris van 's Heeren Loo ter waarde van fl. 22.000 in bruikleen als een vorm van subsidie. Zo brak er een geheel nieuwe fase aan.

[5] Het Paedologisch Instituut op eigen benen

Marjoke Rietveld-van Wingerden

Vanaf 1941 viel het instituut niet meer onder 's Heeren Loo, maar onder de daarvoor opgerichte Stichting Het Paedologisch Instituut. Het voltallige bestuur vergaderde slechts eenmaal per jaar. Zakenmensen, artsen, predikanten en directeurs van de Vrije Universiteit waren daarin vertegenwoordigd. Zij waren vooral in zakelijk opzicht bij het PI betrokken. Het dagelijks bestuur kwam vaker bijeen, bij voorkeur tijdens dinertijden. 79

Naar gereformeerd gebruik was de grondslag de bijbel en de drie formulieren van eenheid. Het instituut presenteerde zich evenwel als een protestants-christelijke, interkerkelijke instelling. De verscheidenheid van kerkelijke richtingen kwam tot uitdrukking in de samenstelling van het bestuur, de directie, de staf en het personeel. Voor wat betreft de opname van kinderen was er, net als voorheen, een open toelatingsbeleid: de levensbeschouwelijke achtergrond van de pupillen speelde geen rol. In het dagelijks leven van het instituut en de school was de christelijke identiteit duidelijk merkbaar in de sfeer en christelijke gewoonten als gebed, bijbellezingen en -vertellingen. Dat werd gaandeweg echter wel minder nadat Waterink in 1961 vertrok. De christelijke identiteit kwam ook tot uitdrukking in de huisregels. De eerste regel was dat het ijdel gebruik van Gods naam door personeel ontslag op staande voet tot gevolg zou hebben. Hetzelfde gold voor onzedelijke woorden of gebaren en lidmaatschap van een neutrale vakbond.¹

Ernstig zwakzinnige kinderen kwamen niet meer voor opname in aanmerking. Bovendien verschoof het accent van observatie naar behandeling. De school kreeg daarin een nadrukkelijker taak. Deze ging ook externe leerlingen opnemen, die vanuit het PI begeleiding kregen. In dit hoofdstuk beschrijven we de naoorlogse ontwikkelingen in opnamebeleid, onderzoek, diagnostiek en behandelmogelijkheden.

DE EXPLOITATIE

Instellingen van de vereniging 's Heeren Loo zonden vanaf 1941 geen kinderen meer ter observatie. Dat jaar was aanvankelijk het aantal opgenomen kinderen dan ook beperkt, al kon Waterink in januari 1942 verheugd mededelen dat in het voorgaande jaar de bezettingsgraad was gestegen van 16 in januari tot 33 in december 1941.² Om bekendheid te geven aan de nieuwe opzet van het instituut verscheen een
 80 mooi informatieboekje, geïllustreerd met foto's van een schoollokaal, een hoekje in het laboratorium, een eenpersoonsslaapkamertje, speelzaal voor meisjes en natuurlijk een vooraanzicht van het monumentale pand. Particuliere patiënten konden in klasse I of II worden opgenomen. De verpleegprijzen van klasse I waren fl. 4,50 per dag of fl. 1600 per jaar; tweedeklas pupillen moesten fl. 3,50 per dag of fl. 1200 per jaar opbrengen. Schoolgeld was bij de prijs inbegrepen. Röntgenfoto's, geneesmiddelen en andere extra kosten werden apart in rekening gebracht, tenzij ouders fl. 0,50 per dag of fl. 200 per jaar extra betaalden. Net als voor de oorlog kregen kinderen van klasse I een eigen kamer, terwijl die van klasse II zich tevreden moesten stellen met een kamer voor meerdere kinderen, soms zelfs meer dan twintig. Eerste-klas kinderen verbleven op kamers in een aparte gang.

Van het oorspronkelijke plan van Waterink om de bezettingsgraad te beperken tot 24 kinderen, alleen particuliere patiënten die de volle prijs betaalden op te nemen en het instituut en laboratorium te integreren, kwam niet veel terecht. Nog tijdens de oorlogsjaren steeg het aantal kinderen tot veertig, zakte de verpleegprijs met enkele honderden guldens en kwamen toch ook kinderen via justitie en hulpverlenende instanties binnen tegen een sterk gereduceerd tarief. Bovendien fungeerde het instituut als onderduikadres voor zowel volwassenen als kinderen, waaronder ook joden. De schulden liepen op, zo zelfs dat Waterink uit eigen middelen in 1945 fl. 10.000 in de kas stortte om oude schulden af te betalen.³

Na de oorlog breidde het werk zich gestaag uit. Dat was allereerst te danken aan de Vrije Universiteit, die in 1948 de belendende percelen Vossiusstraat 54 en 55 aankocht ten behoeve van een laboratorium. Het laboratorium was sinds 1947 een afzonderlijke instelling onder de naam Laboratorium voor Toegepaste Psychologie (LTP) dat voor zijn dienstverlening commerciële prijzen in rekening bracht. Het per-



Het π en links ervan het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie.

82 ceel nummer 56 kwam nu geheel beschikbaar voor het instituut en de daarbij behorende school. In de jaren 1948-49 steeg het aantal pupillen van 60 tot 90. Onder hen waren ook kinderen met traumatische oorlogservaringen, doorgestuurd door de Vereniging 1940-1945. Vele ouders betaalden niet het volle pond. Mede vanwege de stijging van de kosten voor voeding en personeel moest de stichting tot geldleningen overgaan. Met aanvankelijk gering succes voerde Waterink in 1948 een suppletiefonds in. Daarvoor maakte hij reclame in *Moeder* en schreef hij stukjes die kerkenraden in hun kerkblad konden plaatsen: ouders van gezonde kinderen konden hun dankbaarheid tonen door jaarlijks of op de verjaardag van hun oudste kind een bedrag over te maken. Zij kregen daartoe een verjaarsdagkaart thuisgestuurd. Toch bleef het moeilijk om giften binnen te krijgen. Dat lag volgens Waterink vooral aan het type opgenomen kinderen: 'Men offert graag voor blinden en doven, met imbecielen heeft men medelijden. Maar "ondeugende" kinderen, onsociale kinderen en criminele kinderen vindt men eigenlijk alleen maar ráár. En men begrijpt niet, dat juist hier de moeilijke problemen liggen en dat juist dit werk sociaal zo uitermate belangrijk is.'⁴

De schulden waren in 1951 zo gestegen, dat aan liquidatie werd gedacht. Drie jaar later was men grotendeels uit de financiële problemen, zelfs zodanig dat aan de nodige renovatie van gebouw en inventaris kon worden gedacht. Dat was mede te danken aan een subsidie van fl. 10.000, die de Vrije Universiteit sinds 1951 toekende, nadat Waterink het belang van het Paedologisch Instituut voor de praktijkopleiding van psychologen en pedagogen had aangetoond. Bovendien kreeg het instituut in 1954 voor het eerst rijkssubsidie ten behoeve van wetenschappelijk werk ten dienste van de geestelijke volksgezondheid. Dat bracht jaarlijks fl. 4200 in het laatje. Door de betere financiële situatie kon een opnamestop worden ingevoerd zodat er meer ruimte kwam voor recreatie, slapen en de nodige behandelkamers. Het bestuur bracht de bezettingsgraad terug tot maximaal tachtig kinderen en voerde tegelijkertijd een prijsverhoging door van de verpleegkosten. Het had succes; in 1953 was de gemiddelde bezettingsgraad tot tachtig en in 1954 tot 74 gedaald. Sinds die tijd waren er zelden meer dan tachtig kinderen tegelijkertijd opgenomen. Het gemiddeld aantal kinderen bedroeg 65 tot tachtig.⁵

Een belangrijke onkostenpost vormde het personeel. Het oude en



Toiletten en wasgelegenheid voor de verbouw.

ondoelmatige gebouw maakte extra personeel noodzakelijk. Zo waren er voor de verzorging van de 65-80 kinderen zo'n dertig personen in dienst. De helft ervan was assistent- of leerlingverzorgster in opleiding. Zij volgden de verplichte en sinds 1950 aan het instituut gegeven cursus kinderbescherming A en B. Daarnaast waren er drie portiers, vier personen huishoudelijk personeel, vier administratieve krachten en een klusjesman/stoker. Hun aantal breidde zich met het voortschrijden der jaren alleen maar uit. Het personeel werd onderbetaald. Dat had tot gevolg dat er vele mutaties waren. Verzorgsters die hun diploma hadden behaald zochten spoedig een andere werkplek. Vele leidsters waren jong, zo'n zestien of zeventien jaar, en konden de verantwoordelijkheid niet aan. Bovendien miste men mannelijke leiders, zo vermeldde een circa 1955 opgesteld klachtenboek. Bij het 25-jarig bestaan in 1956 bracht Waterink in zijn rede hulde aan allen die de afgelopen 25 jaar aan het instituut hadden gewerkt: 'hun salaris kwam zelden of nooit uit boven de 50 % van dat, wat elders werd uitgekeerd, maar de verantwoordelijkheden, die op hun schouders werden gelegd en de werktijden, die van hen werden gevraagd, lagen meermalen ver boven die, welke elders in soortgelijke posities werden aangetroffen. En enigermate geldt dit vandaag nog.'⁶ Daarbij kwam dat het instituut in de top juist zwaar was. Naast Waterink waren er een waarnemend directeur, een arts en vier tot vijf psychologen. Deze psychologen waren noodzakelijk sinds het laboratorium zelfstandig was. Ze zijn ook een teken van de veranderende insteek in de behandeling.

Net als voorheen was Waterink de persoon die het gezicht naar buiten toe bepaalde en die zich vooral bezig hield met de exploitatie van het instituut. Voor hij in 1954 voor een halfjaar naar Amerika vertrok, schreef hij dan ook een uitgebreid memorandum voor het bestuur. Daarin benadrukte hij het speciale karakter van het instituut: 'Het instituut moet gezien worden als een gespecialiseerde inrichting, indirect verbonden aan een universiteit. Het is geen opvoedingsinrichting, het is geen kinderkuis, maar het is te vergelijken met een kliniek. Als zodanig wordt het ook door de regering erkend. (...) Ons Paedologisch Instituut in Amsterdam is het grootste van de drie bestaande. Het is ook het oudste en heeft verreweg het meeste werk gedaan. Er wordt uit den aard der zaak van ons verwacht, dat wij het voorbeeld geven en dat wij de stand, die wij pretenderen te hebben, ook naar buiten ophouden.'⁷ Klaarblijkelijk vreesde Waterink dat tijdens zijn afwezigheid het

instituut door verkeerd beleid zou vervallen tot een van de vele kindertehuizen en daarmee zijn bestaansrecht in gevaar bracht. Hij bracht de bestuursleden dan ook onder ogen dat het instituut geen filantropische instelling was. Bij de selectie van kinderen moest men kieskeurig zijn. Bovendien was het instituut niet ingesteld op het geven van een blijvende opvoeding. Daarvoor was ook het gebouw ongeschikt. Impliciet dekte Waterink zich zo in tegen kritiek die mogelijkerwijs kon komen op de slechte behuizing. Om de kwaliteit van zijn instituut te benadrukken haalde hij een citaat aan uit het oordeel van de leden van het Algemeen College van Toezicht, Bijstand en Advies voor het Rijk, Tucht- en Opvoedingwezen van twee jaar daarvoor: 'deze inrichting kan gerust een modelinrichting worden genoemd'. Het is niet voor niets dat de regering de laatste drie jaar buitenlandse gasten naar onze inrichting stuurde, zo voegde hij daaraan toe. Een van die bezoekers was Jean Piaget enkele jaren later (in 1958). Het is de vraag of Waterink de zaak niet mooier voorspiegelde dan de werkelijkheid was. Medewerkers verklaarden na het vertrek van Waterink, dat deze zich eigenlijk schaamde voor het instituut, omdat het in verval was geraakt en de wetenschappelijke onderbouwing niet altijd duidelijk was. Waterink was wel goed in het scheppen, maar niet in het onderhouden, zo stelde menigeen.⁸

Aan de ouderwetse en ondoelmatige behuizing kwam een einde in 1961. De Vrije Universiteit had het pand in 1957 gekocht van de Vereniging 's Heeren Loo, waarna een ingrijpende verbouwing volgde. De stichting Voor het Kind gaf advies inzake de indeling van de ruimten en het kleurgebruik. De verbouwing was hard nodig want het werken met kleine groepen vergde een andere indeling van het pand. Bovendien wilde men een goede sfeer scheppen, waarin het kind zich kon thuis voelen. Slaapkamers, sanitair, groepsruimten en speelkamers ondergingen een voor die tijd kleurige facelift. In de slaapkamers creëerde men meer privacy voor kinderen, zodat ze hun eigen hoekje konden inrichten. Wc's kregen tussenschotten en deuren, de keuken onderging een renovatie en diverse vloeren werden vervangen. De Vrije Universiteit als beheerder van het pand bekostigde grotendeels de verbouw. Voor enige jaren kon het gebouw er weer tegen. In 1989 is het pand in de Vossiusstraat uiteindelijk toch ingeruild voor een moderner pand in Duivendrecht.



Een slaapzaal voor de verbouw.



Een slaapzaal na de verbouw.

DE PUPILLEN

88 Ernstig zwakzinnige kinderen werden na 1941 geweerd; licht zwakzinnige kinderen kwamen alleen nog voor opname in aanmerking als er bijkomende problematiek was. De folder uit 1941 somde de volgende 'kindergebreken' op: 'Psychiatrisch-neurologische gevallen, psychopaten, moeilijk opvoedbaren (nerveuzen, etc), licht intellectueel-defecten (alectici, acalculici, licht debielen, enz.) en spraakgebrekkige kinderen.'

Het accent verschoof sindsdien naar neurotische kinderen en kinderen met partiële defecten, gedragsproblemen en spraakstoornissen. Bij partiële defecten ging het om vooral dyslectische of 'woordblinde' kinderen. Zij hadden moeite met lezen, schrijven of rekenen, door Waterink respectievelijk als alexie, agrafie en aculculi aangeduid. Mede als gevolg daarvan hadden ze concentratieproblemen of een te traag tempo. Daarnaast waren er kinderen opgenomen met ernstige gedragsproblemen; veelal ging het om pupillen die door de kinderrechter waren geplaatst. Voor zulke regeringspupillen gold nog steeds een opnameplicht. Kinderen met spraakstoornissen kwamen op een aparte afdeling terecht; voor hen gold automatisch een langere opnameduur.

In de praktijk ging het vaak om een combinatie van problemen. Dat was bijvoorbeeld het geval met Kees, die omstreeks 1955 op tienjarige leeftijd op het PI kwam voor leer- en gedragsproblemen. Thuis was hij onhandelbaar, terwijl hij soms ook wegliep en kleine diefstalletjes pleegde. 'Bovendien deden zich verschijnselen voor van encopresis diurna [overdag in de broek poepen] en van pavor nocturnus [angst in het donker]. Op school kon hij vnl. met de vakken taal en lezen niet meekomen. Uit de anamnese, door de ouders gegeven, bleek dat Kees van jongsaf een druk en nerveus kind was. Op school had hij van meet af aan moeite met taal en lezen. Omdat hij verder geen domme indruk maakte, schreef men zijn slechte resultaten aanvankelijk toe aan onwil en luiheid. Pas op den duur ging men vermoeden dat hier wellicht sprake was van een partieel defect. Gedurende zijn eerste schooljaar werd Kees steeds moeilijker. In zijn tweede schooljaar werd een zusje geboren. Nadien begon Kees te lijden aan encopresis. Een jaar later moest zijn moeder in het ziekenhuis worden opgenomen. Kees ging voor enige tijd uit huis. Na zijn terugkomst begon hij geld weg te

nemen van zijn ouders. Hij was onhandelbaarder dan ooit; liep, wanneer hij werd gestraft, van huis weg. Bij ons onderzoek bleek dat Kees een storing in het woord- en klankbeeld had, die zijn moeilijkheden op het gebied van taal en lezen volledig verklaarde. Overigens had hij een normaal verstand, dat vooral in praktisch opzicht goed was ontwikkeld. Karakterologisch imponeerde hij als een neurotische jongen, die langs de weg van schoolmoeilijkheden – gebrek aan begrip thuis – [en] reactieve onhandelbaarheid, was verzeild geraakt in de vicieuze cirkel. Kees was zeer depressief en ontmoedigd, bovendien zeer negatief ingesteld t.a.v. alles wat met school en leren te maken had. Hij gedroeg zich onverschillig, vermeldde “neutraal” dat hij naar Amsterdam moest omdat hij “alectisch” was (zijn onderwijzer had hem dit verteld), repte niet over de moeilijkheden thuis.⁹

Kees was relatief oud bij opname. De gemiddelde leeftijd bij opname lag op acht tot negen jaar. Kinderen ouder dan 13 jaar kwamen helemaal niet meer voor opname in aanmerking. Dat kwam mede omdat aan het instituut alleen een lagere school was verbonden. Die verjonging had positieve kanten, zo had Waterink al in 1948 het bestuur voorgehouden: jonge kinderen waren prettiger in de behandeling en omgang. De zusters beaamden dat, de sfeer was erop vooruitgegaan. Met grote, haast volwassen jongens, deden zich meer conflicten voor met de leidsters. Bovendien waren bij oudere kinderen niet zulke goede resultaten te bereiken. Ook was het voordeel dat bij jonge kinderen de groepen groter konden zijn, zodat er veel minder personeel nodig was, aldus Waterink.¹⁰ Behalve jonger waren de kinderen ook merendeels jongens. Dat was in alle jaren het geval. Meisjes vormden slechts een vierde tot een vijfde deel van de pupillen.

Vele kinderen waren bij opname zes of zeven jaar en vaak nog jonger. Dat had te maken met de indicaties voor opname. Leerproblemen openbaarden zich als kinderen de eerste en tweede klas van de lagere school bezochten. Spraakproblemen werden doorgaans bij kinderen van drie en vier jaar problematisch. Een zo'n kind was de driejarige Freddy, een jongen met een nerveuze, gespannen en aan een schildklierafwijking lijdende moeder. Hij was geboren in 1949 en kwam in behandeling omdat hij thuis ongehoorzaam, agressief, driftig en koppig was, en nog niet sprak. De conclusie bij de *intake* was dat het kind autistische trekken had en een disharmonie in gedrag en structuur. Het niet spreken moest gezien worden als gevolg hiervan. Toch

ging men aanvankelijk niet tot opname over omdat men dat bij zulke jonge kinderen alleen in het uiterste geval gerechtvaardigd vond. Dat blijkt ook uit de bewaard gebleven correspondentie van Waterink met ouders. Als het even kon probeerde hij een peuter of kleuter ambulant te begeleiden door contact te onderhouden met de ouders en de leidster van de kleuterschool en hen van de nodige raad te voorzien. Dit gebeurde ook bij Freddy. Hij zou naar een gewone kleuterschool gaan (die liet in die tijd nog driejarigen toe) in de buurt van zijn ouderlijk huis, waar hij onder ervaren leiding de mogelijkheid zou hebben tot contact met en aanpassing aan een groepje andere kinderen. Tegelijkertijd zou hij dan een spraakbehandeling krijgen. Zo bleef de band met het ouderlijk milieu bewaard en kon deze misschien ook iets losser worden. Men hoopte zo kind en ouders – speciaal moeder – ten gunste te beïnvloeden. ‘Deze poging faalde helaas, mede ook omdat moeder de situatie met Freddy niet meer aankon. Bovendien werd zij in deze tijd opnieuw zwanger, hetgeen de toestand nog compliceerde. Derhalve werd toen besloten tot opname in het instituut.’¹¹

Vele kinderen waren doorverwezen door een andere instelling. In het begin van de jaren vijftig was driekwart van de kinderen doorgestuurd door een kinderrechtser, voogdijraad, Raad voor de Kinderbescherming, voogdijvereniging, gemeentelijke sociale dienst of, alleen in begin van de jaren vijftig, een kerkelijke diaconie. Zij namen de bekostiging van de verpleeggelden grotendeels op zich. De overige kinderen waren particuliere patiënten uit het hele land en soms uit overzeese gebiedsdelen. Het aantal particuliere pupillen nam geleidelijk af, mede omdat de verpleegprijs steeg. Deze trend zette zich na 1960 voort. Hun aandeel was in 1963 gedaald tot tien procent. De verpleegprijs steeg tot fl. 14,50 per dag in 1960 en fl. 22,50 in 1965.

De kinderen kwamen voor het merendeel thuis vandaan en soms van grootouders of een pleeggezin. Slechts tien tot vijftien procent was voor opname in een andere instelling als een kindertehuis geweest. Daartegenover stond dat bij ontslag slechts de helft naar huis terugkeerde. De overige kinderen gingen naar een pleeggezin (vijftien procent) of een inrichting als het kindertehuis Neerbosch, Heldringstichting, een tehuis voor moeilijk opvoedbaren of naar een dergelijke instelling in de buurt van hun ouderlijk gezin. Deze verhoudingen waren redelijk constant en golden bijvoorbeeld ook nog in 1963.

Kinderen bleven een aanzienlijke tijd opgenomen. Korte opnames

van ongeveer drie maanden, waarin observatie centraal stond, betroffen maar enkele kinderen. Anderen waren maar liefst vier tot vijf jaar opgenomen. De gemiddelde opnameduur bleef echter redelijk constant en lag op zo'n veertien tot zeventien maanden.

VERANDERINGEN IN DIAGNOSTIEK EN BEHANDELING

91

Net als in de vooroorlogse jaren waren tal van specialisten als consultant of werknemer in de dienst van het Paedologisch Instituut. Zo benoemde het bestuur in 1952 de psychiater Wetter om de opengevalen plaats van waarnemend directeur, de psycholoog R. A. C. Mulder, in te nemen. Hij werd in 1957 weer opgevolgd door de psycholoog Jan de Wit. Toen trok men een hoogleraar neurologie en psychiatrie (Joh. Booy) aan als consultant. Hij was betrokken bij onderzoek naar de impact van neurologische afwijkingen op het gedrag en het lichamelijke functioneren. Hij kon zonodig ook medicijnen voorschrijven, al was het gebruik van medicijnen rond 1957 nog beperkt. Daarnaast was hij belast met het afnemen van EEG'S¹² om mogelijke neurologische afwijkingen op te sporen. Drie jaar later was er ook een internist verbonden aan het instituut. Deze G. Hellinga onderzocht kinderen waarvan men vermoedde dat er bijvoorbeeld een stofwisselingsziekte in het spel was. Een oogarts (C. M. J. Velzeboer) en even later ook een keel-, neus en oorarts waren betrokken bij kinderen bij wie men vermoedde dat een zintuiglijk probleem meespeelde. De psychiater, een externe huisarts en een inwonende gediplomeerde verpleegster waren verantwoordelijk voor de regelmatige controles van kinderen inzake hun lichamelijke en geestelijke gezondheid.¹³

Vergeleken met de vooroorlogse jaren deden zich wel belangrijke ontwikkelingen voor in de behandeling. Die hingen deels samen met een verandering in type kinderen dat voor opname in aanmerking kwam. Psychosociale problematiek kwam op de voorgrond te staan. De psychologie ging een prominente rol spelen. Door toedoen van de psychoanalyse en met name door het werk van Anna Freud, die de psychoanalyse toepaste op kinderen, kwam er meer aandacht voor psychotherapie, speltherapie en het belang van de leefgroep. Bovendien verschoof het accent naar de impact van het huiselijk milieu op het kind. Dat kreeg in de anamnese bij opname een prominente

plaats. Het was zaak zoveel mogelijk informatie over het gezin van herkomst te vergaren en in de typering van kinderen ook het ouderlijk milieu te betrekken. Psychologen legden daarom huisbezoeken af om hun beeld van het kind te kunnen relateren aan het gezin van herkomst.

92 Speltherapie door een psycholoog werd ingezet voor het verhelderen van de diagnose en in de behandeling. Het eerste attribuut dat de speelkamer binnenkwam was het poppenhuis. Spoedig kwam er een bak met water waarin bootjes en andere attributen dreven. Autootjes, schoolbord, puzzels, knuffelbeesten, zandbak en attributen uit de dagelijkse leefwereld deden er hun intrede. Aan de hand van dit speelmateriaal probeerde de psycholoog helder te krijgen hoe het kind het gezin van herkomst beleefde en welke innerlijke remmingen het had. De speelkamer diende niet alleen de diagnostiek, maar vormde ook een middel voor kinderen om hun frustraties af te reageren. Dat was duidelijk een uitwerking van de psychoanalyse: vroege trauma's in de jeugd konden later voor problemen zorgen. Herbeleving van die trauma's in een veilige omgeving kon een genezende werking hebben. De speelkamer vormde ook een middel om het kind uit te lokken om over zichzelf te praten, anderen zijn vertrouwen te geven of om het kind inzicht te geven in zijn eigen situatie. Dat werkte bij de hierboven genoemde Kees goed: 'Tenslotte werd er in speltherapeutisch verband contact gelegd tussen Kees en de psycholoog. Hoewel Kees nogal afwerend was ingesteld, ontstond er toch vrij spoedig een zekere verstandhouding over de schoolzaken via een gesprek over zijn schoolmoeilijkheden, waarbij de therapeute vertelde dat bij het test-onderzoek was komen vast te staan dat hij beslist niet dom of lui was (hier kreeg hij tranen in de ogen), maar dat hij bij wijze van spreken een klein defectje had, waardoor hij moeite had met het leren van taal en lezen. Ze richtte zich erop hem te doen zien dat meerdere kinderen een dergelijke of ook wel andersoortige "storing" hebben (bv. kleurenblindheid, een mank been). Voorts [probeerde zij] hem duidelijk te maken dat er wel middelen zijn om hem over het ergste heen te helpen, al zou hij moeten accepteren dat het niet een gemakkelijke weg voor hem zou worden (...). Als vanzelf kwamen nu naast schoolmoeilijkheden ook andere problemen naar voren. Kees vertelde spontaan, dat hij eigenlijk niet alleen om de school naar Amsterdam was gestuurd, maar ook omdat hij zo druk was en zijn moeder zo zenuw-



Het poppenhuis in de speelkamer.



Dorpentest om te analyseren hoe het kind het eigen milieu beleefde.

achtig maakte. Bij latere contacten bleek wel dat de jongen enorme schuldgevoelens had, dat hij o.a. meende dat hij de oorzaak was geweest van zijn moeders ziekte. Doordat de therapeute een volkomen begrip toonde voor zijn “vergissing”, maar er tevens alle nadruk op legde dat hij zich vergiste, begon hij verder over de zaak door te denken.’¹⁴ In het geval van Kees had de psychologe ook tot taak de terugplaatsing van Kees in zijn gezin te bevorderen door contact te onderhouden met zijn ouders. Tien jaar later zou men dit een onmogelijke dubbelrol van de speltherapeut vinden: de therapeut die enerzijds de vertrouweling van een kind wordt en anderzijds contact met de ouders heeft.¹⁵ In het geval van Kees pakte dat goed uit: ‘Na twee jaar was Kees zover, dat hij weer naar huis kon. In de jaren, die hij in het instituut doorbracht, werd vanzelfsprekend een geregeld contact met zijn ouders onderhouden, waardoor zij zich anders en met meer begrip tegenover de jongen leerden instellen. Voor bijzondere moeilijkheden behoeft bij Kees’ terugkomst niet te worden gevreesd.’¹⁶

Niet alle kinderen kwamen onder intensieve behandeling van de psycholoog. De hierboven vermelde Freddy kwam vooral bij de logopediste over de vloer. Zij leerde hem de uitspraak van klanken en woorden. Ongetwijfeld zal zij overleg hebben gehaald met de psycholoog over Freddy’s angsten als gevolg van zijn autisme. Zij had aanvankelijk veel weerstanden te overwinnen. Freddy was de eerste tijd veel ziek en toonde een behoorlijke aversie tegen de logopediste: ‘Het leek wel of hij zich dan op alle mogelijke manieren schrap zette tegen elke poging tot contact. Getracht werd toen, hem samen te nemen met een ander jongetje, teneinde zo – als het ware minder “direct” – te komen tot contact en verdere verbetering van de aanpassing. Deze poging lukte. Samen met dit jongetje begon hij langzamerhand allerlei opdrachtjes uit te voeren en articulatie-oefeningen te doen voor de spiegel. Na verloop van vier maanden was de weerstand nagenoeg verdwenen; Freddy fleurde ook lichamelijk zienderogen op, at beter, werd dikker, steviger, vrolijker en levenslustiger, [en] begon te groeien. Freddy voerde met veel animo opdrachtjes uit en benoemde platen en voorwerpen.’¹⁷ Na een verblijf van een jaar op het instituut kon hij naar huis. Een van de kinderpsychologen begeleidde dat proces. Freddy ging naar de kleuterschool in zijn woonplaats en kwam tweemaal per week voor spraakbehandeling op het instituut. De psycholoog stelde zich ook in verbinding met het hoofd van de kleuterschool om met

haar de werkwijze en het materiaal ten aanzien van Freddy's verdere taalontwikkeling te bespreken. De ouders bleven nog jaren contact onderhouden met het instituut en in samenwerking met de logopediste besloten zij Freddy naar een gewone lagere school te sturen.

96 Het gezin van herkomst werd in vele gevallen beschouwd als een ziekmakende factor. Dat was het geval bij Hanneke: 'zij is de oudste uit een eenvoudig gezin en door milieu-omstandigheden heeft ze haar eerste levensjaren moeten doorbrengen in een kindertehuis. Als ze weer thuiskomt toont ze zich jaloers op het zusje dat kort daarop geboren wordt, ze zou nu eindelijk haar vader en moeder wel eens voor zich alleen willen hebben. Ze gaat zich weer als een baby gedragen, weigert als het ware om "groot" te zijn. Als Hanneke, ongeveer 5 jaar oud, in ons instituut opgenomen wordt, is ze een meisje dat in haar ontwikkeling ver bij haar leeftijdsniveau is achter gebleven. Er wordt ernstig getwijfeld aan haar verstandelijke capaciteiten. De plaatsende instantie heeft de indruk, dat ten einde over het een en ander een meer gefundeerd oordeel te krijgen, een interne observatie aangewezen is. Hanneke blijft na observatie een paar jaar bij ons voor behandeling. Het lukt om via deze therapeutische behandeling haar een groot deel van de achterstand te doen inhalen. Het lukt ook gedeeltelijk haar haar plaats als oudste in het gezin (waar inmiddels drie jongere kinderen zijn) te doen aanvaarden. De ouders die zich aanvankelijk geen raad wisten met de jaloerse, nooit te bevredigen en vaak "lelijk" reagerende Hanneke, ervaren gedurende weekends dat de moeilijkheden wel niet verdwenen waren, maar toch sterk verminderd zijn. Ze zouden Hanneke graag weer thuis hebben.'¹⁸ In toenemende mate deed men voor nazorg een beroep op plaatselijke hulpverlenende instanties. In het geval van Hanneke werd contact opgenomen met een instantie voor kerkelijk maatschappelijk werk.

Psychologen kregen een prominente plaats, niet alleen in de behandeling en diagnostiek van kinderen, maar ook in de benadering van ouders. De vier tot vijf psychologen konden het werk nauwelijks aan. Daarnaast waren zij ook verantwoordelijk voor de begeleiding van groepsleiders en van studenten die op het P1 stage liepen. Men was tot het inzicht gekomen, dat een belangrijk deel van de behandeling in de leefgroepen diende plaats te vinden. De leidsters kregen advies over specifieke aanpak van kinderen en richtlijnen voor de aanpak van een groep. Hetzelfde gold voor onderwijzers op school. Het was een



Spraakles van Marianne Colijn.

aanzienlijke taakverlichting voor psychologen toen in de tweede helft van de jaren vijftig de maatschappelijk werkster haar intrede deed in de persoon van de voormalige hoofdleidster mej. H. J. Kool die in 1959 werd opgevolgd door de dames B. J. Bouwman en A. C. de Geus. Zij hadden vooral tot taak het contact met het gezin te onderhouden. Bij nieuwe kinderen stelden zij een rapport op van het gezin en ook in de voorbereiding op het ontslag waren zij betrokken. Zij waren goedko-

per dan een psycholoog, maar hadden wel het nadeel dat zij niet terzake kundig waren op het gebied van de psychologie. Vaak hadden gezinnen zowel contact met de behandelend psycholoog als met een maatschappelijk werkster. De laatste kon het advies van de psycholoog met de ouders nabespreken. Ze had soms zelfs een voordeel boven psychologen. Dat was bijvoorbeeld het geval bij Bram: 'Bram komt uit een gezin waar de onderlinge verhoudingen bepaald niet goed genoemd kunnen worden. De ouders leven ook allerm minst in harmonie met de maatschappij. De psycholoog die hen uitnodigt voor een gesprek op het instituut vertegenwoordigt voor hen veel meer de maatschappij dan de maatschappelijk werkster die hen thuis komt bezoeken. Haar lukt het om als min of meer neutrale tussenpersoon contact te krijgen met de ouders en om in hun afwijzende houding ten opzichte van het instituut (de plaatsing van Bram was niet vrijwillig) langzaam aan iets te veranderen.'¹⁹

Kinderen waren op grond van hun leeftijd, sekse en problematiek ingedeeld in leefgroepen van zo'n acht kinderen. De leiding daarvan was grotendeels in handen van vrouwen. Zij stonden onder supervisie van een hoofdleidster en twee assistent-hoofdleiders. Lange tijd vormde de verzorging een verwaarloosd gegeven in de behandeling. In 1958 ging men dit werk echter gestructureerd aanpakken vanuit de overtuiging dat leiders een belangrijk bijdrage konden leveren aan de behandeling van kinderen en het helder krijgen van de diagnose. De leefgroepen kregen meerdere vaste leiders en er kwam wekelijks overleg van de hoofdleiders, psychologen, leerkracht en andere betrokkenen. Men ging nu spreken over behandelingsplannen, al blijft onduidelijk in hoeverre zulke plannen niet meer in de hoofden van psychologen zaten dan op papier werden uitgewerkt.

Uit de hierboven vermelde voorbeelden blijkt dat het werken met een kind niet stopte na het verlaten van het instituut. In het begin van de vijftiger jaren promootte Waterink het belang van de nazorg. Deze

moest de herintrede van het kind in het gezin helpen bevorderen. Bovendien wilde men zo kunnen beoordelen of de behandeling het beoogde resultaat had opgeleverd.²⁰ Na tien jaar zette men toch vraagtekens bij dit vrij intensieve werk. Bovendien kwamen de meeste kinderen via een instantie binnen. Men ging zich dan ook afvragen of nazorg niet primair de zaak was van de verwijzende instantie die bovendien vaak dichterbij in de buurt van het gezin gevestigd was.

99

WATERINK ALS DIRECTEUR

Over Waterink deden de nodige anekdoten de ronde. Hij stond bekend als een persoon die kon imponeren, vaak onderhands zaken kon regelen en vele mensen persoonlijk aansprak, zo stelde Breimer. Hij was bovendien ijdel en gesteld op waardering. Sollicitanten hadden bij hem een streepje voor als ze zoon of dochter waren een bekende Nederlander. Opgenomen kinderen van bekende Nederlanders hielp hij graag persoonlijk, zo wist Mulder, waarnemend directeur van 1952 tot 1957, zich te herinneren. Hij vertelde de volgende anekdote over Waterink, die op zijn colleges ook kinderen ten tonele voerde om een bepaald ziektebeeld te verduidelijken: 'De hoofdpersoon is Wim, debiele jongen en zoon van een publieke vrouw. Nadat Mulder hem gevraagd had of hij bezwaar had tegen zo'n optreden en deze vraag ontkennend had beantwoord, bracht Mulder hem de collegezaal binnen en zette hem op een stoel naast Waterink. Nadat Waterink gevraagd had hoe het met het knulletje ging, vroeg hij hem wat hij later zou willen worden. "Nou", zei hij, "draaiorgelman dat lijkt me wel wat." "Maar Wim", zei Waterink toen, "dat kan toch helemaal niet. Daar gaan van die moeilijke boeken in en dan moet je verstand hebben van muziek. Je weet best dat je niet goed kan leren, dus dat gaat niet". "Dan wil ik stuurman worden", zei Wim toen. En weer legde Waterink, ditmaal wat omstandiger, uit dat dit niet mogelijk was. Wim, ondertussen zo giftig geworden, riep toen ineens: "Nou, als ik dan helemaal niets kan, dan word ik maar professor!" De studenten in de zaal lagen dubbel van het lachen en Wim was vanzelfsprekend de held van de dag.'²¹

Door differentiatie in de hulpverlening van het Paedologisch Instituut en de aanstelling van andere professionals raakte de rol van Waterink in de dagelijkse hulpverleningspraktijk langzamerhand uitge-

speeld. Vele opgenomen kinderen kenden hem alleen van bijzondere gebeurtenissen. Een ervan was het 25-jarig ambtsjubileum van Waterink als hoogleraar in 1951. Twee kinderen boden hem namens alle pupillen een bundel tekeningen aan vergezeld van het volgende gedicht:

100 Wij zijn twee kindr'en uit het P.I.
 Wij vinden het zo fijn
 Om op dit hele grote feest
 Van onzen Professor te zijn.

 In 't P.I. zijn veel meer kinderen.
 Zij wilden allen mee.
 Maar ja, dat kan natuurlijk niet,
 Er mochten er maar twee.

 Toen hebben zij iets moois bedacht.
 Zij wilden niet meer zeuren,
 Maar maakten voor U een tekening
 Met verf en mooie kleuren.

Soms kregen kinderen als uitje een tochtje naar Schiphol of de boot om Waterink uit te zwaaien als hij voor een lange reis vertrok. Een terugkerend evenement was het zingen voor het huis van Waterink in de Vossiusstraat op zijn verjaardag in oktober. Een andere speciale gebeurtenis, die sommige pupillen zich achteraf nog kunnen herinneren, was het werkbezoek van koningin Juliana en prins Bernhard in april 1956 ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van het Paedologisch Instituut. Aan dit bezoek werd overigens, zoals bij vele werkbezoeken van leden van het Koninklijk Huis, weinig ruchtbaarheid gegeven; kranten maakten er geen melding van.

De opname, diagnostiek, behandeling en nazorg was grotendeels het werk van de psychologen. Waterinks rol als pedagoog raakte uitgespeeld. Dat weerhield hem er niet van in zijn herdenkingsrede in 1956 een lans te breken voor de pedagoog: 'Tot het verder groeien en ontplooiën van deze arbeid is nodig een stage samenwerking van medici, psychologen, die zich gespecialiseerd hebben als paedagogen, sociale werkers en paedagogen. Het is de eer van Nederland dat men al-



Uitzwaaien van Waterink en zijn vrouw (1959). Links van de kinderen staat hoofdonderwijzer Eisses.

102 lerwege, en zeker ook in de kring van kinderbescherming, erkende, dat uiteindelijk de leiding van dit werk moet liggen in de handen van paedagogen. Het kind is object van de opvoeding. Dat geldt in ieder opzicht ook onder omstandigheden, waarin zonder twijfel de medicus een tijd lang de eerste plaats inneemt. Een kind, dat maandenlang leed aan een ernstige lichamelijke ziekte, is object van de zorg van een medicus. Maar reeds wanneer het kind begint te herstellen, komen de eigenlijke paedagogische problemen naar voren. En straks is, na de ziekte, het paedagogische vraagstuk meermalen moeilijker, dan het medische vraagstuk was. Ook de psycholoog-paedoloog heeft als zodanig niet de taak de opvoeder te zijn. Hij mag het paedagogische vraagstuk niet verwaarlozen, maar de opvoeding van het kind is toch het eigenlijke probleem, dat er overblijft wanneer de therapie geslaagd is.²² Een probleem was echter dat de studie pedagogiek niet zo in trek was, omdat ze nog weinig maatschappelijke vooruitzichten bood. Pedagogiekstudenten aan de v.u. waren voornamelijk ouderen, die al in een beroepspraktijk werkten. Waar pedagogen met een teamleiding belast waren, waren het vaak niet wetenschappelijk-geschoolde krachten, zo stelde Waterink.²³ Gezien deze visie is het opmerkelijk dat na zijn vertrek in 1961 er in de leiding geen pedagoog meer zitting had. Zijn opvolger was de psycholoog Jan de Wit.

Waterink formuleerde zijn zorgen nogmaals in het laatste verslag van het Paedologisch Instituut tijdens zijn ambtsperiode als directeur. De Wit verzorgde daarin het algemeen verslag en Waterink een bijdrage met als titel 'Uit welk milieu?'. Daarin stelde hij weer dat het een misvatting is dat psychologen ook pedagogische adviezen konden geven. Daarnaast wees hij de inmiddels in zwang komende term orthopedagogiek af als een term die meer met rechte voetjes dan met corrigerende opvoeding te maken leek te hebben. Maar het belangrijkste dat hij toch kwijt wilde, was dat professionals als psychologen zich niet konden inleven in het milieu van het kind. Dat had invloed op de diagnostiek en het pedagogisch advies. Voor een plattelandskind was de situatie van testen op het laboratorium erg onwennig en voor een crimineel kind leek het onderzoek, ondanks de aardige heren en dames, op een politieonderzoek. Zeker op het gebied van religie waren psychologen niet goed thuis: 'ik las eens in een rapport over een veertienjarige jongen, dat hij 's zondags tweemaal naar de kerk moest. De psycholoog had de opmerking geplaatst: "geen wonder, dat er bij deze

jongen dan verzet rijst." Deze psycholoog had tot zulk een uitspraak geen enkel recht. Hij zei alleen iets omtrent zichzelf.²⁴

Waterink had nog wel veel invloed op de opname van particuliere patiënten. Dat was echter een in omvang afnemende categorie. Zijn maandblad *Moeder* was inmiddels alom bekend en vele ouders lieten hun boekjes met pedagogische adviezen. Ouders kwamen zo met hun kind op zijn spreekuur terecht. Op zijn bureau stond een grote bus waarin ouders hun vrijwillige bijdrage konden storten voor het in principe gratis consult. Aan uitgebreid onderzoek van het kind in het laboratorium waren overigens wel kosten verbonden.²⁵ Midden jaren vijftig lag dat op fl. 120 voor een dag testen. Op grond hiervan werd het kind opgenomen of kregen ouders adviezen. Soms besloot hij tot ambulante hulp als het gezin in of in de buurt van Amsterdam woonde. Het kind kwam dan enkele uurtjes per week voor therapie op het instituut of ging alleen naar de aan het instituut verbonden school.

103

HET ONDERWIJS

Al tijdens de oorlog liet de school ook externe leerlingen toe; doorgaans kinderen die in Amsterdam woonden en bij wie vooral leerproblemen speelden. Zo nodig kregen ze aanvullende therapie. In de oorlogsjaren waren naast het hoofd de onderwijzeressen J. H. A. van der Veen, tevens bevoegd voor handwerken, en M. J. Voogd aan de school verbonden. De school stond bij het Ministerie van Onderwijs te boek als school voor zwakzinnige kinderen; een concept dat niet meer paste bij de school van het P.I. Leerlingen waren nu in niveaugroepen verdeeld. Van der Veen zou tot haar pensioen in de jaren zestig aan de school verbonden blijven. De aanvragen voor een vierde leerkracht in 1946 en een vijfde in 1948, nodig vanwege sterke toename van het aantal kinderen, werden door de minister uiteindelijk geweigerd. Een vierde leerkracht moest uit eigen middelen worden betaald. De klassen waren dan ook vrij groot: gemiddeld 20 tot 23 leerlingen per klas.²⁶ Een Koninklijk Besluit uit 1949, dat het buitengewoon onderwijs opnieuw definieerde en reguleerde, bracht ook scholen verbonden aan pedologische instituten als een aparte categorie onder bij het buitengewoon onderwijs. Waterink had hierin een prominente rol gespeeld. Voor de school betekende dit besluit, dat er meer rijkssubsidie

kwam en dat ook de Gemeente Amsterdam subsidie moest verlenen ten behoeve van kinderen die uit Amsterdam zelf afkomstig waren. De school moest echter wel aan criteria gaan voldoen. Zo dienden de klassen verkleind te worden tot twaalf. Intussen steeg het aantal leerlingen. In 1951 waren er 128, waarvan 56 extern. In 1954 was dat gestegen tot 180, waarvan 99 extern. De school telde toen naast het hoofd P. Eisses twaalf leerkrachten. Daarnaast was er een vakleerkracht, mevrouw M. C. Weijers, die volgens de methode Ceasar bewegingsonderwijs gaf. Bovendien was er een kleuterklas aan de school verbonden, die aanvankelijk geheel ongesubsidieerd was. Deze stond de eerste jaren onder leiding van de bevoegde onderwijzeres G. Visser.

Een probleem van de klassenverkleining was dat er onvoldoende lokalen waren. De school, gevestigd op de tweede verdieping, nam al een maximum aan ruimten in. Er zat niets anders op, dan vanaf 1950 de zes lokalen dubbel te gebruiken. Voor externe en interne leerlingen kwamen aparte schooltijden. Interne leerlingen kregen onderwijs van 8.00 tot 10.15 en van 15.45 tot 17.45, externe leerlingen van 10.30 tot 15.30 met drie kwartier pauze voor de lunch. Dat betekende dat interne leerlingen een groot deel van de schooldag vrij waren. In die tijd was het ook een probleem goed personeel in de verzorgende sfeer te krijgen. Bovendien duurde het tot ongeveer 1958 voordat groepsleiders een betere begeleiding en een actieve rol in de behandeling kregen. Leerlingen werden tussen de schooltijden dan ook niet goed opgevangen. Zij konden in het Vondelpark of in de stad rondzwerven.

Het vinden van aanvullend onderdak voor de school vormde vanaf 1951 een terugkerend onderwerp in de bestuursvergaderingen. Het lukte echter niet hierin te slagen. In de onmiddellijke omgeving van het instituut was geen ruimte te vinden, die aan de eisen van het bestuur en de inspectie van het buitengewoon onderwijs voldeed. Uiteindelijk kwam er een oplossing voor het probleem, nadat het bestuur in 1957 van de Gemeente Amsterdam toestemming kreeg een gebouw te plaatsen op het terrein van het instituut. Dat moest echter wel ten koste gaan van de speelruimte. Het gebouw zou bestemd zijn voor de externe leerlingen. Vooruitlopend daarop is in december 1956 de aparte Christelijke BLO Stichting Amsterdam opgericht, die het bestuur van de school voor externe leerlingen zou vormen. Pas in 1965 kwam het nieuwe gebouw gereed. Deze school kreeg, als eerbetoon aan Waterink, de naam Professor Waterinkschool. Interne pupillen bleven op

de school in het instituut, die de naam De Pionier kreeg. Daarmee kwam een einde aan de dubbele schooltijden.²⁷ Ruim tien jaar later verhuisde de Professor Waterinkschool naar de Moreelsestraat.

Voor de school waren aparte psychologen en logopedisten in dienst. Zo waren de psychologe H. Bouma en de logopediste M. M. Colijn jarenlang aan de school verbonden. De logopedisten gaven speciale lessen, waarin zij aandacht besteedden aan lees- en schrijfstoornissen. De lees- en taallessen sloten daarbij aan. Daarnaast behandelden logopedisten kinderen individueel. In 1957 kreeg het hier geboden speciaal onderwijs een stimulans door de aanschaf van nieuwe leermiddelen voor het aanvankelijk lees- en rekenonderwijs in de laagste en het zaakonderwijs in de hogere klassen. Het lesprogramma omvatte dezelfde vakken als op een gewone school voor lager onderwijs. Gymnastiek vormde een belangrijk onderdeel van het onderwijs. Met name angstige en geremde kinderen, die 25 tot 30 procent van de schoolpopulatie vormden, zouden daarbij baat hebben. Vanuit die visie zocht men rond 1957 vervanging van gymnastiekleraar W. Nielsen in de persoon van B. Miedema, die heilgymnastiek ging verzorgen. Tussen het instituut en de school was contact over de te volgen behandeling van de kinderen. Dat werd geïntensiveerd in 1958 toen leerkrachten van school mee gingen doen aan de wekelijkse stafbesprekingen, waar individuele kinderen het onderwerp waren.

105

Bij externe leerlingen lag het accent doorgaans op leerproblemen. Interne leerlingen hadden vaak naast leer- ook gedragsproblemen. Vaak waren gedragsproblemen het gevolg van leerproblemen. De school had dan ook een belangrijke taak in de het ombuigen van het gedrag van zulke kinderen. Dit laatste was het geval bij de hierboven genoemde Kees: 'Kees werd geplaatst op de aan het instituut verbonden school, waar het kleine klasseverband een sterk individueel contact tussen leerling en leerkracht mogelijk maakte. Via deze persoonlijke relatie werd getracht zijn instelling tegenover de school in positievere zin om te buigen. De gehele omgeving: het individueel gerichte leer-systeem (ieder werkt voor zich) en het klasse-klimaat (ieder heeft zijn eigen specifieke moeilijkheden), werkte mede ontspannend.'²⁸

Soms vormde de aanwezigheid van de school de belangrijkste reden voor opname op het instituut. Dat gold bijvoorbeeld voor Koos. 'Koos is een levenslustige buitenjongen, afkomstig uit een grote plattelandsgezin, die gehandicapt wordt door een ernstige leesstoornis. Hij heeft



Individuele begeleiding door de onderwijzeres/remedial teacher Rie van Goor.

het gevoel er voor spek en bonen bij te zitten met alle nadelige gevolgen van dien. In de plaats waar hij woont, noch in de directe omgeving is een school te vinden waar hij het onderwijs kan krijgen dat hij nodig heeft. Aldus wordt Koos vooral op grond van zijn leermoeilijkheden in ons instituut geplaatst. Dat er ook karakterologisch sprake is geweest van een niet direct harmonische uitgroei, zodat ons werkterrein breder is dan alleen het terrein van het onderwijs, behoeft wel geen betoog. Toch ligt in dit geval het accent duidelijk op de schoolopleiding. Koos maakt vorderingen nu hij het onderwijs ontvangt aangepast aan zijn handicap. Nadat op deze manier op de meest essentiële punten hulp geboden is, zouden wij Koos graag terug willen laten gaan naar zijn huis en naar zijn dorp waaraan hij bijzonder gehecht is. We hebben ons echter genoodzaakt gezien in dit geval met de thuisplaatsing nog te wachten tot de plannen tot oprichting van een LOM-school die er in zijn omgeving lagen, hun beslag hadden gekregen. Anders zou de tijd in het instituut doorgebracht, waarschijnlijk tevergeefs zijn geweest; een adequaat schoolmilieu moest doorslaggevend zijn.²⁹

107

Eind 1961 ging het hoofd Eisses met pensioen. Hij werd opgevolgd door L. Knol. Meer dan de helft van de leerkrachten was vrouw. De mutatie onder hen was hoog, aangezien men van onderwijzeressen die in het huwelijksbootje stapten, verwachtte dat ze ontslag namen. Een constante factor vormden echter de onderwijzeres Van der Veen en de heren Knol, J. M. Brants, A. Grimme en J. M. Kramer.

JAN DE WIT ALS OPVOLGER VAN WATERINK

De psycholoog Jan de Wit, vanaf 1957 waarnemend directeur, werd in 1959 als opvolger van directeur Waterink aangewezen. In januari 1961 trad hij als zodanig aan. De Wit had na zijn afstuderen aan de VU bij een stichting voor Geestelijke Gezondheid gewerkt, waar hij ook kinderen behandelde. Hij verwees hen regelmatig naar het PI, waar hij zelf ooit als assistent had gewerkt. Toen hij hoorde van het vertrek van psychiater Wetter als waarnemend directeur, solliciteerde hij met succes naar die betrekking.³⁰ Waterink liet veel aan hem over. Het verslag over de jaren 1958 tot 1960 was van de hand van De Wit. Hij sloot grotendeels aan bij de opvattingen van Waterink inzake mogelijke misinterpretaties van het leefmilieu van kinderen. Alleen sprak hij niet over



Prof. dr. Jan Waterink (rechts) draagt de leiding over aan prof. dr. Jan de Wit (links).

‘de psychologen’, maar in de wij-vorm: ‘Toch blijkt het telkens weer moeilijk op verantwoorde wijze een gezin tot zijn recht te laten komen. Onze kennis omtrent de diverse leefmilieus – wil men: omtrent de sub-culturen in onze cultuur – reikt nog niet zo erg ver. De wetenschappen die zich bezighouden met de bestudering van de mens in zijn milieu zijn vaak nog maar al te zeer afgestemd op een zekere middenklasse-moraal (...). Om een voorbeeld te noemen: de relatie tussen de moeder en haar kind ligt buiten op het platteland naar alle waarschijnlijkheid anders dan in de stad. Tekenende van affectie die in het ene milieu normaal geacht worden en waarvan het ontbreken zou kunnen worden opgevat als een onvoldoende aandacht schenken aan het kind, zullen wellicht in het andere cultuurpatroon minder goed passen. Zelfs in ons kleine land stuiten we in dit opzicht af en toe op merkwaardige verschillen. Ik denk in dit verband aan een jongen die in ons instituut werd opgenomen en die het geven van een zoen bij het slapengaan een zeer bijzondere en merkwaardige zaak vond. Een ander punt van belang is het geestelijk klimaat waarin het gezin leeft. Juist op dit punt zal men bijzonder behoedzaam dienen te zijn, wanneer men over de dagelijkse opvoedingspraktijk zoals die geworteld is in de religieuze overtuiging, een oordeel wil uitspreken.’³¹

Op het jaarverslag over de jaren 1961 tot 1963 zette De Wit een geheel eigen stempel. Allereerst maakt hij duidelijk welke de indicaties voor opname in het instituut waren. Er moest sprake zijn van gecompliceerde leer- en/of opvoedingsmoeilijkheden binnen de grenzen van een normale intelligentie: ‘Gezien het feit dat het internaat een integraal onderdeel vormt van het Paedologisch Instituut geldt als criterium voor opname ter behandeling dat de moeilijkheden van zodanige aard moeten zijn, dat van ambulante hulp niet voldoende succes is te verwachten. Anderzijds moet de prognose zodanig zijn dat redelijkerwijs te verwachten is dat het kind van de aanwezige behandelingsmogelijkheden profijt kan trekken. Vanuit deze gedachte is het begrijpelijk, dat als opname criterium o.a. “binnen de grenzen van een normale intelligentie” wordt gesteld.’³² De op te nemen kinderen konden in leeftijd variëren van 3 tot 13 jaar. De ernst en de aard van de moeilijkheden moesten dusdanig zijn dat meerdimensionale therapie in een residentiële setting noodzakelijk was. De Wit kòn de opname-indicatie aanscherpen, omdat er in vele plaatsen inmiddels LOM-scholen waren ontstaan en ambulante zorg voorhanden was. Kinderen die nu

voor opname in aanmerking kwamen, hadden een complexere problematiek dan voorheen. Het accent verschoof naar kinderen die in hun leefmilieu – school en gezin – zich conflictueus ontwikkelden en in een vicieuze cirkel waren beland. Daarbij kon het gaan om eetstoornissen, autisme, affectieve verwaarlozing en kinderen die retarded (in een vroegere kinderlijke fase terugvielen).³³

Daarnaast maakte De Wit een duidelijk onderscheid tussen observatie en behandeling. Uiteraard kwam elk kind eerst ter observatie om het behandelingsplan op te kunnen stellen. Maar er kwamen ook kinderen alleen ter observatie, vaak op verzoek van een hulpverlenende instantie. Voor hen waren de opnamecriteria ruim, al waren er wel pedagogische voorwaarden aan verbonden. Het gezin diende voldoende mogelijkheden te hebben, om via een kort contact profijt ervan te trekken en in staat te zijn de repercussies van de behandeling op de gezinsdynamiek goed te verwerken. De Wit gaf als voorbeeld: 'Een matig begaafd tienjarig meisje met een niet al te ernstige taalstoring ontwikkelt ten gevolge van het niet mee kunnen komen een ernstige weerstand tegen de school, die ook de overige leerprestaties negatief beïnvloedt. De moeder gaat met het kind "meehuilen" in plaats van het te steunen, schuift de schuld op school en houdt haar dochtertje zodra het maar over een pijntje hier of daar klaagt, thuis. Het loopt dan op school en thuis geheel spaak. Plaatsing op een school voor de biele kinderen wordt overwogen. Omdat de moeder zich heftig hier tegen verzet wordt evenwel interne observatie aangevraagd. De behandeling in ons instituut – tijdens de observatieperiode begonnen – brengt het kind echter vrij spoedig opgang; zij weet profijt te trekken van de extra steun die zij krijgt bij de lees- en taallessen. Haar zelfvertrouwen groeit, zij leert moeilijkheden beter het hoofd te bieden, kortom de hele weerbaarheid neemt toe. Met moeder wordt de hele situatie meermalen besproken. Zij gaat het probleem onderkennen en blijkt nu ook in staat meer distantie ten aanzien van haar dochtertje te nemen. Ook na thuisplaatsing – die na ongeveer 6 maanden wordt gerealiseerd – waarbij het kind op haar "oude" school terugkomt zonder een jaar "kwijt" te zijn – blijft de toestand houdbaar. Het kind is nu voldoende bestand tegen eventueel distantieverlies van de moeder; de moeder kan voldoende distantie bewaren als het kind toch weer eens op schijnbaar onoverkomelijke moeilijkheden stuit.'³⁴

Daarnaast benadrukte De Wit de interdisciplinaire samenwerking

tussen de vijf sectoren die bij de kinderen waren betrokken. Daarbij ging het om de medische sector, het pedagogisch werk in de groep en het pedagogisch-didactisch werk op school. Een vierde vormden de psychologische werkzaamheden in het kader van diagnostiek, therapie, consultatie aan groepsleidsters en onderwijzers en advies aan ouders. De vijfde sector was het sociale werk, dat zich richtte op contacten met ouders en instanties. Met tevredenheid signaleerde De Wit dat de in 1958 begonnen interdisciplinaire besprekingen van kinderen in stafvergaderingen en de wekelijkse interdisciplinaire vergaderingen met evaluatie van behandelingsplannen en de opdoemende problemen, tot grote tevredenheid hadden gewerkt. In aanvankelijk op zaterdagmorgen, maar later op vrijdagavond gehouden vergaderingen, kwam elk kind minstens eenmaal per maand aan de orde. Verheugd kon hij vaststellen dat het nu nog aankwam op consolidatie en verdere verdieping van het werk.³⁵

III

Nieuw in het verlag van De Wit over 1961-1963 was dat hij belangrijke elementen in de behandeling door de specialisten zelf liet beschrijven. Zo leverde de psychologe P. M. Popma een uiteenzetting over de speltherapie, de hoofdleidster H. J. Kool een verhandeling over het werken in de leefgroepen en D. J. Bakker uitleg over het onderzoek van leesstoornissen.

VERDERE PROFESSIONALISERING

Al toen De Wit aantrad was hij van plan de kinderstudie grondiger aan te pakken. Deze was in de laatste jaren van Waterink verwaterd omdat het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie, waar lange tijd het diagnostisch onderzoek plaatsvond, door het vragen van commerciële prijzen steeds minder werd ingeschakeld. Hij haalde professionals in huis die het wetenschappelijk onderzoek in de proeftuin van het PI ter hand zouden nemen. De eerste was Dirk Bakker, die zich met dyslexie ging bezighouden (zie hoofdstuk 8).

Die differentiatie in functies en werkvelden werd gestimuleerd door ontwikkelingen op universiteiten waar eind jaren vijftig psychologie en pedagogiek in een zelfstandige faculteit verenigd werden, aanvankelijk nog samen met de Medische (zie hoofdstuk 7). Daarbinnen ontstonden vakgroepen of afdelingen die hun eigen hoogleraar kregen.

Meerdere van hen waren door Waterink opgeleid. De Wit voor de pedologie, psychologie en speciale pedagogiek (1960) stond het dichtst bij de opdracht die Waterink had. H. R. Wijngaarden kreeg een ordinariaat voor de persoonlijkheids- en karakterleer (1958), S. D. Fokkema voor de algemene psychologie en methodenleer (1961), C. Sanders voor de theoretische psychologie (1962), J. W. van Hulst voor de pedagogiek (1962) en P. J. D. van Drenth voor de test- en bedrijfspsychologie (1967).³⁶ Bovendien ontstonden nieuwe studierichtingen als sociologie en agogiek waarmee de kennis en het onderzoek van leefsyste-
men toenam.

Ook het werkveld veranderde. Het LOM-onderwijs was in de meeste plaatsen van de grond gekomen, er was een breed scala van hulpverlening aan gezinnen en scholen ontstaan in de vorm van gemeentelijk sociaal maatschappelijk werk, Medische Opvoedkundige Bureaus (МОВ's), remedial teachers en schoolbegeleidingsdiensten.³⁷ Binnen dat geheel werd het steeds belangrijker het P1 en zijn professionele status te verdedigen en veilig te stellen. Waarin onderscheidde het zich van andere hulpverlening? In de loop van de jaren moest men, om voor subsidies in aanmerking te komen, steeds weer dat eigen karakter verdedigen. Men legde daarbij drie troeven op tafel. Allereerst de band met de universiteit. Daardoor kon goede en wetenschappelijk onderbouwde hulpverlening plaatsvinden. Bovendien ging de opleiding van studenten door groeiende aantallen een belangrijker plaats innemen. Het P1 bood wat dat betreft een goede stageplek, ook voor HBO-studenten. De opleiding van psychologen en pedagogen was ook een maatschappelijk belang vanwege de groei van de jeugdhulpverlening en het speciaal onderwijs. Dit punt was ook een belangrijk argument tegenover de VU voor het verkrijgen van financiële steun.

Een tweede troef was dat het P1 behandeling bood aan kinderen die ergens anders niet terecht konden of van wie de problemen zo complex waren dat een multidisciplinaire aanpak noodzakelijk was. Het P1 was als het ware de couveusekamer van het LOM en de jeugdhulpverlening. Bovendien schoof men steeds weer naar voren dat het P1 een van de weinige instellingen was die zowel het kind als het gezin behandelde. Men ging sinds 1970 over cliëntsystemen praten als het over kinderen ging: het kind is onderdeel van een gezin met ouders, broertjes en zusjes. Wilde een kind goed geholpen kunnen worden dan moest ook het gezin behandeld worden. Daar had men eerder ook

wel aandacht voor, maar gezinstherapie kreeg een duidelijker accent in de methodische aanpak.³⁸

Een derde troef was dat hulpverlening aan deze instelling tegemoet kwam aan de behoeften die in de maatschappij leefden en de problemen die zich daar voordeden. De Wit gaf als voorbeeld: 'Wanneer kinderen en jeugdigen die tot culturele minderheden behoren bedreigde groepen in de samenleving zijn, zullen nieuwe en aangepaste vormen van hulpverlening voor hen moeten worden ontwikkeld.'³⁹

113

Om zowel als hulpverleningsinstantie en als wetenschappelijke instelling te functioneren en de relatie tussen beide recht te doen was er differentiatie nodig. De Wit stond al bij zijn aantreden voor ogen dat hulp in de thuissituatie en het behandelen van thuiswonende kinderen een aparte aanpak vergde. Zijn plannen om structurele ambulante hulpverlening te bieden kreeg gestalte in het in 1967 onder de paraplu van het P1 gestichte Ambulatorium (zie hoofdstuk 9). Het voordeel daarvan was ook dat oudere kinderen zo geholpen konden worden en meerdere typen hulpverlening ontstonden.⁴⁰ Dat was ook van belang voor het aan de instelling gerelateerde wetenschappelijk werk en de opleiding van professionals.⁴¹ Het Ambulatorium ging al snel Centrum voor Pedotherapie en Jeugdpsychologie heten. Zo kon een continuüm aan zorg geboden worden, afhankelijk van de problematiek in een residentiële of poliklinische vorm. Wanneer nodig kon een kind van de residentiële setting naar de ambulante doorstromen of bij kinderen tot 13 jaar andersom.⁴²

Daarnaast breidde het researchwerk zich verder uit in het Centrum voor Pedagogisch-Didactische Onderzoekingen (zie hoofdstuk 8). Dat onderhield een netwerk van contacten binnen en buiten Nederland. Dit centrum, samen met het Ambulatorium en het oorspronkelijke instituut, sinds de late jaren zestig als Centrum voor Residentiële Behandeling en Observaties (СРВ) aangeduid, vormden samen het Paedologisch Instituut. Het P1 timmerde aan de internationale weg door het organiseren van een congres over de integratie van theorie en praktijk in de jeugdhulpverlening ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan in 1981. Daar hielden buitenlandse kopstukken, contacten van het P1, lezingen over het belang van de peergroep en het gezin, cognitieve ontwikkeling, neuropsychologie, psychotherapie en gedragsanalyse.

De uitbreiding van het werk bracht met zich mee dat de drie onderdelen van het instituut elk een eigen bestuurder kregen. Voor de resi-

dentiële behandeling benoemde het bestuur in 1969 de orthopedagoog P. A. de Ruyter als directeur. De Wit stootte daarmee een deel van zijn taak af om zich te concentreren op de algehele leiding. De Ruyter was de eerste onderzoeker die zijn proefschrift wijdde aan het werken in de residentiële afdeling van het PI. Hij promoveerde in 1967 bij De Wit op een onderzoek naar de interactie tussen groepsleiders en pupillen. In 1973 kwam hij in de faculteit te werken na zijn aanstelling als lector speciale pedagogiek, een functie die een jaar later veranderde in een hoogleraarschap. Dat gebeurde in een tijd dat vele universiteiten aparte hoogleraren speciale pedagogiek benoemden.⁴³ Den Hartog volgde hem als directeur van het residentiële centrum op.

KINDEREN EN HUN BEHANDELING

Onder het bestuur van De Wit breidde zich het aantal behandelingsmogelijkheden uit. Na de *intake* en een situatieanalyse door middel van gesprekken met betrokkenen in de omgeving van het kind, werd de hulpverleningsstrategie bepaald. Deze richtte zich niet altijd op het kind zelf, want het was in de loop van de jaren steeds duidelijker geworden dat de omgeving vaak een cruciale rol speelde in het probleemgedrag van kinderen. Er kwamen mogelijkheden voor advisering aan ouders, ouderbegeleiding en gezinstherapie. Dit gebeurde vaak in combinatie met behandeling van het kind met gedrags-, spelen psychotherapie. Vele kinderen konden poliklinisch geholpen worden, anderen werden opgenomen in de residentiële afdeling.⁴⁴

In het residentiële centrum ging de leefgroep een belangrijker plaats innemen in de behandeling na het aantreden van De Wit. Een ontwikkeling die ook op andere pedologische instituten plaatsvond. Net als voorheen bestonden leefgroepen uit zo'n acht kinderen, merendeels jongens. Groepsleidsters kregen begeleiding van de aan de groep verbonden psycholoog. Later namen de hoofdleid(st)ers in samenwerking met het hoofd van het intern pedagogische werk die taak op zich. Zij deden dat in samenspraak met professionals als psychologen, maatschappelijk werkers, onderwijzers en medici.⁴⁵ Daarnaast deden speciale groepen voor creatief spel, ritmiek, handenarbeid, schilderen, muziek en dergelijke hun intrede.⁴⁶

Mede doordat in de jaren zeventig het accent op begeleiding van het

gezin kwam te liggen, gingen kinderen bij ontslag vaker naar huis terug, iets wat voor 1963 nog maar bij de helft van de kinderen het geval was. Maandelijks deden ouders en overige gezinsleden mee aan therapeutische gesprekken, waarbij soms ook het kind aanwezig was. Ter begeleiding van ouders maakte het PI al begin jaren zeventig, ver voordat dit een algemeen geaccepteerd middel was in de hulpverlening, gebruik van video-hometraining.⁴⁷ Individuele behandelingsplannen bevatten sindsdien ook punten betreffende de te verwachten problemen bij terugkeer in het gezin. Wanneer dit niet mogelijk was, kon het kind naar een therapeutisch pleeggezin, waarvan de pleegouders vaak professionals of semi-professionals waren. Zij kregen alle informatie over de moeilijkheden van het kind en zijn omgeving. Voor de begeleiding, nazorg en behandeling werden technieken ontwikkeld en protocollen vervaardigd. Kinderen voor wie de overstap naar huis of pleeggezin te groot was, verbleven in de laatste fase van behandeling in een aparte therapeutisch unit, een 'gezinshuis'. In zo'n uitschuifgroep werd planmatig aan de terugkeer naar het gezin gewerkt. Zij gingen vaker weekenden naar huis, de frequentie van bezoek van gezinsleden aan het instituut nam toe, het kind kreeg begeleiding in contacten met vriendjes buiten de instelling en men stimuleerde het kind tot het bezoeken van clubs en de stad.⁴⁸ 115

Met de opkomst van gezinstherapie verdween individuele psychotherapie van kinderen naar de achtergrond, 'want al te vaak moest men verrast constateren, dat de problematische vacht van "het zwarte schaap", enige tijd na het "therapeutisch scheren" weer was aangegroeid (zwarte schaap is dikwijls het aangemelde kind)'.⁴⁹ Wel bleef individuele therapie nodig, die een flexibele toepassing van allerlei technieken in praktijk bracht zoals als rogeriaanse therapie, groeps-therapie, het interactiemodel en gedragstherapie.⁵⁰ Ook veranderde de visie op het probleemkind. Dat het kind vastliep had niet zozeer te maken met het kind zelf, maar met de wisselwerking tussen dit kind en ouders, broertjes en zusjes.

In 1976 ging men ertoe over een tweedeling aan te brengen in type leefgroepen, gebaseerd op de pedagogische hulpvraag. Dat waren basisgroepen die vooral structuur boden, bestemd voor kinderen die emotionele veiligheid misten en grensoverschrijdend gedrag vertoonden en socialisatiegroepen voor kinderen die wat dat betreft meer aankonden.⁵¹ In 1977 startte het PI met daggroepen: kinderen die alleen

voor dagbehandeling kwamen en onderwijs ontvingen op De Pionier. Deze semi-residentiële hulp was bestemd voor kinderen die te ernstig waren voor ambulante begeleiding en te 'goed' voor de residentiële. Bovendien wilde men als het enigszins mogelijk was tegemoet komen aan de wens van ouders hun kind 'niet af te nemen'.⁵²

116 In toenemende mate waren de behandelde kinderen afkomstig uit Amsterdam en de directe omgeving, omdat elders in het land inmiddels door specialisatie en professionalisering in de hulpverlening dergelijke instellingen voorhanden waren. Bovendien vond men nu meer dan voorheen dat hulp aan kinderen zo dicht mogelijk moest gebeuren bij het ouderlijk huis. Opname hing nu niet meer af van de afstand naar het ouderlijk huis, maar van de problemen van het kind en het gezin van herkomst. Deze gespecialiseerde vorm van hulpverlening werd voor de meeste kinderen bekostigd door gemeentelijke sociale diensten en het Rijk waar het om regeringspupillen ging en voogdijverenigingen. Na de inwerkingtreding van de Algemene Bijstandswet (1963) nam deze voor mensen met een smalle beurs vaak de bekostiging op zich. Meer en meer concentreerde het PI zich als een instelling voor jeugdpsychiatrie, waartoe het banden onderhield met de medische faculteit van de VU. Een kroon op dit werk vormde de erkenning van het PI als kinderpsychiatrisch ziekenhuis bij het vijftigjarig bestaan in 1981, waardoor het in aanmerking kwam voor bekostiging uit de Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten.⁵³ De voorafgaande vijftien jaar was daaraan de nodige correspondentie met Den Haag voorafgegaan.

Een ingrijpende gebeurtenis was de verhuizing naar Duivendrecht in 1989. Daarmee nam men afscheid van een hopeloos verouderd en uitgewoond gebouw waar kinderen weinig privacy hadden en het sanitair onvoldoende was. Zo moesten de vier leefgroepen op de derde verdieping, De Hanebalken, De Middenmoot, De Duiventil en Het Achteronder het stellen met elk twee douches en toiletten en één gemeenschappelijk bad. In Duivendrecht kreeg elke leefgroep een eigen paviljoen. In 1992 zijn vervolgens de leefgroepen gereorganiseerd. Voortaan waren er drie 'Units' op basis van de problematiek van kinderen: gedragsstoornissen, emotionele problemen en stoornissen in het autistisch spectrum. Elke *unit* bestond uit twee residentiële groepen en een daggroep. Om de overgang te markeren kregen de leefgroepen andere namen.

De gedragstherapeutische benadering ontwikkeld in het Ambula-



Het π in Duivendrecht.

torium (zie hoofdstuk 9) kreeg ook in de residentiële afdeling uitwerking. Het streven werd de psychosociale competentie van kinderen te vergroten en kinderen te helpen een positief zelfbeeld te ontwikkelen. Men ging bijvoorbeeld meer werken met beloningen en een puntenstelsel ter bevordering van goed gedrag en ter stimulering van positieve ervaringen.⁵⁴

- 118 Inmiddels bestaat het PI niet meer als een zelfstandige instelling. Het is opgegaan in de Bascule (zie hoofdstuk 10). Daarmee is het deel gaan uitmaken van een organisatie die een breed spectrum van jeugdhulpverlening biedt. Het onderkomen in Duivendrecht heeft daarin een eigen plaats.

[6] Herinneringen aan de tijd op het Paedologisch Instituut

Wouter Zijl & Marjoke Rietveld-van Wingerden

In de naoorlogse jaren zijn meer dan duizend kinderen voor korte of lange tijd op het Paedologisch Instituut in behandeling geweest. Acht van hen hebben hun levensverhaal verteld en een terugblik gegeven op het gezin van herkomst, de periode op het instituut en het verloop van hun leven daarna. Zij zijn redelijk positief over hun verblijf op het instituut. Enkelingen gingen er alleen naar school, anderen waren er voor dag en nacht. Vijf van de geïnterviewden waren in de periode van Waterink opgenomen, drie in de jaren 1975 tot 1998. Het verhaal van de laatste groep wordt aangevuld met dat van ouders, een leerkracht en twee groepsleiders. Zij bieden een uniek kijkje achter de schermen. Na Waterinks vertrek veranderde het een en ander in het beleid en de behandeling. Daarom valt dit hoofdstuk uiteen in twee delen: de periode tijdens het directeurschap van Waterink en daarna. 119

PUPILLEN TIJDENS DE PERIODE WATERINK

Opvallend in de terugblik van oud-pupillen uit de periode 1947 tot 1961 is dat ze moeilijk kunnen weergeven wat precies de reden van opname was. Thuis sprak men niet over het instituut en er was weinig aandacht van ouders voor kinderen. In de tijd van wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog was het voor gezinnen een kwestie van overleven en omgaan met traumatische oorlogservaringen. Dat gold zowel voor ouders als kinderen.

Wim (geboren in 1936)

Wim kwam in 1947 op de school van het Paedologisch Instituut terecht. Hij was een van de externe leerlingen; hij sliep gewoon thuis en ging overdag naar de school van het PI. Zijn vader had een eigen bedrijf en was weinig thuis; als hij thuis was dan dronk hij veel om de werkdruk te vergeten. Zijn moeder was gesloten van karakter. Daar-

door was de sfeer thuis vervelend. Door wie hij uiteindelijk op het P1 terecht kwam weet hij niet: 'Hoogstwaarschijnlijk werd ik daar op advies van mijn lagere school geplaatst, maar zeker weten doe ik dat niet. Mijn ouders spraken er niet over (...). Ik herinner me wel dat ik op de lagere school veel moeite had met lezen en spellen, vooral als er moeilijke woorden in [de tekst] voorkwamen. Ik kon me gewoon niet concentreren op al die letters die, in de juiste volgorde, een geheel ander woord moesten voorstellen. Verder kon ik ook niet hoofdrekennen – de juf verwachtte te snel een antwoord –, maar als ik de som op papier mocht uitwerken en er de tijd voor kreeg lukte het me prima.' Toen Wim veertien was ging hij van school af om bij zijn vader, die een voegersbedrijf had, te werken. Hij haalde zo snel mogelijk zijn gewoon en vrachtwagenrijbewijs: 'voor het praktijkdeel slaagde ik altijd in één keer, maar de theorie moest ik steeds eenmaal over doen. Later heb ik ook een cursus autotechniek gedaan. Ik had toen een Opel super-6 uit 1939, een prachtexemplaar. Ik heb die auto helemaal uit elkaar gehaald, gereviseerd en in elkaar gezet, een tijdrovend maar heel plezierig werk. De theorie die ik direct in praktijk kon brengen bleek ik goed te kunnen lezen en begrijpen. Maar theorie die ik niet nodig had, kon ik er maar niet inkrijgen. Elektriciteitsleer bijvoorbeeld..., een ramp. Als ik eraan begon, dwaalden mijn gedachten automatisch af; ik kon me er niet echt op concentreren. Wat dat betreft hadden ze me op het P1 niet kunnen veranderen. Daarom heb ik het diploma niet gehaald, maar niettemin heb ik toch veel opgestoken van de cursus. Hetzelfde gold later voor een cursus binnenhuisarchitect. Overigens heb ik vaak gesolliciteerd voor verschillende functies en ben ik ook vaak afgewezen. We leven nu eenmaal in een maatschappij waarin het hebben van diploma's heel belangrijk wordt geacht, en als je die niet hebt kiezen ze een ander, hoe goed je in de praktijk ook bent.' Wim is afgekeurd voor militaire dienst, zonder te weten waarom. Hij is getrouwd en heeft een dochter en zoon, die nu bijna veertig zijn. 'Ik heb en had altijd een goede band met mijn vrouw en kinderen; liefde voor elkaar speelt hierin een grote rol. Ik heb ook wel vrienden, maar niet te veel, want dan wordt het te "ingewikkeld"'. Wim heeft negentien jaar gewerkt als voeger en vervolgens enkele jaren als vrachtwagenchauffeur. Dit laatste was een fiasco, omdat hij moeilijke verkeerssituaties in zo'n kolos lastig kon hanteren. Hij probeerde zijn geluk als schilder in een bejaardentehuis, wat wel goed ging. Inmiddels is hij met pensioen en

verdiept hij zich in sterrenkunde en theosofie. Hij schrijft er zelfs een boek over, gewoon voor zijn plezier.

Manta (geboren in 1941)

Manta's ouders waren drukke zakenmensen met een aantal winkels. Zijn moeder was daarvan de drijvende kracht en besteedde weinig aandacht aan hem en zijn één jaar jongere broer. 'Dat werd overigens wel enigszins gecompenseerd door mijn vader, een hartelijke man tegenover iedereen en vooral tegenover mijn broer en mij. Overigens toonden noch mijn vader, noch mijn moeder hun emoties. Omdat mijn oma van moederskant nogal een "huilebalk" was, verviel mijn moeder in het tegenovergestelde. Ik heb mijn moeder overigens altijd gewaardeerd, want ze had op haar manier best wel het goede met mij voor. Gelukkig hadden we het materieel goed, zodat er thuis altijd wel huishoudsters en dienstbodes waren om het huishouden in goede banen te leiden.' Beide kinderen hadden problemen op school en de ouders namen al vroeg het initiatief om hulp te zoeken. Ze belandden eerst bij de hoogleraar pedagogiek W. Bladergroen in Groningen. Zij testte Manta: 'Qua IQ bleek ik normaal begaafd te zijn, zelfs bovengemiddeld, zij het dat ik inderdaad een partieel defect bleek te hebben op het gebied van rekenen. Prof. Bladergroen beweerde dat ik als kind teveel in de box gezeten had, waaraan ze zowel mijn rekenzwakte als mijn extreme drukte weet. Maar mijn moeder ging absoluut niet akkoord met die "beschuldiging"! Ze verbrak het contact met Bladergroen en ging op zoek naar andere vormen van hulpverlening.' Tegenover de winkel van Manta's ouders woonde het waarnemend hoofd van het Paedologisch Instituut, R. A. C. Mulder. Via hem kwam Manta met zijn ouders als zevenjarige bij Waterink terecht. De uitslag van het onderzoek was dat hij rekenzwak was, erg druk, en weinig prestatiegericht. Bovendien kon hij beter niet in de buurt van zijn hoogbegaafde broer opgroeien. Hoewel Manta wist waarom hij moest worden opgenomen, terwijl zijn broer thuis kon blijven wonen, heeft hij het rapport nooit gezien. 'Helaas, heeft mijn moeder me nooit inzage gegeven in de rapportage van het PI, ook niet toen ik al lang en breed volwassen was. Het rapport waarin over mijn broer en mij toekomstvoorspellingen werden verwoord lag achter slot en grendel in een kluis. En tegen het eind van haar leven liet mijn moeder alles vernietigen. De toekomstvoorspellingen waren kennelijk te somber voor

122 mij en mijn broer! Maar dankzij de uitslag accepteerde ze van mij wel dat ik niet zo prestatiegericht was.' Manta bleef vier jaar op het instituut en ging af en toe naar huis voor een weekend en tijdens vakanties. Na zijn ontslag kwam hij terecht in de vijfde klas van de lagere school in zijn woonplaats. De twee daaropvolgende jaren deed hij de zesde en zevende klas elk op weer een andere school. Daarna volgde hij vier jaar tuinbouwschool, maar het werk daarna als hovenier werd een fiasco. Na zijn militaire dienst volgde hij opleidingen voor verpleegkundige B (psychiatrie) en A (algemene verpleging) en bereikte uiteindelijk leidinggevende functies in een zorginstelling. Het rekenen is een probleem gebleven en vormde een hindernis in managementachtige opleidingen. Nu hij met pensioen is, kijkt hij terug op een prettig arbeidsverleden.

Gerard (geboren in 1942)

Gerard groeide als gevolg van oorlogsomstandigheden op bij zijn grootouders in Amsterdam. Aangezien er in zijn woonplaats geen protestants-christelijke school was, brachten zijn ouders hem in 1948 (weer) naar zijn grootouders om in Amsterdam naar school te kunnen gaan. Al snel bleek dat Gerard leerproblemen had. Zijn moeder, die de boekjes en het blad *Moeder* van Waterink las, ging met haar oudste zoon naar het spreekuur van Waterink. Op het laboratorium deed hij allerlei testen. Op grond daarvan kwam hij in 1949 op de PI-school, terwijl hij verder bij opa en oma bleef wonen. Zijn tien jaar jongere zus en twee jongere broers groeiden later gewoon bij hun ouders op. 'In september 1956 was ik al een paar maanden 14 jaar en zou ik bij een baas mogen werken. Ik wou dat wel graag; ik vond dat ik wel genoeg geleerd had en dat ik een en ander maar eens in de praktijk moest brengen. Maar mijn ouders waren tegen; zij vonden dat ik toch nog een zesde klas zou moeten volgen om zodoende mijn schoolopleiding te voltooien. Helaas kon dat niet bij het PI, want daar hanteerde men een strikte leeftijdsgrens van 14 jaar. Na wat zoeken vonden mijn ouders, het PI en een maatschappelijk werkster van de gemeente een andere school die meer praktijkgericht was en waar men mij wel in een zesde klas wilde hebben (.....). In 1957 kreeg ik dan eindelijk het getuigschrift dat ik alle zes klassen van de lagere school doorlopen had. Overigens volgde ik er nadien nog wel wat avondonderwijs.' Ruim tien jaar later trouwde Gerard. Op achttienjarige leef-

tijd behaalde hij zijn rijexamen. Hij heeft verschillende banen gehad: op een vrachtwagen als bijrijder en chauffeur, bij een uitgever en een bakkerij. Inmiddels is hij met pensioen en druk met een volkstuin, stacaravan, vissen en de computer.

Dirk (geboren in 1944)

Dirk was de twaalfde in een gezin van veertien kinderen. 'Mijn moeder vertelde me altijd dat ik een heel zware baby was, van wel 6 kilo. Of het daardoor kwam weet ik niet, maar ik weet wel dat mijn ouders mij een moeilijk hanteerbaar kind vonden. Ik was vaak baldadig en daarbij een echte vechtersbaas. En omdat ik vaak wegliep bond mijn moeder me regelmatig met een touw vast. Ik herinner me nog dat ik eens een man op een transportfiets omverduwde. De aardbeien die hij voorop de bagagedrager had, rolden over de grond en ik ging die lekker opeten. Toen ik zes jaar was ging ik naar de lagere school. Ze hebben het daar een paar maanden met me uitgehouden, maar zowel de school als mijn ouders wilden me liever op een internaat hebben. Daar zou ik wel leren wat gehoorzaamheid was en dan zou ik het gezin en de school niet meer tot last zijn. Maar ja, een internaat kostte veel geld en dat hadden we thuis echt niet. Daarom bedacht mijn vader een truc. Hij startte een procedure om zich uit de ouderlijke macht te laten onttrekken, en toen dat gelukt was, lag de verantwoordelijkheid voor mij bij de voogdijraad, ook financieel. De voogdijraad besloot toen om mij op het Paedologisch Instituut in Amsterdam te plaatsen. Ik heb daar twee jaar, vanaf mijn zesde tot aan mijn achtste gezeten.' Daarna kwam Dirk op verschillende internaten terecht met een strenger en veel harder regiem dan op het PI: 'Er kwam daar gemiddeld ook een heel ander slag kinderen. Het was elke dag wel knokken en er werd ook veel gestolen; een broedplaats voor criminelen als je het mij vraagt. Voor alle duidelijkheid, ik heb me nooit, maar dan ook nooit aangetrokken gevoeld tot criminaliteit, maar ik heb dankzij mijn verblijf in dat internaat wel geleerd hoe de maatschappij er uitziet als je achter de façade van de "burgerlijkheid" en "braafheid" kijkt. Dat inzicht is mij in mijn latere leven als zelfstandig ondernemer goed van pas gekomen.' Vanaf zijn zestiende jaar ging Dirk varen. Toen de bemoeienis van de voogdijraad op zijn eenentwintigste jaar afliep, trok hij weer bij zijn ouders in, al bleef de verhouding met zijn vader problematisch. Hij trouwde en ging in de bouw aan het

werk om tien jaar later een eigen aannemersbedrijf te beginnen, ver-
noemd naar zijn twee dochters.

Waldur (geboren in 1944)

124 Waldur was evenals Wim, Manta en Gerard het oudste kind in een gezin. Hij had een drie jaar jongere broer en een zes jaar jongere zus. Zowel tijdens als na de oorlog was er armoede in dit gezin. Zijn ouders waren zorgzame mensen met veel plichtsbesef. Zij probeerden er het beste van te maken door een waardige houding uit te stralen en gebruik te maken van de 'sfeer van constructieve emancipatie' in gereformeerde kring. Zo bezochten zij open colleges van docenten van de vu. Ze spaarden klein geld om later hun zoons een betere opleiding te laten volgen dan zijzelf hadden kunnen krijgen. Waldur kreeg echter problemen op school met leren en gedrag. De bekende kinderpsychiater Th. Hart de Ruyter onderzocht hem en constateerde dat hij 'vol angsten zat'. Dat was ook zo. Waldur vermeed bijvoorbeeld sinds zijn kleutertijd wc's en waterleidingen, omdat hij daar bang voor was. Daarom stak het hem des te meer toen zijn juf, die beloningen gaf aan wie nooit naar de wc ging, hem voor leugenaar uitmaakte toen hij vertelde dat hij tot die kinderen behoorde.

Waldurs ouders hadden grote bewondering voor Waterink en lazen diens boeken en het maandblad *Moeder*. Zijn moeder schakelde het p1 in voor advies. Het gevolg was dat Waldur alleen voor een uur speltherapie op zaterdagmorgen naar het instituut toog. Na een jaar kwam er voor hem een plekje vrij op de p1-school. Achteraf bleek dat zijn leeren gedragsproblemen en angsten te maken hadden met autisme. Hij kwam daar toevallig achter door een gesprek tussen twee leerkrachten na een film over Maarten Luther in 1958: 'De film was voor mij een wirwar van elkaar afwisselende sfeerlichten en -geluiden. Ik zat toevallig rechts van meneer Brants, die mij af en toe wat toelichting gaf waarop ik maar braaf "ja" zei. Tegen het eind begon hij mij te "overhoren" en toen hem bleek dat ik er totaal niets van had kunnen volgen, wendde hij zich tot meneer Van der Vlis, die links naast hem zat, met de opmerking: "misschien heeft die jongen wel autisme", of iets van die strekking. Meneer Van der Vlis reageerde geschrokken, want hij wilde niet dat ik zulk soort gesprekken opving. Hij zei zoiets als: "Och kom, Wald is een serieuze en flinke jongen die weet wat hij wil, hij komt er wel." De rest van het gesprek voerden ze elders, zodat ik het

niet meer volgen kon. Dit voorval heb ik nooit vergeten; het flitste later regelmatig door mijn hoofd, maar ik verdrong de herinnering meteen en liet de betekenis ervan niet tot mij doordringen. Maar dankzij deze gebeurtenis heb ik wel later mijn diagnose (overigens pas na een *second opinion*) vrijwel probleemloos kunnen aanvaarden.' Na het verlaten van deze school op bijna veertienjarige leeftijd volgde Waldur een gewone MULO en de hogere technische school; uiteindelijk rondde hij zelfs de technische universiteit af.

125

'EINDELIJK VERLOST VAN PROBLEMEN'

Enkele geïnterviewden beschouwden het Paedologisch Instituut als een bevrijding. Wim verklaarde: 'Op het P1 begreep men mijn leerproblemen en kreeg ik een precies op mij aangepast lesprogramma. Ik heb er dan ook een heel goede tijd gehad waaraan ik altijd met veel plezier heb teruggedacht en nog steeds terugdenk. Vooral meester Eisses heeft diepe indruk op mij gemaakt. Hij was een echte vaderfiguur en bij hem kon ik altijd terecht voor problemen. Ik herinner me nog dat ik een moeilijk woord uit de krant kon lezen en daarover zo blij was dat ik naar de meester toeging en juichend uitriep: "meester, dat moeilijke woord kan ik lezen!" Meester Eisses gaf me een compliment en een schouderklopje; hij was samen met mij oprecht blij over mijn vorderingen. Maar niet alleen voor leerproblemen, ook als ik gevallen was en daardoor mijn knie bezeerd had of zoiets, kon ik bij hem terecht. Toen meester Eisses eens ziek was ging de hele klas een lied zingen voor zijn deur in de Jekerstraat. Ik heb vaak gedacht: die man verdient een stoel in de hemel. Kortom, ik had op het P1 een fijne tijd waaraan ik mijn leven lang met plezier teruggedacht heb.'

Voor Gerard was het rekenen een ramp, waardoor hij een hekel kreeg aan de school. Zijn opname op het P1 was een opluchting: 'November 1949, ik was toen al een paar maanden zeven jaar, was het zover. Ik mocht naar het P1 en daarmee was ik eindelijk verlost van die leerellende op de gewone lagere school.' Dirk die intern kwam, heeft aan de school totaal geen herinneringen meer. Hij was de enige van de geïnterviewden uit de periode 1947 tot 1961 die vooral vanwege gedragsproblemen opgenomen werd. Hij had er, naar eigen zeggen niet veel geleerd, 'daar stond mijn hoofd toen niet naar. Pas veel later, op

mijn vijftiende of zo, heb ik echt goed leren rekenen en lezen, vooral door zelfstudie.'

126 Waldur had specifieke problemen, die op den duur op de gewone school niet te hanteren waren: 'Aanvankelijk kon ik goed meekomen. Maar omdat ik op mijn eigen manier met de leerstof omging, bleek de klassikaal opgelegde afwisseling tussen rekenen, taal, enz. niet bij mij te passen. Door de dubbele belasting – het volgen van mijn "eigen programma" en tegelijkertijd het volgen van het schoolprogramma – raakte ik oververmoeid. Bovendien kreeg ik in de tweede klas (groep vier) een juf die mij niet goed gezind was. Ik kreeg regelmatig strafwerk en moest vaak schoolblijven omdat ze mij te eigenwijs vond. Inderdaad, ik vond bijvoorbeeld het verschil in spelling tussen ou, ouw, au en auw, en tussen ij en ei, maar onlogische nonsens en daarom ontwikkelde ik zelf een veel betere spelling. Helaas stond de juf niet open voor de superieure kwaliteit van mijn spelling, waardoor ze mij onvoldoendes gaf voor taal. Bovendien kon (of wilde?) ik op den duur niet meer rekenen. Ik was van nature al traag en als juf mij dan een hoofdrekenopgave gaf, die ik onmiddellijk moest beantwoorden terwijl zij mij streng aankeek, dan kwam mijn denken helemaal tot stilstand. Wat de oorzaak ook was, ik bleek rekenzwak te zijn. Tot overmaat van ramp werd ik ook regelmatig gepest door klasgenoten en als ik daarover mijn beklag deed, gaf de juf mij de schuld. Dit alles maakte dat mijn schoolresultaten veel te wensen overlieten.' Na een jaar therapie op zaterdag op het PI kwam er voor Waldur een plekje op de school vrij. 'Aan de ene kant was ik daar blij mee, want het pesten en strafwerk waren hiermee zogoed als voorbij. Maar aan de andere kant vond ik het toch ook een afgang, want ik wilde graag "normaal" zijn. En nu werd ik tussen "abnormalen" geplaatst, alleen maar omdat anderen – juf en klasgenoten – zich tegenover mij misdroegen. Overigens was het pesten niet helemaal voorbij: een voorbeeld van pesterij was dat klasgenoten briefjes met schunnige vragen in de vragenbus deden en die met mijn naam ondertekenden. De meesters gingen echter nooit op dat soort vragen in en ik neem maar aan dat ze wel begrepen dat ik de vraag niet opgeschreven had.'

Waldur stond dus met gemengde gevoelens tegenover zijn opname. Hij was grotendeels af van het pesten, maar vond het toch ook een afgang onder abnormalen gerekend te worden. Dit speelde helemaal niet voor Wim. Hij was er juist trots op dat hij naar de PI-school

mocht: 'Aan de familie en mijn vriendjes uit de wereld noemde ik het P1 altijd de "school bij het Vondelpark" en ik gaf er hoog over op hoe een goede school het wel was. Ik schaamde mij er niets voor om op het P1 te zitten.' De enige die geen goede herinneringen heeft aan de dag dat hij werd opgenomen was Dirk: 'Ik werd op het P1 gebracht door mensen van de voogdijraad. Ik herinner me nog het donkere gebouw in de doodlopende straat aan het Vondelpark. Maar meer nog herinner ik mij het gevoel van mijn vrijheid beroofd te zijn. Dat vond ik wel het allerergste, meer nog dan niet meer in het ouderlijk gezin te zijn. Hoewel ik altijd heel ondernemend was – en ben – heb ik daar toch nooit overwogen om te ontsnappen. Pas later, toen ik op andere internaten zat, heb ik wel eens ontsnappingspogingen gedaan. Mijn ouders zijn me die twee jaar nooit komen opzoeken en ik ben ook nooit naar huis geweest.'

Maar hoe ze hun opname ook ervoeren, ze keken allen met plezier op hun P1-tijd terug. Manta zei: 'het was nooit onplezierig op het P1. Er waren nogal wat regels waaraan consequent de hand werd gehouden. Maar als men zich binnen de grenzen van de regels gedroeg was het er best wel gemoedelijk.' Enkelen van hen bezochten na het verlaten van de school nog enkele keren het P1, bijvoorbeeld om leerkrachten te ontmoeten of rapporten van de nieuwe school te laten zien. Gerard deed dat twee jaar na zijn ontslag: 'Ik ben zo rond mijn zestiende nog wel eens teruggegaan naar het P1, waar ik heel vriendelijk ontvangen werd door meneer Van der Vlis. Hij vertelde mij dat meneer Eisses onlangs gestorven was en dat nu hij het "hoofd" was. Ik heb na mijn P1-tijd ook nog wel eens contact gehad met P1-vriendjes, met name met Piet en Wim, die ik ook in de Pniëlkerk (van de Gereformeerde Kerken in Nederland) tegenkwam.'

Ouders, met uitzondering van die van Dirk, schaamden zich er echter wel voor dat hun kind naar het Paedologisch Instituut ging. De ouders van Manta hielden het zoveel mogelijk geheim en bij Wim thuis spraken ze niet over het Paedologisch Instituut. Gerard meldde zelfs: 'Mijn ouders deden in het algemeen heel krampachtig over het P1, zelfs mijn broers mochten het niet weten.'

Ondanks dat deze oud-pupillen hun opname niet als een ramp beschouwden, hielden ze in hun verdere leven dit stukje verleden wel geheim. Manta: 'ik heb in mijn beroepsomgeving nooit over mijn P1-verleden gesproken en ik denk dat dit de meest verstandige houding

128 is geweest. Mensen oordelen vaak heel oppervlakkig en het stigma dat op een soort instellingen als het P1 rust kan net voldoende zijn om carrièrekansen te missen. Maar dat neemt niet weg dat ik best wel goede herinneringen aan het P1 meedraag.' Waldur stelde: 'ik heb altijd zoveel mogelijk verzwegen dat ik op het P1 heb gezeten. Toen ik nog op het P1 zat, woonde Jan B. bij mij in de buurt (...). Jan was een vriendelijke jongen, beslist niet iemand die mij zou pesten of zo. Hij informeerde bij mij ook wel eens hoe ik het P1 ervoer. Maar ik was als de dood dat anderen dit gesprekje zouden horen of dat hij er met anderen over zou praten. Daarom vermeid ik hem zoveel mogelijk (...). Toen ik als student op kamers woonde bleek de hospita een tijdje op het P1 gewerkt te hebben. Toen ik vertelde dat ik ook daarop gezeten had, klapte ze dicht en sprak ze er niet meer over. Dit versterkte me in mijn opvatting dat het geen goede zaak was om erover te spreken. Ook later werd door adviseurs altijd sterk afgeraden om hierover met werkgevers te spreken. Ik ging in de afwijzing van mijn P1-tijd op den duur zover dat ik jarenlang geweigerd heb om in Amsterdam te komen.'

DE SCHOOL

De school was gevestigd op de tweede verdieping van het instituut; de klassen hadden uitzicht op het Vondelpark. Deze draaide sinds 1950 een dubbel programma apart voor externe en interne leerlingen: men sprak daarom over buiten- en binnenschool (zie hoofdstuk 5). Voor externe leerlingen begon de school later. Een groot deel van hen kwam met de tram. Zwartrijden was een grote uitdaging: het geld dat kinderen daarmee uitspaarden vormde een aardige 'bijverdienste'. Tussen de middag aten ze hun meegebrachte boterhammen op met een kwart liter schoolmelk die wekelijks 25 cent kostte. Leerkrachten schoten aan notoire wanbetalers het melkgeld voor. De rest van de pauze speelden kinderen op de speelplaats, in de zandbak of in het Vondelpark. Bij voldoende sterk ijs schaatsten ze daar. Ten aanzien van spelen in het Vondelpark was de school terughoudend, omdat er nogal eens klachten kwamen over wangedrag van leerlingen. Dit spelen gebeurde als het wat oudere kinderen betrof regelmatig zonder leiding van leerkrachten.

De lokalen waren klein en eigenlijk maar geschikt voor twaalf leer-

lingen. Elk kind had een eigen tafel en stoel, geplaatst in vier rijen. In de jaren 1947 tot 1949 bevatte een lokaal echter zo'n twintig kinderen. Toen waren er drie onderwijzeressen aan de school verbonden, naast de hoofdonderwijzer. Na de splitsing in binnen- en buitenschool kregen de kinderen meer ruimte omdat de klassen kleiner werden, namelijk twaalf tot veertien leerlingen per klas.

De geïnterviewden spreken met liefde over de leerkrachten van toen. Zo meldde Gerard het volgende: 'Ik begon in klas één bij een juf waarvan ik de naam niet meer weet. Vervolgens kwam ik in de tweede klas bij juffrouw Sier, een buitengewoon lieve juf, een schat waarvan ik nog steeds de beste herinneringen bewaar. Ik heb twee jaar bij haar in de klas gezeten en toen ging ik over naar klas drie bij juffrouw Van der Veen. Juffrouw Van der Veen had een groot postuur en keek heel streng. Als een leerling zich misdroeg sloeg ze die met een aanwijsstok. Op een goeie dag waren mijn vriendje Johan en ik daar zo kwaad over dat we stiekem de stok pakten en ik die over mijn knie in stukken brak. Dan kon ze ons lekker niet meer slaan. We hebben er nooit iets over gehoord; ze gebruikte nadien gewoon een andere stok. In 1953 kwam ik bij meneer Grimme. Dat was een heel fijne meester. Hij kon prachtig vertellen. Zijn bijbelvertellingen zijn onvergetelijk, maar ook zijn geschiedenislessen waren heel boeiend. Verder was hij een bezielend begeleider bij de handenarbeid. Elke middag was er minstens wel een uur tijd om iets aan handenarbeid te doen, bijvoorbeeld figuurzagen (zoals een kapstokje, of een vliegtuigje), het gemaakte vervolgens beschilderen met plakkaatverf om het ten slotte te vernissen om de verf te beschermen. Meneer Grimme deed enthousiast mee en kwam vaak met creatieve ideeën. Bovendien was er elke dinsdagmiddag van half twee tot half vier handenarbeid in het handenarbeidlokaal (begane grond); hieraan moest iedereen verplicht deelnemen, ook degenen die daar anders nooit aan meededen.' Ook aan meester Lubberts bewaart Gerard goede herinneringen; hij zou in 1956 naar Amerika emigreren. Manta herinnert zich goed de vertelkunst van meneer Slot: 'Hij kon heel bewogen vertellen over het jodendom.'

Waldur citeerde een stukje uit een brief die de naar Amerika geëmigreerde onderwijzer Lubberts hem vanuit Rochester in 1957 stuurde als illustratie van de manier waarop leerkrachten met leerlingen omgingen: 'Beste Wald, Hoe gaat het op school? 't Zal wel mooi opschie-



Een schoolklas van onderwijzer Lubberts.

ten zeker, je hebt de eerste beginselen wel onder de knie. Nu zet je de motor maar eens flink aan en dan tuf je door de boekjes heen. Pfff... ik ga maar aan de kant, want anders rijdt je me nog ondersteboven. Doe je best maar Wald. 't Komt wel goed. Als je maar op God vertrouwt en flink je best doet. Als je weer eens schrijft, vertel je dan ook wat je later wilt worden? (...) Wees hartelijk gegroet van je ex-meester T. Lubberts.' Waldur kijkt met genoegen terug op de leerkrachten van het instituut: 'Ten slotte zat ik nog twee jaar bij meneer D. A. van der Vlis. Het was in die tijd ongebruikelijk om meesters en juf- 131 fen bij de voornaam te noemen en van meneer Van der Vlis heb ik de voornaam dan ook nooit geweten. Alle meesters waren stuk voor stuk prima mensen, sterk gemotiveerd en ze stonden altijd voor ons klaar. Zo'n hoge taakopvatting als op het p1 ben ik later nog maar zelden tegengekomen.'

De schooldag begon met het zingen van een psalm en gebed. Wekelijks leerden kinderen een nieuwe psalm uit hun hoofd, zo meldde Wim. Elke dag oefenden ze met de tekst op het bord. Daarna volgde een bijbellezing of een bijbelverhaal. Eisses, in de hoogste klas, las meestal een bijbelgedeelte voor. Wim snapte daar geen hout van; hij had al moeite met gewone woorden, 'maar gelukkig werd het gelezene daarna uitgelegd. Vooral meester Eisses was erg bedreven in het begrijpelijk maken van de bijbel.' Waldur roemde, net als Gerard, de vertelkunst van onderwijzer Grimme: 'hij begon de schooldag altijd met een vertelling uit de bijbel. Hij was in staat om daarbij een basisvertrouwen in het leven over te brengen en tegelijkertijd wist hij deze verhalen ook als levenslessen naar onze situatie te vertalen.' Vervolgens kwam een uur rekenen. Het ochtendprogramma werd afgesloten met een taalles. Na de middagpauze stonden aardrijkskunde of geschiedenis op het programma. Daarna was het tijd voor vrij werken; vaak ook werden de uren voor geschiedenis en aardrijkskunde daaraan opgeofferd. Iemand als Waldur besteedde die tijd het liefst aan het lezen van boekjes uit de klassenbibliotheek. Een half uur voor het einde van de schooldag las de leerkracht voor. Wekelijks kregen leerlingen gymnastiek van de heer W. C. Nielsen in een lokaal met een parketvloer op de eerste verdieping. Onderwijzers gingen echter zeer soepel met het lesprogramma om.

De school betekende voor sommigen hard werken aan deels individuele opdrachten, maar voor een jongen als Waldur bood het onder-



Speelplaats aan de achterkant van het gebouw in de Vossiusstraat.

wijs weinig uitdaging. Volgens hem had men op het instituut zijn kennisniveau te laag ingeschat de eerste jaren, omdat hij op de gewone lagere school onvoldoende presteerde op het gebied van rekenen en taal: 'ik vertikte het om sommetjes en taallesjes te maken die ik onder mijn waardigheid achtte. Dan staarde ik maar liever uit het raam naar de bomen in het Vondelpark.' Later toen bleek dat hij meer in zijn mars had ging het beter: 'In de loop van mijn twaalfde jaar had ik het tiende boekje uit, zowel van rekenen als van taal. Dus volgens de normen van het PI was ik 'volleerd' en mocht ik van school af. Maar ze vonden me nog niet rijp genoeg in mijn manier van omgaan met leeftijdgenoten, en daarom moest ik nog een jaar blijven. Meneer Van der Vlis had – in overleg met de psychologe Klinkhamer en mijn ouders – contact gezocht met het hoofd van een MULO-school, waar ik geacht werd na het PI onderwijs te volgen. Ik kon daar al een groot aantal boeken lenen, waarvan ik het boek *Kompaß*, een leerboek Duits, het meest interessant vond. Vooral van Duitse grammatica kon ik maar niet genoeg krijgen. Maar ook Engels, Frans, en algebra (ik zie het algebraboek, geschreven door P. Wijdenes, nog voor me) hadden mijn aandacht. De begeleiding vanuit de school was minimaal, men liet mij wat zelfstudie doen, maar ik werd wel aangemoedigd.' Ook Manta vond dat de school te weinig uitdaging bood: 'In het algemeen nam ik alles wat mij verteld werd goed in me op. Maar ik kon mij heel moeilijk concentreren op de taken die ik op school alleen moest doen. De tafels van vermenigvuldiging werden er grondig ingestampt, maar verder deden ze volgens mij niet veel aan rekenen, hetgeen mij destijds wel goed uitkwam, want ik snapte er toch niets van. Ik wilde vooral niets over breuken horen. In taal was ik daarentegen weer wel goed, en in mijn herinnering werd daaraan dan ook meer aandacht besteed. (.....) Achteraf gezien denk ik wel dat ik ondervraagd werd en dat ik beslist tot meer in staat zou geweest zijn als ik maar voldoende gestimuleerd werd. Maar ik vond het allang best.' Daarnaast is het opmerkelijk – gezien de individuele benadering die het PI bood – dat linkshandige kinderen rechts moesten schrijven. Dit blijkt tenminste uit het relaas van Manta: 'Hoewel ik altijd alles met mijn linkerhand deed en doe, moest ik daar met mijn rechterhand leren schrijven.'

Rondom Kerst was er een kerstfeestviering in de collegezaal die in het instituut was ondergebracht. Wim zegt daarover: 'dan gingen mijn ouders mee. Het waren onvergetelijke avonden.' Daarnaast waren er

uitstapjes naar bijvoorbeeld het Rijksmuseum, het Bijbels Museum en de dierentuin Artis. In 1958 ging men zelfs naar de toen spraakmakende film over Maarten Luther; voor diverse kinderen was dat het eerste bioscoopbezoek. De omgang tussen leerkrachten en leerlingen was veelal vertrouwelijk. Uitstapjes boden daar ook een gelegenheid toe. Waldur vertelde daarover: ‘We gingen dan te voet en zo ben ik samen met meneer Grimme wel eens thuis geweest bij meneer Lubberts, die op het Amstelveld woonde. Bij zo’n wandeling door Amsterdam kocht meneer Grimme wel eens een banaan voor ons; dat vond ik zo geweldig, zomaar gratis een banaan omdat hij mij mocht, dat dit mij diep ontroerde.’

DIAGNOSTIEK EN THERAPIE

Om te bepalen of kinderen voor de school en het instituut in aanmerking kwamen, brachten ze aanvankelijk een dag door op het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie (LTP), gevestigd naast het instituut, om tests te doen. Later ontstonden die mogelijkheden ook binnen het PI zelf. Manta weet nog hoe hij geobserveerd werd in een speelkamer, waar hij nadien ook nog regelmatig kwam. ‘Er was een bak, blauw van kleur, gevuld met water waarin bootjes dreven die door mij in slagorde werden opgesteld en langzaam wegdreven. Wonderlijk dat ik mij deze details nog kan herinneren. Er was mogelijk een scherm met een halfdoorlatende spiegel, waarachter ongetwijfeld een psycholoog zat om mij te observeren. “Zie je wel” zei mijn moeder later “je kunt wel spelen.” Ik moest onder andere een test doen met blokken en ook een test met plaatjes van inktvlekken [Rorschachtest]. En ook een persoonlijkheidstest, denk ik. Ik heb de indruk dat men in die tijd meer dan tegenwoordig geloof hechtte aan de voorspellende waarde van testen.’ Op de testdag kregen kinderen te maken met een van de vier tot vijf psychologen en vaak ook met de spraaklerares Marianne van Noortwijk-Colijn, ‘een dochter van de voormalige minister-president’ werd er volgens Waldur altijd eerbiedig bijgezegd. Bij de standaardtesten hoorde ook een intelligentietest om te bepalen op welke punten een kind leerproblemen had.

Het testen was een jaarlijks terugkerend gebeuren. Het doel hiervan was om te kijken welke vorderingen een kind had gemaakt. Dit



De speelkamer met links de zandbak en rechts de waterbak.

136 gold overigens niet voor alle kinderen. Gerard, opgenomen voor rekenzwakte, viel het op dat hij na opname nooit meer is getest, zoals wel het geval was bij sommige klasgenoten. Een van hen was Waldur: ‘Zowel bij mijn start op het *PI* als elk jaar nadien werd ik door [de psychologe en speltherapeute] juffrouw Steketee – inmiddels getrouwd waardoor ze mevrouw Klinkhamer heette – getest. De uitslag van de intelligentietest was zodanig dat ze me vertelde dat ik later onderwijs met vreemde talen zou kunnen volgen. Ik was daar heel opgetogen over, maar meneer Grimme en mijn ouders hadden wel hun twijfels gezien mijn volslagen nietsdoen in de klas. Elk jaar moest ik ook de Rorschachtest doen. In het begin vond ik dat leuk en bedacht ik eindeloos veel voorstellingen in de inktvlekken, maar de jaren nadien had ik geen zin meer om dit alles nogmaals te herhalen. Er was ook een touwbord waarbij ik zo snel mogelijk – werd met een stopwatch *getimed* – een touw langs een bepaald ‘parcours’ rond op een plank genagelde spijkers moest wikkelen; ook dit heb ik tot vervelens toe moeten doen. Ook de opdracht om op een stuk papier het parcours te tekenen dat ik zou afleggen om een verloren bal te vinden heb ik vele malen uitgevoerd.’ Deze psychologe deed ook af en toe andere taken als het helpen vinden van aangepaste woonruimte van het gezin van herkomst of het organiseren van een voetbaltoernooi met andere scholen. Dit laatste is slechts een keer gebeurd; de nederlaag (verliezen met 0-7) was te groot om later te herhalen.

Enkele kinderen kregen therapie van de psychologe in de speelkamer, zoals Waldur met zijn angst voor water: ‘Ik mocht daar aanvankelijk alleen in de zandbak spelen – nog niet in het waterbad met blauwe bodem – en ondertussen observeerde ze mij, stelde ze vragen, of moest ik een bepaalde opdracht uitvoeren. Ik had overigens geen angst voor open water. En toen juffrouw Steketee mij toestond om in het badje te spelen, liet ik er meteen bootjes in varen en ging ik direct over de loopplank. Misschien dacht juffrouw Steketee wel dat ze me succesvol van mijn angst voor water afgeholpen had? Hoe het ook zij, ze heeft mij geleidelijk aan ook geleerd om het kraantje van de wasbak te durven gebruiken. Afdoende was dat overigens niet, want ik bleef nog tot pakweg mijn 22^{ste} jaar bang voor alle andere kranen en wc’s.’



Indianenspel op het zomerkamp (1958) dat jaarlijks werd gehouden.



Hoofdleidser Hennie Kool met een groep kinderen op een van de zomerkampen.

HET INTERN VERBLIJF EN DE VRIJE TIJD

Twee van de geïnterviewden, Manta en Dirk, verbleven dag en nacht op het instituut. De woon- en slaapruintes waren ondergebracht op de derde verdieping. Manta bezocht sporadisch zijn ouderlijk huis vanwege drukke bezigheden van ouders. Maar als hij naar huis ging, dan zette één van de juffen van het internaat hem op de trein. Op een keer was hij echter op de verkeerde trein gezet. Zijn moeder kwam nooit op bezoek, zijn vader wel regelmatig. Hij bracht dan cadeautjes mee en dan gingen ze naar de cineac. Manta vertelde over het instituutleven: 'We leefden in kleine groepjes van acht tot maximaal tien jongens van ongeveer dezelfde leeftijd. De jongere kinderen gingen eerder slapen dan de ouderen. We moesten dan eerst douchen en daarbij lette de juf goed op lichamelijke afwijkingen. Zo werd er bij mij regelmatig geconstateerd dat mijn grote teen en de teen ernaast te wijd uiteen stonden. Aan de andere kant was men ook weer niet zo gauw ongerust. Toen ik eens buiten westen was geweest na een val van een vier meter hoge muur van een bunker op het Museumplein, waren ze blij dat ik het er levend vanaf gebracht had en maakten ze zich verder geen zorgen. Maar toen ik eens oorontsteking had zorgden ze meteen voor adequate hulp. We sliepen op grote slaapzalen, waar het vaak onrustig was omdat sommige jongens slaapproblemen hadden en bijvoorbeeld ritmisch hun hoofd heen en weer bewogen. Ook werden de schoenen, die we naast ons bed hadden gezet, 's nachts gepoetst op de gang. Meisjes heb ik op het PI nooit gezien. Wel waren de begeleiders altijd vrouwen, "juffen". Elk groepje had een vaste juf, hetgeen misschien wel iets gezinsachtigs had, maar echte nabootsing van een gezinsstructuur was er niet en werd ook niet nagestreefd. We verbleven in een lokaal met houten banken; beslist niet het karakter van een huiskamer. En tijdens het eten – aan lange tafels in de eetzaal – zaten de juffen altijd aan een aparte tafel. Ik herinner me geen namen meer van juffen; alleen weet ik nog dat een van de juffen uit Hendrik Ido Ambacht afkomstig was. Dat vond ik zo'n aparte plaatsnaam dat ik die nooit meer vergat. De juffen woonden intern en sliepen ook op het PI. Ik weet dat omdat ik eens op een avond door een van de juffen uitgenodigd was om een standje in ontvangst te nemen over een door mij gebezigd vies woord. Nachtdienst werd door de juffen in wisselend rooster verricht.

We hadden ook wat taken, onder andere de aardappels pitten die uit de schilmachine kwamen. De juf deelde hiervoor mesjes uit en controleerde na afloop heel consciëntieus of ze evenveel mesjes terugkreeg. Ook moesten we het lokaal netjes houden; vooral 's zondags, want dan kregen we allemaal chocolademelk met een café-noirtje, waarvan we steevast de glazuurlaag aflikten. Het lokaal lag dan vol kruimels die we moesten opvegen.'

140 Dirk, die door de voogdijraad op het PI was geplaatst, meldt: 'Ik kwam in een groepje van acht jongens, geen meisjes (helaas), en ik herinner me vooral een heel lieve leidster. Haar naam heb ik vergeten, maar ik zie haar nog voor me. Ze was lang en mager. Ondanks dat ze lief was, had ze totaal geen moeite met baldadige kinderen. Dankzij haar voelde ik mij op het PI dan ook niet eenzaam. Bovendien maakte ik gemakkelijk vrienden. We gingen vaak figuurzagen en ik heb nog steeds, na 55 jaar, een door mij gefiguurzaagde indiaan bij een totempaal. De leidster had dit werkstuk voor mij beschilderd en de kleuren zijn nog steeds heel helder. Op de achterkant staan mijn door de leidster geschreven initialen. Echt een prachtstuk met een voor mij grote emotionele waarde. We speelden ook vaak in het Vondelpark (onder leiding natuurlijk) en ik herinner me nog goed de brug over het Vondelpark.'

Op zondag gingen de pupillen onder leiding naar de kerk. De jongsten bezochten daar de zondagsschool. Manta schrijft daarover: 'Elke zondag gingen we tweemaal naar de Keizersgrachtkerk. We moesten bovenin zitten. Maar niet op de voorste rij, omdat de juf uit ervaring wist dat er dan allerlei voorwerpen, zoals propjes papier, naar beneden vielen. Prof. Waterink zat er ook altijd – beneden dan – en de juf wees ons eerbiedig naar hem en fluisterde: "Kijk, prof. Waterink".' Tijdens de kerstdagen was er nog een aparte kerstviering met de kinderen die niet naar huis gingen. Dat gebeurde in de eetzaal. Manta: 'Prof. Waterink hield daar dan een korte toespraak waarin hij vertelde dat Jezus was geboren, of zoiets. Ook maakte hij dan met iedereen een praatje. Kortom, hij was een vriendelijke man. Het was dan echt gezellig op het PI en we kregen chocolademelk. We moesten eens een toneelspel opvoeren en als kabouters hadden we watten baarden. Helaas, de chocolademelk en de yoghurt dropen meer in onze baarden dan dat we er iets van naar binnen kregen. Zonde hè, van al dat lekkers.'

Waterink was voor de pupillen van het instituut verder vrij onzicht-

baar; ze hadden van hem gehoord via hun ouders en ontmoetten hem bij bijzondere gelegenheden. Manta: 'Hoewel mijn ouders onverschillig waren tegenover religie (officieel waren ze vrijzinnig hervormd), hadden ze grote waardering voor prof. Waterink en er stonden nogal wat boeken van hem in hun boekenkast. We zagen prof. Waterink overigens niet dagelijks, maar slechts op hoogtijdagen en ... als er weer eens klachten gekomen waren van de achterburen over de ballen die regelmatig over de schutting in hun tuin vlogen en die we, door over het hek te klimmen, snel even gingen halen.' Aanvankelijk brachten kinderen op de verjaardag van Waterink een aubade voor zijn huis. Zo schrijft Gerard, die van 1949 tot 1956 op het P1 was: 'De eerste jaren dat ik op het P1 zat gingen we op de verjaardag van professor Waterink altijd voor de deur van zijn huis – ook in de Vossiusstraat, maar dan aan de andere kant van de Van Baerlestraat – een ingestudeerd lied zingen. Later verviel die gewoonte en zong het hele P1 – binnen- en buitenschool – door meneer Grimme gedichte liederen in de collegezaal ter ere van de verjaardag van meneer Eisses, die in oktober jarig was.'

141

De wat oudere kinderen hadden op het P1 veel vrije tijd. De schoolpauzes waren redelijk lang, zeker tussen de middag, en ook na schooltijd was er genoeg tijd om te spelen. Op het schoolplein was een grote zandbak, die halverwege de jaren zestig verdween om plaats te maken voor een noodgebouw van de zich uitbreidende school. Oudere kinderen kregen veel vrijheid om buiten de hekken van het instituut te spelen. Zo vertelde Gerard: 'In die tijd had ik al veel schoolvrienden. Ik trok vooral op met Hans en Johan en ook wel met Achim. Na schooltijd deden we vaak "bakkie achter", dat is dat we dan achter rijdende vrachtwagens gingen hangen. Ook hielpen we regelmatig groentemannen hun bakfietsen over de hoge bruggen te duwen. We kregen dan meestal wel een snoepje, een appel of een worteltje. Op een keer duwden we eens ongevraagd tegen een bakfiets. Maar de groeteman was nors en wilde onze hulp helemaal niet. Toen hij ons wilde wegjagen liet hij zijn bakfiets los en die rolde toen onbestuurd de brug af en reed in volle vaart de etalage van een bontwinkel in. Grote schade. Voor ons wel lachen, maar wij zorgden toch maar dat we weg waren.' Ook onder schooltijd was hij ondernemend: 'Zo vond ik altijd wel een smoes om de klas uit te gaan. Ik moest dan bijvoorbeeld zogenaamd naar het toilet, of er stond in het rekenboekje dat ik de lengte van de

gang moest opmeten, of wat dan ook. Ik banjerde dan door het hele gebouw, en heb daar dus alles gezien, vanaf de kelder tot de zolder en alles wat daar tussenin zit. Ook kwam ik, hoewel dat streng verboden was, regelmatig op de statige marmeren trap die naar de collegezaal voerde. Dat deed ik in de hoop mijn neef te ontmoeten, die student bij professor Waterink was. Zo ontmoette ik ook wel eens professor Waterink zelf, die me dan resoluut maar toch niet onvriendelijk naar de klas terugstuurde.'

Manta vertelde: 'Ik had er ook vriendjes. Een echte jonkheer, en een jongen met polio die echter heel sterke armen had, en ten slotte een jongen die Mario heette. Voor het P1-gebouw bevonden zich de hekken van het Vondelpark en wie zich het langst daaraan kon optrekken had gewonnen. Mijn vriendje met polio won altijd. Naast spelen op de speelplaats of in het Vondelpark gingen we ook vaak wandelen. Vaak gingen we naar het Museumplein, waar we mochten spelen in de bunkers die er in de oorlogsjaren gebouwd waren. Een andere juf wandelde regelmatig met ons naar de marinehaven, waaraan ze kennelijk belangrijke herinneringen had. Soms haalden we kattenkwaad uit. Zo hadden we ons eens drie dagen en nachten op zolder verstopt. Brood 'snaaiden' we uit de eetzaal nadat daar 's ochtends vroeg de tafels gedekt waren. We kerfden daar onze namen in de zolderbalken en we hadden via een rond gat in de muur zicht op de speelplaats. Ik was heel verbaasd dat dit nooit ontdekt geworden is. Ook gleden we graag langs de trapleuningen naar beneden.'

Vriendschappen waren belangrijk. Haast iedereen noemde namen van kinderen met wie zij speelden. Soms waren heimelijke liefdes in het spel. Dat verleidde Wim, die alleen de school bezocht, ook in zijn vrije tijd nog naar het instituut te gaan: 'Er waren ook meisjes in mijn klas. Een stuk of vier à vijf, denk ik. Natuurlijk mochten we nooit op de slaapzaal van de meisjes komen, daar werd streng op toegezien. Bovendien mochten we helemaal niet door het gebouw zwerven. Een van de meisjes, Bertha, heeft een diepe indruk op mij gemaakt. Ik was heel erg verliefd op haar. Maar toenadering zoeken vond ik heel moeilijk. Hoewel er 's zondags geen school was, ging ik dan toch regelmatig naar het P1 en wandelde ik met de interne kinderen mee naar de Keizersgrachtkerk. Op die manier was ik toch bij Bertha. Ik ging echter niet mee de kerk in, want wij waren thuis onkerkelijk. Toen ik net van het P1 af was heb ik Bertha eens een brief geschreven en in de brieven-

bus van het PI gedaan. Of ze de brief ooit ontvangen heeft weet ik niet. Een paar jaar later ben ik eens naar Rotterdam gefietst – waar Bertha woonde – en heb ik een tijdje voor haar deur gestaan. Ik heb echter niet durven aanbellen en ben uiteindelijk maar teruggefietst. Het was dus een serieuze verliefdheid. Het zou mooi zijn als ze dit verhaal las, dan konden we elkaar misschien nog eens ontmoeten om bij te praten. Overigens hield ik heel erg van fietsen en legde ik vaak grote afstanden af.’

143

DE JAREN 1975-2000

Na het vertrek van Waterink vond er op het PI een zekere professionalisering en specialisering plaats. Dit proces voltrok zich in de hele jeugdhulpverlening. In de jaren 1975 tot 2004 hadden die processen zich al aardig uitgekristalliseerd. Opgenomen kinderen hadden een ernstiger problematiek dan veelal voor 1962 het geval was. Vaak lag die op sociaal-emotioneel of psychiatrisch gebied. Leerproblemen op zich vormden geen indicatie voor opname meer. Dat wil niet zeggen dat die niet voorkwamen. Integendeel, leerproblemen waren vaak een bijkomende complicatie. Drie pupillen uit deze periode hebben hun verhaal verteld.

Jacqueline (geboren in 1966)

Jacqueline was de een na jongste in een gezin met vier kinderen. De leeftijdsverschillen waren groot. Met haar oudste zus scheelde ze negen jaar en met haar jongste zes jaar. Haar vader overleed toen ze anderhalf was. Toen haar moeder hertrouwde, kwam er een autoritaire stiefvader in huis. Jacqueline verzette zich tegen hem, maar bouwde met haar moeder een goede band op. De problemen escaleerden toen ze naar de basisschool ging. Ze was lastig en dwars. Al in de eerste klas (groep drie) werd ze tijdelijk van school gestuurd omdat ze onhandelbaar was. De schoolarts adviseerde een vakantiekolonie en toen ze daarvan terug kwam herhaalde zich de geschiedenis op een andere school. Daar werd ze definitief in de tweede klas van school gestuurd, nadat ze de juf een schoen naar het hoofd had gesmeten. Een verblijf in een ander vakantiehuis volgde. In die tijd overleed haar zeven jaar oudere broer op vijftienjarige leeftijd door een auto-ongeluk. Met hem

had ze een sterke band. Jacqueline was ontroostbaar nu weer een geliefde overleed. Op een nieuwe school ging het even beter. Daar had ze het goed naar haar zin, maar was ze wel veel op pad met jongens met wie ze 'jongensachtige' activiteiten ondernam. In de vierde klas van die school liep het weer mis. Ze kwam in botsing met de nieuwe leerkacht en ze moest van school af 'want ik was zo langzamerhand een buitengewoon moeilijk kind geworden'. Geen enkele school wilde haar nog hebben. Een LOM-school liet haar niet toe vanwege een te hoog IQ. Haar moeder nam contact op met het PI, dat in haar ogen goed bekend stond en bovendien nog redelijk in de buurt was. Daar volgde uitgebreid testen door mevrouw Kwant. Deze kwam met enkele verklaringen voor haar problemen. Door het hoge IQ verveelde Jacqueline zich op school en ging ze dingen doen die niet te tolereren waren. Daarnaast had Jacqueline een emotioneel probleem: 'Een ander deel was dat ik mij bedrogen voelde door de volwassenen die in en uit mijn leven gingen, die ik verloor, zonder dat ik daar ook maar iets aan kon doen.' Bovendien had haar voorgeschiedenis laten zien dat ze moeite had met het aanvaarden van leiding van volwassenen. Deze resultaten uit het onderzoek vormden voldoende indicatie voor opname en in maart 1976 brachten haar moeder, stiefvader en zusje Jacqueline naar het PI. Zij waardeerde het dat haar moeder er zoveel geld voor overhad, en kreeg er een redelijk goede tijd. Niettemin had ze veel last van heimwee: '... vooral als ik terugkwam van een bezoek aan mijn moeder was ik ontroostbaar. Eenmaal in de drie weken mocht ik naar huis, terwijl sommige anderen wel eenmaal per week naar huis mochten; ik was wat dat betreft best wel jaloers op hen. In de eerste zes weken mocht ik niet naar huis en heb ik twee keer familiebezoek gekregen. Kortom, mijn heimwee was buitengewoon sterk en daardoor heb ik regelmatig uren lang liggen huilen.'

Astrid (geboren in 1974)

Astrid is de jongste in een gezin met twee kinderen. Met haar oudere broer scheelt ze ruim zes jaar. Haar ouders gingen scheiden toen ze zeven maanden oud was. De kinderen bleven bij de vader. Deze hertrouwde na twee jaar en de stiefmoeder bracht ook twee kinderen mee. Astrid kon het slecht met haar vinden 'en dat is wat mij betreft ook nooit goed gekomen'. Toen ze drie was kreeg Astrid eetproblemen en een groeistoornis. Bovendien had ze thuis grote aanpassingspro-

blemen. Een kinderarts begeleidde haar voor de eetproblemen en de groeistoornis. Bovendien hield hij ook haar psychische ontwikkeling in de gaten. Na de kleuterschool ging ze naar de lagere school en daar ging het binnen enkele maanden al mis. De kinderarts greep in. Volgens hem vormde de thuissituatie een dusdanige belemmering voor haar geestelijke ontwikkeling dat hij een kindertehuis aanraadde in de vorm van het Paedologisch Instituut. Door zijn interventie en na voor- gesprekken met de ouders liet het PI haar vrijwel onmiddellijk toe.

145

Gerrit (geboren in 1985)

Niet alleen Gerrit deed zijn verhaal, maar ook zijn ouders. Deze laatsten vertelden dat al vroeg duidelijk was dat er met Gerrit iets aan de hand was. Zijn motorische ontwikkeling bleef achter. Toen hij, negen maanden oud, een gehoortest moest ondergaan, kon hij niet zitten, laat staan kruipen of lopen. Als peuter en kleuter sprak hij voornamelijk door lichaamstaal die alleen zijn ouders en twee oudere zusjes konden begrijpen. Zijn mondmotoriek was slecht ontwikkeld. Een op-pas regelen was moeizaam, want Gerrit accepteerde lang niet iedereen. Toen hij in groep vier kwam vond de juf hem vreemd. Op advies van het schoolhoofd belandde Gerrit bij de schoolpsychologe. Deze wist er geen raad mee en verwees naar het PI. Hier kregen zij de diagnose te horen: syndroom van Asperger, een vorm van autisme bij normaal- en hoogbegaafde kinderen. Dat was ongeneeslijk, zo vertelde men, en het PI kon daarom niet veel betekenen. De ouders kregen literatuur – Amerikaans, want Nederlandse publicaties over Asperger waren er nog niet – aangeboden om zich erin te verdiepen.

Gerrit vertelde over zichzelf dat hij met zijn vierde naar de basis-school ging. Thuis vermaakte hij zich met de computer. Zo leerde hij al vroeg lezen en schrijven. Ondanks deze leervoorsprong ging het op school toch niet goed. Zijn eenzijdige interesse in de computer leverde wel vriendjes op die dezelfde interesse hadden, maar daar bleef het bij. Op school hoorde hij er niet echt bij en werd hij veel gepest. Door bemiddeling van de school kwam hij voor testen en onderzoeken terecht op het PI bij orthopedagoge Peggy Aerts. Hij moest vragen uit vragenlijsten beantwoorden en belandde in de speelkamer waar hij moest praten en spelen. Haar advies was dat Gerrit op zijn basis-school, een Jenaplanschool, zou blijven met extra begeleiding vanuit het PI. Aldus geschiedde, maar de situatie verbeterde niet. Al snel was

duidelijk dat Gerrit toch op het PI opgenomen moest worden en daar de school zou gaan bezoeken. Volgens zijn ouders was dat vooral om 'gedrag' te leren en niet om te genezen. Hij begon aanvankelijk op school, na krap een jaar kwam er voor hem een plekje vrij op een leefgroep.

Ook in de jaren na 1975 bestonden de leefgroepen grotendeels uit jongens. Ze waren gemengd qua sekse maar min of meer homogeen wat leeftijd betreft. Dat hier twee vrouwen en een jongeman hun verhaal vertellen geeft dus een vertekend beeld van de verhoudingen. De leefgroepen waren in deze tijd zodanig dat de slaap- en leefruimtes dicht bij elkaar lagen en gescheiden waren van andere leefgroepen. Kinderen leefden dus grotendeels in hun eigen groep. Meisjes hadden het voordeel dat ze op een groep van acht tot tien sterk in de minderheid waren en alleen een kamer hadden of die deelden met hoogstens twee anderen, terwijl jongens op grote zalen sliepen. Jacqueline maakte deel uit van de leefgroep 'De Ruige Hoek'. Het onderkomen was tot 1977 gewoon in het pand van het PI, daarna in een inmiddels aangekocht huis aan de Vondelstraat. Dit pand had een huiselijker sfeer dan het hoofdgebouw. In de Vondelstraat sliepen de kinderen op de bovenste verdieping. Dat lokte wel onoorbaar gedrag uit: 'Hoewel dat streng verboden was hadden wij 's avonds en 's nacht wel contact met de jongens. Toen klommen we ook regelmatig door de ramen van de bovenste verdieping. Ik vond het heerlijk om op het hoge dak zittend uit te kijken op de stad en het Vondelpark. Hierna zijn er tralies voor de ramen gekomen, het was immers levensgevaarlijk!' Regelmatig klommen pupillen over het balkon om bij elkaar op de slaapkamer te kunnen komen. Ze maakten zelfs een gat in de muur 'en door dat gat konden we dan praten; vaak hele lange gesprekken. Overdag hingen we een poster voor dat gat, maar op een goed moment is dat toch ontdekt en werd het gat dichtgemetseld.'

Elke leefgroep had meerdere vaste leidsters, die in wisseldiensten werkten. Hoewel Jacqueline moeite had met leiding van volwassenen, werden de aanvaringen met de leiding toch allengs minder. Zij gaat ervan uit dat dit kwam door de structuur en de veiligheid die de leef-



Een huiskamer van een leefgroep op de bovenste verdieping. Elke huiskamer had een aparte knutseltafel.

groep bood. Aan de leiding bewaart ze goede herinneringen: ‘Leidster Ingrid was een groepsleidster die uitstekend met moeilijke kinderen overweg kon; ze was een warme persoonlijkheid waar ik erg gek op was en waaraan ik veel goede herinneringen bewaar. Zij is later in een gevangenis gaan werken.’ Hetzelfde geldt voor Kees; ‘Hij was heel streng, maar ook heel rechtvaardig en daarom werd zijn strengheid “gepikt”. Hij is later gevangenisdirecteur geworden. Het PI, of in ieder geval “De Ruige Hoek” was kennelijk een goede springplank voor een carrière in het gevangeniswezen. Verder heb ik goede herinneringen aan Ada, bij wie ik wel eens thuis gelogeed heb en aan Anne, die helaas weinig overwicht had, maar wel heel lief voor ons was. Als laatste vermeld ik Kenneth, een Surinamer die fantastische activiteiten met ons deed. Op een keer ging hij zelfs met ons autoracen in de duinen. Of het nu daardoor kwam, of door andere “onverantwoorde activiteiten”, maar hij werd op een goed moment ontslagen, hetgeen we ons wel erg aantrokken. Ook was er eens een groepsleider die agressief tegen ons werd; ook hij is vertrokken, want uit onmacht agressief worden tegen lastige kinderen – en dat waren we! – is in zo’n instituut als het PI uit den boze. Dan was er ook nog de HL [hoofdleiding], onder andere Maria, waarmee ik het ook goed kon vinden.’

Astrid kwam in de leefgroep De Uitkijk, die met De Ruige Hoek op de bovenste verdieping in de Vondelstraat was gehuisvest. Zij verbleef er maar liefst drie en een half jaar. Ze heeft daardoor veel kinderen zien komen en gaan: ‘Dus hoewel ik best wel vriendjes en vriendinnetjes had (jongens of meisjes, dat maakte toen niet uit), gingen die vriendschappen nooit zo diep; vriendinnetjes konden immers toch zo weer het PI verlaten.’ Toen Astrid op het PI verbleef was er al weer veel veranderd vergeleken met toen Jacqueline er was. Het was inmiddels gewoonte dat kinderen elk weekend naar huis gingen, sommigen zelfs elke avond. Voorheen was het zelfs nog zo dat kinderen de eerste zes weken helemaal geen weekend weg mochten. Astrid mocht echter maar een keer in de veertien dagen naar huis; zij was wat dat betreft een uitzondering in de Vondelstraat: ‘Andere kinderen van de Vondelstraat gingen gewoonlijk elk weekend naar huis en dankzij dat mocht ik de weekenden regelmatig bij een van de groepsleiders thuis doorbrengen. Dat was voor hen gemakkelijker dan dat ze speciaal voor mij naar de Vondelstraat moesten komen. Soms gingen ze dan met mij naar de bioscoop. Ik heb dat “logeren” buitengewoon gewaardeerd,

hetgeen mijn verlangen om terug te keren naar het gezin waar ik thuishoorde er niet groter op maakte.'

Net als Jacqueline kijkt ze terug op een plezierige tijd met medepupillen en leiding: 'Van de groepsleiding kan ik mij nog veel namen herinneren. Als eerste noem ik Ankie de Jong; zij was mijn mentor, mijn persoonlijk aanspreekpunt bij wie ik altijd voor raad en daad terecht kon. Zij had ook regelmatig (eens per twee maanden of zo) voortgangsgesprekken met mijn vader. Verder heb ik herinneringen aan Mariëlle, Gerda, Arnold en Marianne. Soms kwamen er wel eens andere leiders invallen. En invallers probeerden we stevast uit, bijvoorbeeld door te gaan ontsnappen. Maar bij de vaste leiding had ik daaraan geen behoefte. Ik had immers totaal geen heimwee. Ook kan ik mij Betsie, een Surinaamse kokkin die wij altijd Kokkie noemden, goed herinneren. In de pauze stonden we regelmatig bij het keukenaanraam en werd ons vaak door Kokkie wat lekkers gegeven.'

149

Gerrit kwam in de leefgroep 'Kapitein Haddock' terecht. Dat was in een tijd dat de dagbehandeling populair was geworden. Kinderen gingen overdag naar de school De Pionier en kwamen in de pauze tussen de middag en na schooltijd in de leefgroep en vertrokken na het avondeten naar huis. Iemand van de leiding zette ze dan op de tram of bus. In schoolvakanties ging de leefgroep gewoon door. In de zomermaanden kregen pupillen drie weken vrijaf en in de kerstvakantie een week. Inmiddels was er een specialisatie ingevoerd in leefgroepen, zo weet Gerrit te vertellen: 'Er waren leefgroepen voor drie categorieën. Categorie A (voor kinderen uit probleemgezinnen of zoiets), categorie B (ik weet niet waarvoor) en categorie C voor kinderen met stoornissen uit het autismespectrum of aanverwante contactstoornissen. Elke categoriegroep was dan weer onderverdeeld in drie subgroepen, twee voor kinderen die dag en nacht bleven, en een voor kinderen die er alleen overdag waren. Dus ik zat in de daggroep van categorie C. Deze groep bestond uit acht kinderen, bijna uitsluitend jongens; slechts eenmaal was er eens een meisje bij.'

Anders dan in de periode Waterink had de groepsleiding nu een goede opleiding voor dit werk ontvangen. Bovendien was er minder verloop door te lage salarissen. Iemand met een lange staat van dienst is Sylvia Robert, die met een diploma НВО-jeugdwelzijnswerk (Sociaal Pedagogische Hulpverlening) direct na haar afstuderen op het P1 als groepsleidster terecht kwam, waar ze in 1985 op 21-jarige leeftijd

150 een vaste aanstelling kreeg. Zij heeft de verhuizing in 1989, maar ook veranderingen in de wijze van werken meegemaakt. Toen zij begon waren er twee typen leefgroepen, basis- en socialiseringsgroepen (zie hoofdstuk 5). In 1992 is dat gewijzigd in de driedeling die Gerrit hierboven beschreef. Een type betrof kinderen met gedragsproblemen. Sylvia werd leidster in zo'n groep. Een vast dagprogramma met een duidelijke structuur was hier nodig. Nadrukkelijk werd ingezet op het belonen van goed gedrag. 'Zo konden kinderen "krullen" verdienen en bij een voldoende aantal krullen mochten ze iets "grabbelen", bijvoorbeeld snoep of een sleutelhanger. In die tijd daalde de behandelingsduur naar gemiddeld één jaar.' Deze benadering van kinderen was eigenlijk een toepassing van het op het Ambulatorium ontwikkelde competentiemodel (zie hoofdstuk 9). In 2001 is dat officieel ingevoerd op de groep Obelix, waar Sylvia werkte: 'Hierbij wordt nog meer dan voorheen de nadruk gelegd op positief geformuleerde instructie, *feedback* en beloningen. Er wordt daarbij ook sterk gelet op het in balans brengen van vaardigheden van de kinderen en het niveau van de opgedragen taken, zodat zowel overvragen als onderstimuleren vermeden wordt.'

DIFFERENTIATIE IN BEHANDELING EN THERAPIE

Kinderen werden regelmatig getest en medisch onderzocht. Gerrit vond dat niet vervelend; het bracht wat afwisseling in zijn bestaan. Individuele therapie nam een belangrijke plaats in. Alle kinderen kregen die. Dat kon in de vorm van spel- en muziektherapie. Jacqueline zei daarover: 'Regelmatig, pakweg eens per maand, mocht ik bij de psychologe in de speelkamer spelen. Ik deed dat heel graag en speciaal voor mij schafte ze bouwpakketten aan omdat ik daar zo van hield. Sommigen mochten er wel eenmaal per week komen; op hen was ik daarom wel wat jaloers.' Astrid vertelde: 'Onder schooltijd werd ik regelmatig (dat wil zeggen tweemaal per week een uur) weggeroepen voor speltherapie onder leiding van Titia Hoeksema. Fantastisch was dat! Soms mocht ik vrij spelen. Dat deed ik het liefst met het poppenhuis, maar soms werd mij opgedragen om een ander spel te kiezen. Titia keek af en toe door een *one-way screen*, maar ze speelde ook regelmatig met mij mee. Als ik me bijvoorbeeld wilde verkleeden dan mocht

ik ook Titia een pruik opzetten. Ook kreeg ik gedurende een korte periode muziektherapie. Die therapie kreeg ik dan gelijk met een ander kind of met meerdere kinderen. Ik moest dan met slagwerk – zoals trommel of triangel – aan de slag. Ik heb er nooit een noot leren lezen, hetgeen mijn vader een wel wat beperkte opvatting van muziekonderwijs vond. Voor zover ik begrepen heb was die therapie bedoeld om “mijn impulsen te leren beheersen”, om deze als het ware ritmisch en gedisciplineerd te laten verlopen. Ach, ik vond die muziektherapie niet echt verkeerd, maar het haalde het toch niet bij de speltherapie.’

Muziektherapie stond in het teken van uitleven en het omgaan met emoties. Die zorg strekte zich ook uit naar familieleden. Gerrit meldde daarover: ‘Niet alleen ikzelf, maar ook mijn ouders en mijn zussen moesten een paar maal naar muziektherapie, die gegeven werd door een zekere Eva. Vooral mijn zussen, toen net middelbare scholieren, vonden dit buitengewoon vervelend. Ikzelf vond het wel aardig om me daar eens op de piano uit te leven.’ Daarnaast onderhielden de maatschappelijk werkster en de psychiater contact met het gezin van herkomst. Psychiaters deden vooral na 1981 intrede (zie hoofdstuk 7). Gerrit: ‘Andere *PI*-medewerkers die ik mij herinner waren Lex, de hoofdpsychiater, en Clarien, de maatschappelijk werkster. Zij vroeg eens aan een van mijn zussen of ze liever een “gewoon broertje” had gehad. Dat had ze inderdaad liever, al was het maar om niet naar die stomme muziektherapie te moeten. Clarien had een goed overzicht over het hele *PI* en mijn ouders hadden daarom veel contact met haar.’ Uit het verhaal van Gerrits ouders blijkt dat zij ontevreden waren over het contact tussen de school en de leefgroep. Volgens hen bleven de nadelen daarvan beperkt door de begeleiding van de maatschappelijk werkster. Klaarblijkelijk stond voor deze ouders het gebeuren in de leefgroep te los van de overige behandeling. Dit sluit aan bij de waarneming van groepsleider Lucien Pijl, die medio jaren tachtig op het *PI* werkte. Hij signaleerde dat het ‘heilige behandelen’ vooral buiten de groep plaats vond: ‘Hoewel de meningen daarover verdeeld zullen zijn, bestond in mijn optiek het werk vooral uit het begeleider (surrogaatouder) zijn voor de in de groep wonende kinderen, en niet de deskundige groepsbeïnvloeder die je soms geacht werd te zijn.’

Toch is dit laatste bescheiden uitgedrukt. Lucien Pijl bevestigde dat individuele therapie weliswaar belangrijk was, maar daarnaast ook het mentorsysteem. Elke groepsleidster of -leider was mentor van enkele

kinderen. Deze voerde periodieke gesprekken met ouders. Kinderen konden bij hem of haar terecht als er problemen waren. Daarnaast was deze voor zijn of haar pupillen betrokken in het overleg met therapeuten, de school en de maatschappelijk werkster. In de behandeling nam de leiding van de leefgroepen een belangrijke plaats in. Samen met twee mannelijke en drie vrouwelijke collega's werkte Lucien als groepsleider bij de leefgroep Het Achteronder. Deze was bestemd voor normaalbegaafde kinderen uit problematische thuissituaties, bij wie emotionele problemen speelden (zie hoofdstuk 5), ofwel categorie A in de beschrijving van Gerrit hierboven.

Gerrit geeft een weergave van het sociaal-pedagogische werk van de groepsleidster. In zijn leefgroep met kinderen bij wie autisme of daaraan verwante problemen speelden, kwam het veel aan op de deskundigheid van de leiding: 'Er heerste een goede sfeer en alles was goed geregeld. Aan de groep waren drie leiders (m/v) verbonden (in het algemeen iets meer vrouw), waarvan er bijna altijd tenminste twee aanwezig waren. De leiding was steeds heel aardig voor mij en ik kon er goed mee opschieten. Wel was men er strenger dan ik van huis uit gewoon was, maar dat vond ik niet vreemd. De aanpak, waaronder ook eventuele straf, was sterk individueel. Zo moest ik eens als straf voor te veel babbelen met Lego spelen, waar ik een hekel aan had. Er werd sterk de nadruk gelegd op leren samenspelen, iets wat met sommige kinderen best wel ging, terwijl ik met weer anderen grote moeite had. De keerzijde van die nadruk op "samen" was dat ik weinig aan lezen en computeren toekwam, dingen waar ik erg van hield. Ik weet nog dat ik graag Donald Duckjes las, maar dat werd door de leiding erg beperkt. Er was ook een Nintendo (computerspelletje), maar daar mocht je slechts een halfuur per week op spelen. Alleen door met een ander kind, dat juist in zijn Nintendo-halfuur was, mee te spelen kon men zijn aantal Nintendo-halfuren opvoeren. Maar goed, dat gemis kon ik thuis wel wat inhalen. Ook was er een "checklist"; voordat ik aan tafel iets mocht zeggen, moest ik eerst nagaan of dit wel het goede moment was, iedereen wel luisterde en of hetgeen ik wilde zeggen in het gesprek paste. Die checklist was heel specifiek voor mij; anderen hadden in plaats daarvan andere persoonlijke hulpmiddelen. Verder waren er allerlei "clubjes" voor het leren herkennen van emoties, het leren van sociale vaardigheden, en allerlei andere dingen. Kortom, op de groep heb ik veel geleerd waardoor ik nu in staat ben om de sociale omgang

van het dagelijks leven steeds beter te laten verlopen. Wat hierin overigens ook meewerkt is dat zowel ikzelf als mijn omgeving ouder (en wijzer) worden.'

DE PIONIER

De school was nog lange tijd gevestigd in de Vossiusstraat op de tweede verdieping en kreeg de naam De Pionier. In 1965 opende de Waterinkschool haar deuren als school voor buitengewoon onderwijs voor kinderen die niet op het P1 hoorden. Sinds deze afscheiding waren de klassen van De Pionier, bestaande uit hooguit twaalf kinderen, verdeeld in onder-, midden- en bovenbouw, vergelijkbaar met de groepen drie/vier, vijf/zes en zeven/acht. Ook was er een kleuterklasje aan de school verbonden. Ongeveer zeventig kinderen volgden dit onderwijs.

Iemand die hier onderwijzer was in de jaren tachtig, Simon van den Heuvel, is ook geïnterviewd. Hij werkte onder directeur Bertus Knol. Toen deze met pensioen ging, verliet ook hij de school weer. Hij vertelde dat de lokalen te klein waren voor de twaalf kinderen die ze doorgaans bevatten. Leerlingen hadden er plezier, zo was zijn indruk, 'maar didactisch was het een allegaartje. Enerzijds liep het P1 voorop, bijvoorbeeld bij de methode voor beginnend lezen. Maar op sommige terreinen waren de methoden volstrekt achterhaald, bijvoorbeeld bij rekenen. En aan de zaakvakken aardrijkskunde en geschiedenis werd eigenlijk veel te weinig aandacht besteed. Eenmaal per week was er handwerken in het grootste klaslokaal. Er waren ook regelmatig besprekingen over de kinderen, waarbij het me opviel dat er weliswaar vooruitstrevende theorieën op papier stonden – o.a. op didactisch gebied – terwijl de praktijk daar soms mijlenver van weg stond.'

Deze docent signaleerde ook het probleem van de samenstelling van de groepen. Was voor plaatsing van pupillen in een leefgroep van het instituut de pedagogische hulpvraag bepalend, 'op school kwamen ze allen door elkaar, waardoor ik vooral individueel moest lesgeven. Hoewel ik natuurlijk "de baas in de klas" probeerde te zijn leek dat uiterlijk niet zo; ik was een autoriteit op een verborgen manier, want ik was niet autoritair, zoals de tijdgeest dat toen vereiste. De kinderen spraken mij aan met (meester) Simon.' Het lesgeven omschreef hij

als een uitdaging: 'Het meest inspannende ervan was wel dat ik ander gedrag moest vertonen dan wat de kinderen tegenover mij vertoonden. Bijvoorbeeld, als een jongen mij een grote bek gaf, dan moest ik me realiseren dat daarachter een grote onzekerheid schuilde, waarop ik met rust en belangstelling moest reageren. Bij die jongen dan, want bij een ander moest ik weer anders reageren. Sommige kinderen moest je nooit straffen maar juist wel belonen, terwijl anderen af en toe wel degelijk straf moesten krijgen.' Een bijkomend probleem was dat kinderen nogal eens de klas uit moesten voor therapie en dat de meeste kinderen slechts kort op de school en het instituut verbleven. Het was in de klassen een komen en gaan.

Na twee jaar achtereenvolgens een midden- en bovenbouwklas te hebben gehad, was Simon de drie daaropvolgende jaren belast met speciale taken. Daartoe behoorden aanvangs- en voortgangsonderzoeken van leerlingen. Hij nam IQ-testen en schoolvorderingentoetsen af en werkte daarin samen met de zes psychologen. Daarnaast vertegenwoordigde hij als schoolprimus de school binnen de PI-organisatie. Dit laatste wilde zeggen dat hij voor de school aanwezig was op driemaandelijks cliëntbesprekingen, waar een groepje leerlingen werd besproken. Daarnaast woonde hij de casusstaf bij, 'waar slechts één kind twee uur lang besproken werd. Deze besprekingen stonden meestal onder leiding van Jan de Wit en werden ook bijgewoond door de leider van de leefgroep van het kind.' Omdat er bij veel kinderen sprake was van een problematische thuissituatie, werkte het PI met een 'cliëntsysteem'. Dat wilde zeggen 'dat niet alleen het kind, maar ook de personen in zijn omgeving in beschouwing kwamen. Het kind stond daarin evenwel centraal. Er werd een diagnose gesteld en het kind werd uitgelegd waarom het niet thuis zat, maar op het PI, terwijl tegelijk ook duidelijk gemaakt werd dat het kind niet "schuldig" was aan de "beschadigde" thuissituatie. De ouders werden hierbij zoveel mogelijk betrokken, onder andere door middel van gesprekken (aanvankelijk werden de ouders dan geobserveerd door een *one-way screen*, maar later werd dat afgeschaft). Voor de kinderen met psychiatrische problemen gold ongeveer hetzelfde, met dien verstande dat deze ouders er gemakkelijker bij te betrekken waren en minder "behandeld" hoefden te worden. Mijn uitgangspunt was altijd: "moeilijk doen is het moeilijk hebben", dat wil zeggen alle klachten van kinderen en ouders werden aux sérieux genomen.'



Jaarlijks was er een sportdag van de PI-scholen. Rechts psychologe Titia Hoeksema (1979).

156 Dat het onderwijs individueel was, komt ook duidelijk naar voren in de herinneringen van oud-leerlingen. Jacqueline, die net voor de komst van onderwijzer Van den Heuvel het P I verliet, meldt hierover: 'Ik kon op school goed meekomen en omdat ik individuele, op mij aangepaste taken kreeg verveelde ik mij er niet. Volgens mij waren de intellectuele en praktische uitdagingen goed in balans, waren ze noch onder de maat, noch overvragend.' Tien jaar later benadrukte Astrid vooral de goede en ongedwongen sfeer op school: 'Het onderwijs was individueel en er was veel vrijheid om het studieprogramma naar eigen wensen en mogelijkheden in te richten. Zo mochten we bijvoorbeeld van de kartonnen dozen waarin de pakjes melk zaten een bouwwerk rond onze tafeltjes maken. Omdat ik in de klas meestal het enige meisje was kreeg ik extra positieve aandacht en werd ik dan ook nooit gepest, integendeel. Ik herinner me nog dat we tijdens de taallessen een scheldwoord en een vriendelijk woord moesten opschrijven. Omdat er nooit tegen mij gescholden werd wist ik dan ook echt geen scheldwoord te bedenken. Alle onderwijzers waren goed, maar meester André van der Meer heeft de grootste indruk op mij gemaakt.' Astrid liep overigens wel een leerachterstand op: 'Zo wist ik, toen ik later weer op een reguliere lagere school kwam, nauwelijks iets van aardrijkskunde; en hoe ik topografie (ligging van steden, waterwegen en landsgrenzen) moest leren was me helemaal een raadsel. Hoe, op welke manier kon je zoiets in je hoofd krijgen en wat was de toepassing ervan? Hetzelfde gold ook voor rekenen met breuken. En ook de werkwoorden met d of dt (...) waren nieuw voor mij. Op het P I kregen we regelmatig rapporten waarin de gemaakte vorderingen werden aangegeven met balkjes, maar cijfers werden er op het P I nooit gegeven.'

Gerrit bezocht de school toen het instituut al was verhuisd naar het ruimere en meer moderne onderkomen in Duivendrecht. Het individueel werken zag hij als te weinig uitdagend en niet aangepast aan kinderen met juist een hoog IQ: 'Iedereen werkte er op zijn eigen tempo aan een taak en er was bij ieder klaslokaal een apart kamertje waar we even konden uitrazen of rustig werken. Overigens werkte het leren in eigen tempo bij mij niet echt omdat ik geen leerachterstand, maar juist een leervoorsprong had. Toen ik pas op school kwam, kreeg ik weliswaar een test waarmee mijn aanvangsniveau getest werd, maar niet de middelen om mij van onderwijs op niveau te voorzien, al deden ze wat dat betreft wel hun best. Ik herinner me nog dat ze de laat-



Links hoofdonderwijzer Bertus Knol, achteraan Toos Loos (pedagoge) en rechts onderwijzeres Mirjam Lochtenberg (sportdag 1979).

ste paar maanden voordat ik het P1 verliet, toen ik het laatste rekenboekje uit had, nog ergens een wiskundeboek voor MAVO hadden liggen, waaruit ik mocht werken. Eigenlijk was dat beneden mijn niveau. Wel kreeg ik de vrijheid om zelf de atlas te bestuderen. Geografie had mijn grote belangstelling en ik herinner me nog dat ik eens alle hoofdsteden van Zuid-Amerika uit het hoofd leerde (en daarover ook overhoord werd).’

158

DE SFEER

Van het monumentale gebouw aan de Vossiusstraat, waarvan men eigenlijk al in de jaren vijftig vaststelde dat het verouderd was, kon moeilijk iets gezelligs worden gemaakt. Het was niet geschikt voor school en internaat zo stelde menigeen. Voor groepsleider Lucien had het gebouw iets verstikkends: ‘Het was weliswaar een prachtig gebouw, maar totaal ongeschikt voor een gezinsvervangende verblijfplaats voor kinderen. Alleen al qua architectuur en indeling had het teveel het karakter van een “huis van bewaring”. Anno 1985 zou het toch eigenlijk niet meer mogen dat de kinderen op slaapzalen sliepen. Een eigen identiteit opbouwen en leren wat zelfvertrouwen en mondigheid is – eigenschappen die in de maatschappij heel belangrijk geworden zijn – leer je het best op een eigen kamer, ingericht met eigen spulletjes. Zeker gezien de grote wetenschappelijke pretenties van het P1 zou men beter hebben mogen verwachten.’

Zijn collega Sylvia die in dezelfde tijd op het instituut werkte had ook zo haar bedenkingen tegen het ouderwetse gebouw, maar zag er toch ook de mooie kanten van in: ‘Voor de kinderen was De Vossiusstraat een “spannend” gebouw. Al die trappen, gangen en gangetjes, die kleine kamertjes, de marmeren trap die naar het “heilige der heiligen”: de collegezaal, voerde. Daar stiekem rondzwerven of je verstoppen, dat was een waar genoegen. Voor de groepsleiding was dit minder. Het gebouw was niet praktisch, maar wel heel romantisch ingedeeld. Bij de verhuizing naar Duivendrecht troffen we in de ruimtes tussen de plafonds dan ook allerlei verstopte dingen aan: kleine spulletjes, briefjes, enzovoort. Wat ook voor het gebouw pleitte was, dat het als het ware dwong tot saamhorigheid. Iedereen, kinderen en leiding, kwam tegelijkertijd op het schoolplein bijeen, waardoor iedereen el-

kaar kende. Na de verhuizing behoorde die romantiek en overzichtelijke saamhorigheid tot het verleden.'

Voor leidsters en leerkrachten werd de sfeer mede bepaald door degenen die aan de leiding stonden. Anders dan eerder bij Waterink, bleven deze topmensen voor kinderen grotendeels buiten het blikveld. Toch was Jan de Wit minstens een zo imposante en markante figuur als Waterink. Daarvan kan onderwijzer Simon van den Heuvel getuigen. De Wit had de touwtjes goed in handen. Zo ging hij over diens sollicitatie als onderwijzer op de school. Hij omschreef hem als volgt: 'de wetenschappelijk directeur van het P1 was professor Jan de Wit. Het was een gemoedelijke man en ik kon goed met hem overweg, maar ik schrijf bewust het predikaat professor voor zijn naam, want De Wit vond het niet prettig als ik tegenover hem psychologische vaktaal gebruikte; dat was voorbehouden aan "echte wetenschappers" (dus aan hemzelf) en zeker niet aan schoolmeesters (zoals ik). Ik studeerde toen overigens mo pedagogiek bij De Wits collega prof. De Ruyter, dus ik kon die vaktermen zinvol gebruiken.' Daarnaast speelde Hans Heiner als zakelijk directeur een sfeerbepalende rol. Groepsleidster Sylvia Robert vermeldde: 'De dagelijkse sfeer op het P1 werd vooral bepaald door de persoonlijke wijze waarop zakelijk directeur Hans Heiner, samen met de financiële man Roel Dijkema de toon zette. Zij kenden iedereen bij naam en mede dankzij hun betrokkenheid voelden wij ons één grote P1-familie.' Voor kinderen waren leidsters, onderwijzers en andere kinderen de belangrijkste sfeerbepalende factoren. Haast iedereen haalt goede herinneringen op aan zulke personen (zie voorgaande).

Het protestants-christelijk karakter verdween na Waterinks vertrek langzamerhand. Het was niet meer nadrukkelijk aanwezig. Volgens Jacqueline was het christelijk karakter alleen nog merkbaar in het regelmatig bidden: 'Aan de meester, Piërré Bouwman, bewaar ik goede herinneringen. Door hem werd ik mij ook bewust van het christelijk karakter van de school; evenals in de leefgroep werd er gebeden voor de maaltijd. In de leefgroep kwam eens een nieuwe jongen, en die bad hardop: "God, ik maak het kort, want ze eten van mijn bord." Daar moesten we dan vreselijk om lachen! Op zondag ging ik soms naar de zondagsschool. Dat was niet verplicht, maar ik deed het graag omdat we er altijd leuke dingen deden. De jaarlijkse kerstviering vond ik wel gezellig, maar maakte toch minder indruk op mij.' Bijna tien jaar la-

160 ter was volgens Astrid het christelijk karakter nagenoeg verdwenen: 'Het christelijke karakter van het P1 was niet bijzonder merkbaar. Op school werd er waarschijnlijk wel regelmatig een bijbelverhaal verteld en ik vermoed dat we ook altijd baden voor het eten, maar zeker weten doe ik dat niet meer. Hoewel we thuis niet godsdienstig waren vond ik de christelijke rituelen zo vanzelfsprekend dat ik er geen opvallende herinneringen aan heb. Ook kan ik me niet herinneren of we de zondag een christelijke invulling gaven; ik denk van niet, want anders zou ik er toch wel iets van onthouden hebben.' Of kinderen iets van de christelijke godsdienst meekregen hing af van de leidster of leerkracht. Had Astrid bij Simon van den Heuvel in de klas gezeten dan was haar oordeel misschien anders uitgevallen. Hij vertelde: 'De christelijke wortels van de school waren nog wel enigszins merkbaar, en hoewel mij dat niet verplicht werd opende ik de dag meestal met een gebed en vertelde daarna iets uit de bijbel. Uit de bijbel voorlezen was onhaalbaar, zulke moeilijke teksten werden totaal niet begrepen.' Toch werd er in die jaren tachtig bij sollicitaties nog wel gelet op de levensbeschouwelijke achtergrond van bijvoorbeeld groepsleidsters. Zo vertelde Sylvia Robert, in 1985 in dienst getreden: 'Mijn katholieke achtergrond werd zonder spoor van aarzeling aanvaard als zijnde in overeenstemming met de eis dat groepsleiding vanuit een christelijke achtergrond moest werken.'

Voor groepsleider Lucien Pijl zorgde de christelijke sfeer in zijn tijd (midden jaren tachtig), hoewel niet nadrukkelijk aanwezig, juist impliciet voor een benepenheid: 'Het P1 is van oorsprong een christelijk instituut. Daarom werden de christelijke rituelen er nog wel in acht genomen. Bijvoorbeeld, voor het eten zeiden ze "Here, zegen deze spijze, amen." Voor zover ik dat kan beoordelen zat daar echter weinig of geen overtuiging achter. Op zondagen werd er dan ook, althans voor zover ik me kan herinneren, geen speciale aandacht aan christelijke zondagsrituelen gegeven. Wel waren de medewerkers in het algemeen goed gemotiveerd om iets voor de pupillen te betekenen en deden ze hun werk met grote toewijding. Echter, werk in de jeugdhulpverlening kan volgens verschillende principes uitgevoerd worden en wat dat betreft had ik andere opvattingen dan destijds op het P1 de praktijk was. Om het maar recht voor zijn raap te zeggen, voor mij was de sfeer op het P1 te "braaf-christelijk". De kinderen moesten vooral veel stil zijn. Bovendien vond ik dat de pupillen bespottelijk weinig zakgeld kregen.

Ik heb destijds eens uitgezocht wat de norm was voor internaten, en daaruit bleek dat de P1-pupillen slechts een vijfde van de norm kregen. Ook het feit dat ze “opgesloten” zaten vond ik overdreven. Er zal best wel eens een pupil ontsnapt zijn, maar toch niet veel, want het gebouw aan de Vossiusstraat was bijna hermetisch afgesloten. Er zat altijd een portier en door de ramen klimmen was ook niet eenvoudig. Hoewel het officieel natuurlijk geen gesloten inrichting was, had het daar wel trekken van. Meer openheid en gerichtheid op de buitenwereld had volgens mij de toch wel “depressieve sfeer” best wat kunnen verminderen. Bovendien zouden de pupillen daardoor wat meer gestimuleerd kunnen worden om zelf “iets van hun leven te maken”, om “ervoor te gaan”, in plaats van passief te doen wat van hen verwacht werd.’

161

Dat gesloten karakter zorgde voor diverse pupillen echter ook voor uitdaging. Er tussenuit knijpen en stiekem met de jongensslaapzaal communiceren. Alle drie geïnterviewde oud-pupillen bewaren goede herinneringen aan de sfeer. Voor Jacqueline die in de dependance op de Vondelstraat woonde had het oude pand juist iets gezelligs: ‘Overigens kwam ik graag in de Vossiusstraat, waar ik graag stond te kletsen met de meiden van de administratie, die op een soort niveau tussen de eerste en de tweede verdieping hun kantoor hadden. Het was daar altijd heel gezellig. Vlakbij de Vondelstraat was een aantal kantoren gevestigd en we gingen dan geld verdienen door auto’s van kantooremployeés te wassen. Dat bracht best veel op en toen ik weer eens thuis was schrok mijn moeder hevig omdat ik honderd gulden op zak bleek te hebben. Gelukkig kon ik haar geruststellen en uitleggen dat ik dat geld eerlijk en fatsoenlijk verdiend had, maar hierna mochten we geen auto’s meer wassen voor geld.’

Astrid vertelde: ‘Gedurende de drie en een half jaar dat ik op het P1 zat heb ik er een fijne tijd gehad. Er waren altijd andere kinderen om me heen, waarmee ik altijd kon (en mocht) spelen. De leiding hield ons bezig, we maakten uitstapjes – bijvoorbeeld naar de dierentuin – we mochten naar de stad, we gingen hutten bouwen in de tuin, of we speelden in het Vondelpark (vanaf acht jaar), waar we gingen rolschaatsen, of ijschaatsen als de grote vijver dichtgevroren was. Echt een heel grote vooruitgang in mijn situatie! Ik had dan ook totaal geen heimwee, althans niet naar het gezin. Natuurlijk had ik ook wel eens huilbuien uit heimwee, want dat hoorde erbij, iedereen had dat. Maar diep ging dat niet.’

162 Vergelijkbaar was de herinnering van Gerrit aan zijn verblijf in het P1 dat inmiddels naar Duivendrecht was verhuisd: ‘Als we om vier uur vanuit school op de leefgroep kwamen gingen we eerst theedrinken en moest ieder kind aankondigen wat het de rest van de tijd wilde doen. Lang niet alles was toegestaan. Individuele activiteiten zoals lezen en met de Nintendo spelen waren beperkt (zie boven), terwijl samenspel en “aandacht delen” werden aangemoedigd, zonodig zelfs afgedwongen. We moesten ook leren spelen met kinderen die ons helemaal niet aanstonden. We werden als het ware gedwongen om samen (d.w.z. met minstens twee) een spelletje te doen en als we onze spelkeuze niet konden maken hakte de leiding de knoop door en gaf ons een spel dat we moesten doen. Ik heb wat dat betreft goede herinneringen aan de speelkamer, een aparte kamer vol kisten met kussens en kleden waarvan we hutten konden maken. Hier mocht je nooit alleen zijn, maar moest je altijd met tweeën of drieën spelen. Verder deden we stratego, was er een skelter, waren er klimbomen, deden we “heitje-voor-een-karweitje”, woordspelletjes, schaken, dammen, enz. (...). Ook vond ik het erg leuk om samen met mijn twee vriendjes een bijzonder soort verstoppertje te spelen. Het kwam erop neer dat één iemand achterbleef bij een vaste lantaarnpaal, terwijl de anderen – tegen het uitdrukkelijke verbod van de groepsleiding in – tot buiten het P1-terrein gingen. Toen dit uitkwam, werden we door de leiding streng toegesproken en gestraft en mochten we een paar dagen niet buiten spelen. Nadien hebben we, onder begeleiding van de leiding, een ander soort verstoppertje gespeeld, uitsluitend op een klein deel van het P1-terrein. Maar mijn herinnering aan de geheime braamstruikenhut neemt nog steeds een van de grootste blijde plekken in mijn hart in. Tegenover het P1 lag een bouwgrond..., die vormde een grote uitdaging. Mijn twee vriendjes en ik bouwden daarop samen een hut. Er stonden ook braamstruiken, wel twee meter hoog denk ik, en om in de hut te komen moest je daar onderdoor kruipen. De hut is nooit ontdekt! Helaas, een halfjaar voor mijn vertrek uit het P1 is de hut gesloopt omdat er gebouwd ging worden (aan een P1-uitbreiding). Kortom, ik heb erg goede herinneringen aan de groep – waarop ik overigens slechts van 8 mei 1995 tot 24 december 1996 heb gezeten – en ik denk vol nostalgie aan die tijd terug.’

SUCCES EN TERUGBLIKKEN

De geïnterviewde ex-pupillen kijken zonder rancune terug op hun PI-tijd. Dat was ongetwijfeld deels te danken aan hun verdere levensloop. Ze zijn uiteindelijk goed terecht gekomen. Dat ging echter niet bij allen van een leien dakje. Jacqueline had aanvankelijk tegenslagen met opleiding en een ongelukkig huwelijk. Die kwam ze echter te boven. Uiteindelijk behaalde ze toch een НВО-diploma, waarmee ze kon werken onder randgroepjongeren. Jacqueline is opnieuw getrouwd en moeder van vijf kinderen: ‘Tenslotte dit. Ik heb nooit geheimzinnig gedaan over mijn verblijf op het PI. Waarom zou ik? Ik kreeg tijdens mijn verblijf ook veel post van oud-klasgenoten uit mijn laatst bezochte basisschool in mijn woonplaats, alsof ik tijdelijk in het ziekenhuis lag. Het is voor mij een belangrijke tijd in mijn leven geweest, waar ik toch veel geleerd heb. Regelmatig hoor ik mijzelf “vroeger toen ik in het PI zat” zeggen tegen mijn kinderen, die nu dan ook vragen: “het PI?, wat is dat en wat deed je daar?”’

163

Astrid ging toen ze tien was ‘voorgoed’, zoals dat heette op het PI. Haar vader en meer nog haar stiefmoeder wilden haar aanvankelijk niet thuis hebben en zochten vergeefs een andere opvang. Dat was geen goede start voor Astrid: ‘Hoe het ook zij, ik had zo mijn twijfels en die werden in het gezin ook niet weggenomen. Integendeel, mijn stiefmoeder vernietigde mijn ‘voorgoed-boek’, een boek met bijdragen (teksten, en veel foto’s) van klasgenoten, leiding en leerkrachten ter herinnering aan mijn PI-tijd. Bovendien mocht ik geen contact meer onderhouden met het PI. Mochten mijn herinneringen – zulke goede herinneringen – er wel zijn? Voor mij was deze terugkomst een bewijs dat niet alleen ik, maar de hele gezinssituatie ‘gestoord’ was. Volgens mij had eigenlijk het hele gezin voor therapie naar het PI gemoeten en was het etiket ‘gestoord’ ten onrechte uitsluitend op mij van toepassing verklaard. Hoe dan ook, ik hield het er slechts tot mijn veertiende uit en toen ben ik weggelopen naar de ouders van een vriendin, die bereid waren om mijn pleegouders te worden. Daar heb ik een goede tijd gehad. Mijn pleegouders stimuleerden me toen om dagboeken bij te houden en die heb ik gelukkig bewaard.’ Op school ging het echter goed. Haar opgelopen achterstand haalde ze snel in en ze deed MAVO en behaalde haar diploma МЕАО (Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs). Meer dan twaalf jaar werkt ze nu op de admi-

164 nistratie van een bouwbedrijf. Ze trouwde en kreeg een dochtertje en een zoontje 'alsof ik het levend bewijs van een voorbeeldenboekje over rolmodellen ben'. Haar P1-tijd heeft ze als positief ervaren: 'Ik heb nooit geheimzinnig gedaan over mijn verblijf op het P1. Natuurlijk vertel je zo iets niet aan iedereen, maar als het ter sprake komt, vertel ik het gewoon. Het is toch een belangrijk deel van mijn verleden en het heeft me voor een deel ook gevormd. Mijn familie en de meeste goede vrienden weten het dan ook. Ik ga er ook "gewoon open" over zijn tegenover mijn kinderen als ze straks wat ouder zijn. Ik heb me er nooit voor geschaamd dat ik drie en een half jaar op het P1 heb gezeten.'

Gerrit, tot slot, begon na zijn ontslag op een gymnasium op advies van het hoofd van De Pionier, Sip Ensink. Dan zou hij immers te maken krijgen met gemotiveerde leerlingen. 'De docenten wisten dat ik Asperger had en mijn vader is aan het begin van het eerste jaar daar iets over komen vertellen; iets wat hij heel erg moeilijk vond. De reacties op dat verhaal waren wel positief. Het gymnasium viel enigszins tegen; ik werd er een beetje gepest en tegen de verwachting in waren die verwende notaris- en dokterszoontjes totaal niet geïnteresseerd in studie, daar heerste zelfs een soort taboe op. Mede omdat ik het leren van Latijn en Grieks niet erg zinvol vond, ben ik op mijn veertiende overgestapt naar een "gewone" middelbare school (atheneum). Omdat daar ook nogal wat allochtone kinderen kwamen die koste wat kost wilden vooruitkomen en maatschappelijk opklimmen, heerste hier meer de studiesfeer die ik zocht. Ook hier wisten de docenten dat ik Asperger had, omdat ik daarover een verhaal had geschreven. Later heb ik het ook aan mijn klasgenoten verteld. Ik ben met mooie eindexamencijfers weggegaan en studeer sinds zomer 2003, d.w.z. sinds mijn 18e, Technische Natuurkunde aan de Universiteit Twente, hetgeen inhoudelijk heel goed blijkt overeen te komen met wat ik zocht.' Gerrit kreeg nazorg van het P1 in de vorm van een praatgroep, waar men ervaringen uitwisselde. Ook hij kijkt zonder rancune terug op zijn P1-tijd, die nog maar zo kort achter hem ligt: 'Ik ben nooit geheimzinnig geweest over mijn P1-verleden, waarom zou ik?'

TOT SLOT

We bedanken vanaf deze plaats hartelijk de fantastische inbreng van oud-pupillen en medewerkers van het PI. Zij hebben een kijkje verschaft achter de schermen, door openhartig hun eigen verhaal toe te vertrouwen. Hun verhalen vormen een aanwinst voor dit boek. Toch is een nuancering op zijn plaats. Deze oud-pupillen vormen maar een fractie van het aantal kinderen dat korte of lange tijd op het PI is geweest. Zij die het liefst niet meer aan die tijd terugdenken of wie het in het verdere leven niet goed is gegaan, gingen de confrontatie met die periode niet aan door middel van een interview. Soms vormde het PI het begin van een zwerftocht door instellingen in de jeugdhulpverlening, die zo traumatisch was dat herinneringen aan het PI daarbij in het niet vielen. Van minstens één persoon, opgenomen geweest in de periode Waterink, is dat bekend. Hij is een gesloten boek voor zijn kinderen en wil beslist niet herinnerd worden aan die tijd. Voor hen bieden deze verhalen van lotgenoten misschien een middel om toch die confrontatie aan te gaan.

[7] Een kwestie van afwegen

Roel Dijkema & Hans Heiner

De behandeling die het Paedologisch Instituut aan kinderen en hun gezinnen bood, was mogelijk dankzij de samenwerking met de Vrije Universiteit. In dit hoofdstuk gaan we in op de relatie met de vU en de veranderingen die daarin in de loop van de tijd optraden. Dat was een ingewikkeld proces waarin belangen van onderzoekers, hulpverleners, zorgverzekeraars, de overheid en de vU meespeelden. Het kwam aan op een afwegen van materiële en immateriële zaken van zowel de universiteit als het PI. We zullen de nadruk leggen op hoofdlijnen, om niet te verdrinken in een wirwar van ingewikkelde regelgeving en bekostigingsstructuren. 167

Om zicht te krijgen op de veranderende relatie tussen vU en PI zijn voor wat betreft de ontwikkelingen sinds de late jaren zestig drie personen geïnterviewd, die op de een of andere manier betrokken waren bij het proces van verandering: orthopedagoog Piet A. de Ruyter die gedurende enkele jaren de leiding had over de residentiële afdeling, Daan Schut die vanuit de universiteit betrokken is geweest bij het wel en wee van het PI en Jan Bleichrodt, de secretaris-penningmeester van het PI.

EEN UNIVERSITEITSKLINIEK?

Aanvankelijk was de band met de vU vooral een zaak van prestige. Waterink als hoogleraar en tegelijkertijd directeur van het PI was voor de buitenwacht de meest zichtbare band. Hij kreeg grote vrijheid in het vormgeven van zijn instituut. De gelden voor het onderzoek liepen via het Psychotechnisch Laboratorium, dat verantwoordelijk was voor het testen van de kinderen. Daar werkzame psychologen en hun assistenten werden door de universiteit bekostigd. Voorstellen van Waterink inzake benoemingen in dit laboratorium kregen vrijwel altijd het fiat van de directeurs van de Vereniging voor Hoger Onderwijs, de toen-

malige bestuurders van de vU. Op zijn beurt was het P1 wel het visitekaartje van deze universiteit. Toen de vU in 1935 een propagandafilm liet maken kregen Waterink en zijn instituut en laboratorium daarin een prominente plaats. Voor een folder twee jaar later gold hetzelfde. Het P1 paste uitstekend in de doelstelling van de Vrije Universiteit, die christelijke wetenschap wilde bevorderen, het toekomstig christelijk kader in de maatschappij wilde rekruteren en de wetenschap in dienst van de medemens wilde stellen. Waterink als volmondige onderschrijver van de doelstelling en zijn pogingen een christelijke pedagogiek neer te zetten vielen dan ook goed bij de vU-directeuren.¹ Hulpverlening met een wetenschappelijke insteek kreeg niet alleen vorm in het P1, maar ook in de eerder gestichte Valeriuskliniek, de in 1944 geopende Pieter van Foreestkliniek en uiteindelijk in het Academisch Ziekenhuis.²

De betrokkenheid van de vU bij het P1 nam toe toen het instituut zich in 1941 losmaakte van 's Heeren Loo en een eigen stichtingsbestuur kreeg. Daarin hadden twee directeuren van de universiteit zitting. Dat gebeurde nadat Waterink in 1939 een uitgebreide beleidsnota geschreven had waarin hij het belang van het P1 voor de vU aantoonde en lijnen voor de toekomst uitstippelde (zie hoofdstuk 4). Sindsdien kreeg het instituut jaarlijks een aanzienlijke som geld van de universiteit. Als Waterink extra geld nodig had vond hij bij directeuren een gewillig oor. Toen in 1947 het laboratorium zelfstandig werd behield de vU een aandeel in het laboratorium, waardoor ze deelde in de winsten. Ook de overname van het onderkomen in de Vossiusstraat door de vU van 's Heeren Loo in 1957 vergrootte de betrokkenheid van de universiteit. Deze stak bovendien heel wat geld in de noodzakelijke verbouwing.

De universiteit op haar beurt had van meet af aan een belangrijke plek in de doelstelling van het P1. Naast hulpverlening aan kinderen was dat het doen van wetenschappelijk onderzoek. In de pioniersfase van Waterink was dit laatste echter beperkt. Dat kon ook niet anders want de wetenschappelijke disciplines psychologie en pedagogiek stonden nog in de kinderschoenen. Hij heeft echter wel een trend gezet die lange tijd na hem nog doorwerkte: de hoogleraar-directeur die inhoudelijk het beleid bepaalde en de lijnen voor de toekomst uitzette. De Wit ging dan ook grotendeels in zijn voetsporen door. Wel kreeg het P1 onder diens leiding een belangrijker rol in de opleiding van pe-



Waterink in zijn werkkamer op het P1 (eind jaren dertig).

dagogen en psychologen. De VU en andere universiteiten maakten na 1965 een explosieve groei door en dat was ook merkbaar in het groeiend aantal studenten dat voor psychologie of pedagogiek koos.³ Voor hun stage en scriptie konden ze terecht op het PI. Sommigen van hen specialiseerden zich in een van de onderzoeksgebieden waarin het PI zich sterk maakte en waarvoor het ook buiten de landsgrenzen erkenning kreeg: gedragsmodificatie en dyslexie. Juist in het belang van wetenschappelijk onderzoek pleitte De Wit voor hulpverlening aan jongeren, over wie bij zijn aanstelling grote zorgen bestonden. Men sprak toen over de 'maatschappelijke verwildering' van de naoorlogse generatie jeugdigen.⁴ Bovendien was De Wit van mening dat kinderen tot dertien jaar een te beperkte doelgroep voor onderzoek en opleiding vormden. Wetenschappers en hulpverleners moesten ook ervaring kunnen opdoen met oudere kinderen. De Vrije Universiteit liet zich door hem overhalen de bekostiging van het Ambulatorium, een centrum voor poliklinische hulpverlening, grotendeels op zich te nemen. Dit kwam onder leiding te staan van Hans Heiner en ging in 1967 van start. Hier kwamen vooral jongeren terecht met gedragsproblemen.

We zouden eigenlijk kunnen stellen dat het PI zijn eigen gang ging en het onderzoek uitbouwde afhankelijk van de personen die op dat moment daar werkzaam waren, de praktijk die zij gestalte gaven en het onderzoek dat zij deden. De statuten regelden echter niets met betrekking tot hoe de doelstelling van het wetenschappelijk onderzoek en de opleiding van studenten concreet vorm moest krijgen. Dit manco heeft dikwijls tot discussie geleid over de vraag wat de relevantie ervan was voor de praktijk.

RESEARCH

Tijdens de periode van Waterink deed het Psychotechnisch Laboratorium het nodige onderzoek. Dat viel voor een deel weg toen het laboratorium zelfstandig werd en voor zijn diensten commerciële prijzen ging vragen. Waterink richtte daarom in het begin van de jaren vijftig het Paedagogisch-Didactisch Centrum op, dat onderzoek verrichtte op reguliere scholen met gegevens die in de jarenlange ervaring op het instituut waren verkregen. De sinds 1931 in dienst zijnde biologe en psychologe A. W. van Dijk was voor dit centrum werkzaam, evenals de

spraaklerares M.M. Colijn. Daaruit is eigenlijk één groot onderzoek voortgevloeid, namelijk dat naar jonge kinderen die op reguliere scholen niet goed konden meekomen. Door medewerking van het Gereformeerd Schoolverband waren maar liefst vierhonderd scholen verspreid over het hele land bereid mee te werken. Uiteindelijk deden er 135 mee. Zij kregen in 1956 twee vragenlijsten toegestuurd, een met algemene vragen over de eerste klas en een andere specifiek over zorgkinderen in die klas. De verwerking van het omvangrijke materiaal nam vele jaren in beslag. In 1959 verscheen het voorlopige rapport en in 1963 het definitieve. Dat het zo lang duurde voor het definitieve rapport kwam, had te maken met een uitbreiding van het onderzoek door een onafhankelijk tweede onderzoek van een andere medewerker. Dit bevestigde de resultaten uit het eerste onderzoek.⁵

Een belangrijke verdienste van De Wit is geweest dat hij het wetenschappelijk en experimenteel onderzoek verder uitbouwde. Hij stelde dat voor goede diagnostiek, het identificeren van probleemgebieden en het lokaliseren van gezonde aspecten in het functioneren van het kind, wetenschappelijk onderzoek onontbeerlijk is. Dat behoeft hulpverleners voor het vasthouden aan orthodoxe behandelmethoden en stimuleert tot reflectie, kritische zin, het combineren van behandelmethoden en doelgericht werken.⁶ De Wit ging voortvarend te werk met het aanstellen van de psycholoog D. J. Bakker in 1962. Deze sloot aan bij het werk van Van Dijk en Colijn over schoolrijpheid van kinderen, waarin ze een licht verband vonden tussen linkshandigheid en leesstoornissen. Het onderzoekscentrum ging verder als het Centrum voor Pedagogisch-Didactische Onderzoekingen. Dat verkreeg inmiddels subsidie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, eerst rechtstreeks en later als geoormerkt geld aan de v.u. Bakker zou later op grond van dit werk tot hoogleraar neuropsychologie aan de v.u. worden benoemd (zie hoofdstuk 8).

Aanvankelijk was het onderzoek in het Centrum vooral gericht op dyslexie. Bakker kreeg daarvoor studentassistenten in dienst en later ook medewerkers die er hun promotieonderzoek verrichtten. Voor dit experimentele onderzoek werden proefpersonen gebruikt van scholen buiten het P1 en die van het P1 zelf. Daarvoor kwam zelfs een mobiel laboratorium waarmee men naar scholen ging. Er was eigenlijk weinig contact tussen medewerkers van het Centrum en die van de hulpverlening. Dat veranderde met de aanstelling van Jan Kappers in

1986, die in Utrecht was gepromoveerd op gestoorde leesprocessen bij kinderen. Hij kreeg tot taak een polikliniek op te richten voor de behandeling van dyslectische kinderen. Tevens kreeg hij de opdracht klinisch dyslexieonderzoek te verrichten in de residentiële afdeling van het P.I.⁷ Dat betrof onder andere het nagaan van de effecten van de behandeling. Hij trad in de voetsporen van Bakker door het balansmodel centraal te stellen (zie hoofdstuk 8). Op grond daarvan deed hij onderzoek en ontwikkelingswerk op orthodidactisch terrein. Hij ontwierp met assistenten en medewerkers als M. B. van Dam, A. van der Leij, Jacques Hoek, B. Bleeker en A. M. A. Walraven: leesmethoden, spellingsboekjes, werkboekjes, handleidingen, protocollen voor onderzoek, audiocassettes, computerprogramma's en videotrainingsbanden. Daarnaast ontwikkelde hij in samenwerking met de technische dienst materiaal voor de behandeling van dyslexie. Zijn mengpanelen voor bijvoorbeeld de flitsbehandeling kwamen zelfs beschikbaar op commerciële basis.⁸ Gaandeweg breidde dit onderzoek zich uit naar andere terreinen. Zo promoveerde Pieter Reitsma in 1983 op de bevordering van het schoolse leren en Jan Willem Veerman in 1990 en Tjeerd ten Brink in 1998 op de effecten van de pedologische behandeling.⁹

Een ander belangrijk onderzoeksobject werd het sociale competentiemodel ofwel gedragsmodificatie. Anders dan bij dyslexie waar de orthopedagogische hulpverleningspraktijk ontsprong uit het wetenschappelijke werk, was hier de hulpverlening van meet af aan de basis voor theoretische bezinning. Dat begon met het in 1967 opgezette Ambulatorium, voor poliklinische behandeling van kinderen en jongeren. De hulpverlening aan jongeren vormde de basis voor het onderzoek over de vraag hoe ernstig gedragsgestoorde, veelal criminele jeugd, door gedragsmodificatie weer op het rechte spoor gebracht kon worden (zie hoofdstuk 9).

Deze beide onderzoeksterreinen stonden vrij los van elkaar. Ze hadden elk hun eigen poliklinieken, onderzoekers, relatie met de universiteit en doelgroepen. Zo was het dyslexieonderzoek vooral gericht op kinderen in de basisschoolleeftijd en gelieerd aan de vakgroep neuropsychologie. Het onderwijs vormde hier het belangrijkste veld van onderzoek. De gedragsmodificatie daarentegen was gericht op oudere jeugd en (semi-)residentiële hulpverlening, terwijl hier juist contacten met de vakgroepen sociale psychologie, ontwikkelingspsychologie en

sociale pedagogiek belangrijk waren. Beide onderzoeksterreinen kregen implicaties voor de behandeling in het instituut en de bijbehorende scholen.

In toenemende mate gingen echter afdelingen binnen de Faculteit Psychologie en Pedagogiek van de vU delen van het onderzoek overnemen. Geld voor onderzoek kwam niet meer binnen als geormerkt geld van het ministerie, maar als geld voor onderzoek in het algemeen. De vU mocht zelf bepalen hoe ze dat geld verdeelde. In de praktijk waren dat vaak de faculteiten, die door uitbreiding tevens grotere macht kregen in de organisatie. In de jaren negentig zijn door Haagse regelgeving onderzoeksscholen ontstaan. Onderzoekers dienden daarvan lid te worden door vooral te publiceren in internationale en wetenschappelijk erkende tijdschriften. Op grond hiervan kregen vakgroepen hun geld voor onderzoek vanuit Den Haag toegekend. Onderzoek in het kader van het P1 werd in toenemende mate de verantwoordelijkheid van de faculteit. Om toch de onderzoeksfunctie van het P1 te behouden is in 1999 P1-research BV opgericht (zie hoofdstuk 10).

BUREAUCRATISERING EN NIEUWE KANSEN

Sinds de late jaren zestig trad er een zekere bureaucratisering en formalisering op in de relatie tussen P1 en vU. Dat was niet alleen het gevolg van de toenemende betrokkenheid van de faculteit bij het onderzoek gelieerd aan het P1, maar ook van ontwikkelingen in het universitaire bedrijf zelf. Zo bracht de democratiseringsgolf van de late jaren zestig een wijziging in opvattingen over de wijze waarop universiteiten en aanverwante instellingen als het P1 bestuurd dienden te worden. De tijd dat hoogleraren alles konden 'regelen' was voorbij. Het college van directeuren, dat tot dan toe bestond uit vooral zakenmensen en advocaten verloor grotendeels zijn invloed op het beleid. De dagelijkse leiding kwam in handen van een College van Bestuur, dat minder leden telde (vijf). Studenten eisten medezeggenschap, hetgeen zij kregen door zitting te nemen in de universiteitsraad, waarin alle geledingen van de universiteit vertegenwoordigd waren.¹⁰ Bovendien was er een sterke toename van studenten, waardoor faculteiten groeiden. Zaken die voorheen tot de beslissingsbevoegdheid van directeuren en de senaat behoorden kwamen nu bij de faculteiten die zo

meer autonomie kregen. Het P1 werd zo in toenemende mate afhankelijk van de Faculteit Psychologie en Pedagogiek.

Ook geldstromen waren van invloed op de relatie met de VU. Voorheen werd de VU als bijzondere instelling bekostigd uit giften en contributies van leden van haar Vereniging voor Hoger Onderwijs op Gereformeerde Grondslag. De rijkssubsidie nam echter toe tot deze in 1968 helemaal gelijk getrokken was met die aan andere universiteiten.¹¹ Dat betekende dat de achterban van de VU, en met name de leden van de VU-Vereniging, als dragers van de financiële exploitatie op een zijspoor kwam. Het P1 was daardoor minder nodig om zich als universiteit naar de achterban te profileren.

Niettemin bleef de VU een belangrijke geldschieter van het P1, dat als private hulpverleningsinstantie zichzelf grotendeels moest bedruipen. De wijze van financiering veranderde echter in de loop van de tijd. Door Haagse regelgeving werd het belangrijk de verhouding met het P1 te formaliseren. Iemand die deze ontwikkelingen van dichtbij heeft meegemaakt is Daan Schut. Hij heeft gedurende een lange reeks van jaren met veel enthousiasme verschillende functies binnen de VU bekleed. Als secretaris van het College van Bestuur in de jaren 1987 tot 1994 was hij bovendien vertegenwoordigd in het stichtingsbestuur van het P1. Hij vertelde hoe al enkele jaren na de aanstelling van De Wit de VU meer controle ging uitoefenen op de besteding van de financiële middelen. Dat gebeurde in een tijd dat de gelden van de VU in toenemende mate de kurk werden waarop het P1 dreef. Zo maakte deze universiteit ook het Ambulatorium mogelijk door een flinke startsubsidie en een jaarlijks een bedrag van fl. 10.000 voor de exploitatie. Dat geld was meer dan welkom, aangezien het steeds moeilijker werd bekostiging voor de hulpverlening uit de Algemene Bijstandswet te verkrijgen. De financiële situatie van het P1 verbeterde toen het erkenning kreeg als AWBZ-instelling in 1981. De Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten zou een belangrijke financier worden als het P1 aan stringente voorwaarden voldeed. Een van de voorwaarden was een duidelijke scheiding in geldstromen voor wetenschappelijk onderzoek, opleiding en behandeling. De AWBZ zou alleen van toepassing zijn op de hulpverlening. Het bestuur van het P1 was niet onverdeeld positief over deze wending. Men vreesde aantasting van de autonomie. Bovendien kreeg het P1 zo een medische basis en was het verplicht psychiaters in dienst te nemen. Als jeugdpsychiatrische



Het P1 in Duivendrecht (sinds 1989)

instelling zou het een nieuwe fase ingaan. Het ministerie waaronder volksgezondheid viel keek voortaan over de schouders mee door de exploitatie in de gaten te houden en zijn inspecteurs de kwaliteit van de zorg te laten controleren.

176 De erkenning door de AWBZ betekende tevens een toenemende overheidsbemoeienis met de huisvesting. Het gebouw aan de Vossiusstraat voldeed niet aan de eisen die het toenmalig Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport stelde. Deze voerde de druk bij het P1-bestuur op om vervangende huisvesting te zoeken. Het nieuwe onderkomen moest niet alleen voldoende ruimtes hebben voor leefgroepen, slaapvertrekken, behandel- en speelkamers, maar ook onderdak bieden aan medewerkers die betrokken waren bij onderzoek en opleiding. Bovendien moest de school er ondergebracht zijn. De realisatie van de nieuwe huisvesting betekende een forse uitdaging voor het P1-bestuur dat bovendien te maken kreeg met verschillende ministeries. Naast dat van Volksgezondheid, Welzijn en Sport was dat het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor wat betreft de school, de opleiding van studenten en het onderzoek. Daarnaast had het bestuur rekening te houden met de VU, die immers een belangrijke geldschietter was en op allerlei andere manieren bij het P1 betrokken was geweest. In hoeverre mocht en kon de VU het beleid inzake de huisvesting bepalen? Dat was temeer een dringende vraag omdat de universiteit het liefst het instituut op het nieuwe VU-terrein aan de De Boelelaan onderbracht, waar in 1973 het hoofdgebouw was geopend en sinds 1966 het ziekenhuis en bijbehorende polikliniek was gevestigd.¹² Het P1-bestuur was daar echter niet voor: een kliniek voor kinderen behoorde niet tussen kantoor- en universiteitsgebouwen, maar in een woonwijk thuis. Dit maakte het temeer noodzakelijk om de relatie tussen het P1 en de VU formeel vast te leggen. Dit streven resulteerde in een in 1989 door beide partijen ondertekende overeenkomst. Deze zou voor vijf jaar gelden en met wederzijds goedvinden om de vijf jaar worden verlengd.

De Vrije Universiteit stelde zich echter loyaal op, ondanks dat het P1 zich vaak in gebreke voelde staan waar het om onderzoek, opleiding en besteding van de gelden ging. Dat geldt met name voor de jaren tot 1989 toen de VU beperkt toezicht uitoefende op de besteding van de gelden. Volgens Schut was er bij VU-bestuurders wel een grote mate van tevredenheid. Op de weinige momenten dat het P1 ter sprake

kwam was echter wel duidelijk dat het College van Bestuur zich toch zorgen maakte over het geringe aantal promovendi dat vanuit het PI kwam. Voor 1981 had eigenlijk alleen Piet A. de Ruyter een promotie-onderzoek verricht naar de hulpverlening in de residentiële afdeling.¹³ De meeste promovendi kwamen uit het programma van dyslexie. Met name de onderzoeksfunctie zou onvoldoende duidelijk naar voren komen. Het accent zou teveel op de opleiding van studenten liggen. Gezien de stijging van het aantal studenten zou dit ook moeten leiden tot meer promovendi, maar dat was niet het geval. Ondanks deze kritiek heeft de vU haar medewerking verleend aan de totstandkoming van het nieuwe onderkomen in Duivendrecht, betrokken in 1989. Daar kwamen ook kamers voor vU-medewerkers die voor hun onderzoek waren aangewezen op huisvesting in de nabijheid van cliënten van het PI. Daarmee erkende de vU de meerwaarde van de samenwerking met het PI.

SAMENWERKING MET DE FACULTEIT DER PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGIEK

In de periode van De Wit werd de samenwerking met de Faculteit Psychologie en Pedagogiek geïntensiveerd. Dat kon ook, want deze faculteit maakte een flinke groei door, hetgeen resulteerde in diverse onderzoeksafdelingen. Enkele ervan waren direct betrokken bij het werk op het instituut: orthopedagogiek, ontwikkelingspsychologie, waar De Wit hoogleraar was, en klinische psychologie. De sectie orthopedagogiek groeide uit tot de grootste bij pedagogiek, waar anno 2006 ruim twintig medewerkers in dienst zijn, waarvan zes als hoogleraar. De eerste hoogleraar orthopedagogiek aan de vU was Piet A. de Ruyter, in 1973 aangesteld als lector en een jaar later als hoogleraar, nadat hij enkele jaren directeur was geweest van de residentiële afdeling van het PI. Hij is geïnterviewd over de betekenis voor het PI van de samenwerking met de vU en in het bijzonder de faculteit.

De Ruyter legt de nadruk op de professionalisering van de hulpverlening als gevolg van de samenwerking met een universiteit. Aanvankelijk vormden de personen Waterink en De Wit de belangrijkste verbindende schakel. Zij lieten zien dat professionalisering het niet kan stellen zonder goed beleid, dat nieuwe situaties en activiteiten

creëert. De bestuurder dient creatief, inspirerend en non-conformistisch te zijn. Dat schept middelen om hulpverlening te realiseren en te vernieuwen. Hij noemt daarbij Waterink als voorbeeld. Deze was een bekwaam koopman en ondernemer omdat hij erin slaagde naast gelden voor hulpverlening ook financiële middelen te verwerven voor onderzoek en opleiding. Daarnaast vereist professionalisering van de hulpverlening bezinning van de bestuurders met betrekking tot het standaardiseren en coördineren van de hulpverlening. Waterink heeft daartoe een poging gedaan met zijn beleidsnota uit 1939, die leidde tot een nieuwe koers in 1941 (zie hoofdstuk 4). De Wit deed dat op zijn beurt weer in het jaarverslag over 1961-1963, door een beschrijving te geven van kinderen die voor opname in aanmerking kwamen en de multidisciplinaire aanpak op de voorgrond te schuiven met de bijbehorende materiële voorwaarden. Ook stelde hij dat de hulpverlening aan kinderen met leesproblemen moest verbeteren. Systematische praktijkresearch moest daaraan ten grondslag liggen. Op basis van deze research zou ook de orthopedagogische praktijk verbeteren. Daarvoor trok hij begin jaren zestig Dirk Bakker aan, onder wiens leiding ook de afdeling neuropsychologie in de faculteit tot stand kwam (zie hoofdstuk 8). Later zou De Wit diens aanstelling als een belangrijke mijlpaal beschouwen. Het innovatieve van De Wit als bestuurder kwam ook tot uitdrukking in de stichting van het Ambulatorium. Kinderen die geen indicatie hadden voor residentiële zorg, kregen daar toch een passend hulpverleningsaanbod in de vorm van ambulante of poliklinische hulp. De Wit stond aanvankelijk voor ogen dat hulpverleners zowel in de residentiële als poliklinische afdeling werkten. Heiner als directeur van het Ambulatorium zou daarvan later afstand nemen, opdat het Ambulatorium meer kans kreeg zich te profileren. Met het groeien van de organisatie veranderde de wijze van bestuur. Toen De Ruyter als directeur van de residentiële afdeling aantrad, kwam er een duidelijker scheiding tussen de verschillende activiteiten van het P1. Onderzoek en ambulante hulpverlening waren aparte afdelingen geworden, naast de residentiële, met elk hun eigen directeur. De Wit werd verantwoordelijk voor het wetenschappelijk werk en voor de algehele leiding. Het aantal medewerkers nam toe en hun relatie tot de faculteit hing af van de functie die ze bekleedden.

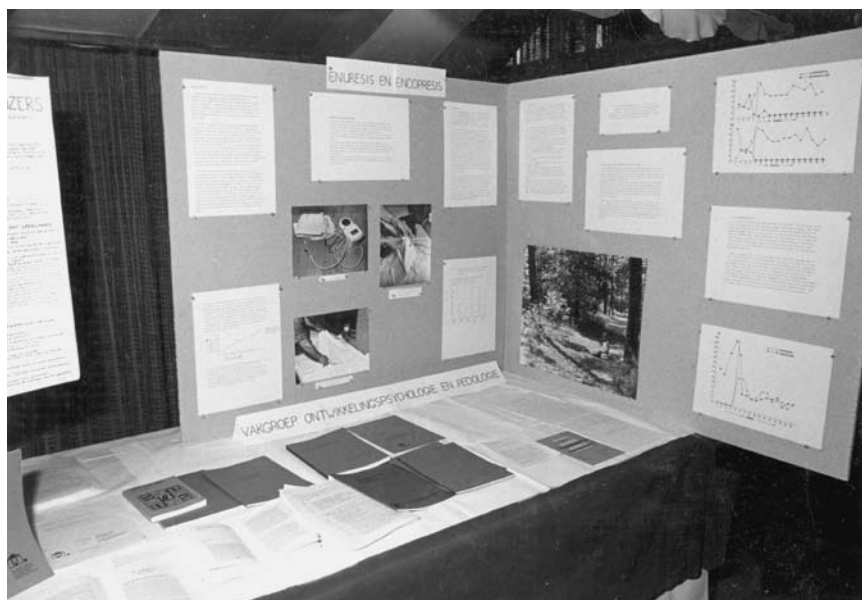
De Ruyter als directeur van de residentiële afdeling zag het als zijn belangrijkste taak door goed bestuur met een duidelijk beleid, gericht

op vernieuwing en verbetering, hulpverleners te motiveren om op hun eigen wijze en creatief te werken aan verdere professionalisering. Daartoe diende er systematische aandacht te zijn voor evaluatie vanuit de vraag of de hulpverlening effectief en doelmatig was. Gebeurt die evaluatie niet dan is dat schadelijk voor de cliënten. Hij schiep daarom ruimte voor deskundigheidsbevordering van hulpverleners. Voor sommigen was dat misschien niet nodig omdat ze zelfevaluatie konden toepassen en benutten. Het merendeel had daarbij echter assistentie van een ander nodig. Daarnaast zag hij het als zijn taak om door een kritische kijk op de effectiviteit van de organisatie de professionalisering te verbeteren. Op dit punt schortte er nogal wat aan het PI en zijn samenwerking met de universiteit en faculteit. Men werkte zonder beleidsdocumenten. Zo'n document had bezinning op de stand van zaken kunnen geven en doelen kunnen formuleren, voorzien van een operationalisering, duiding van de middelen, planning en evaluatie ervan.

Door het ontbreken van zulke beleidsdocumenten kon het PI zich moeilijk verweren tegen bezuinigingen van de overheid. Bovendien beperkte het beleid zich tot financiële aangelegenheden. Dat veranderde in 1989 toen de VU en het PI een contract ondertekenden, een overeenkomst waarbij beide partijen belang hadden. De hamvraag is natuurlijk of onderzoek zoals dat in de faculteit plaatsvond effect heeft gehad op de hulpverlening. De Ruyter is daarover gematigd positief, maar ziet in de toekomst een afnemende relevantie van facultair wetenschappelijk onderzoek voor de hulpverlening. Daarom had het PI meer dan ooit een eigen researchafdeling met vooral praktijkgericht onderzoek nodig, zoals die later gestalte kreeg in PI-Research BV (zie hoofdstuk 10).

BETEKENIS VAN DE VRIJE UNIVERSITEIT VOOR HET PAEDOLOGISCH INSTITUUT

Hoe was het beleid van het PI inzake de samenwerking met de VU en de besteding van haar middelen? Deze vragen legden wij voor aan Bleichrodt, die van 1975 tot 1999 penningmeester en secretaris van het PI was. Volgens hem heeft altijd het verlenen van professionele hulp centraal gestaan. De te verlenen hulp diende in principe geba-



Tentoonstelling ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan in 1981 waar de faculteit zich presenteerde met haar onderzoek.

seerd te zijn op wetenschappelijk onderzoek. Maar kwam dat wel tot zijn recht? Men kan zeggen dat het P1 dat op zijn 'eigen wijze' heeft ingevuld, maar daarmee wordt toch niet helemaal recht gedaan. Het P1 was oorspronkelijk opgericht vanuit de visie dat wetenschappelijk onderzoek en een deel van de opleiding van studenten psychologie en pedagogiek bij voorkeur in een perifere instelling als het P1 moest plaatsvinden. De samenwerkingsovereenkomst van 1989 legde dat formeel vast.

181

Maar waarom vond het P1 het zo belangrijk studenten op te leiden? In de eerste plaats omdat dit betekende dat docenten zich blijvend moesten verdiepen in de laatste ontwikkelingen in het vakgebied en de theorie moesten koppelen aan de praktijk van de hulpverlening. Bovendien was het voor studenten goed om ervaring op te doen. De kwaliteit van hun opleiding was daarbij in het geding. In de tweede plaats kreeg de instelling zo de mogelijkheid concurrerend op de arbeidsmarkt te werken. Het aanbieden van functies waarin zorg en opleiding aan elkaar gekoppeld waren, is voor vele sollicitanten een aantrekkelijke optie.

De realisering van deze ambitieuze doelstelling gaf volgens Bleichrodt wel financieel-organisatorische problemen. Onderzoek en opleiding kunnen ten koste gaan van de zorg indien voor deze activiteiten geen aparte financiering is. In het P1 was echter het omgekeerde het geval. Tot de erkenning als kinder- en jeugdpsychiatrische instelling in 1981 werden de bijdragen van de VU ten gunste van de algemene middelen van het P1 geboekt. De VU oefende weinig controle uit op de besteding ervan. Dit maakte het voor het P1 mogelijk onderzoeksgeld als aanvulling op hulpverleningsgelden in te zetten. De kosten die gemoeid waren met onderzoek en opleiding werden aangemerkt als reguliere kosten in de exploitatie. Wel vroeg men van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek vergoeding voor het pre-doctoraal onderwijs. Deze faculteit besteedde als het ware tegen betaling een deel van het onderwijs uit aan het P1. Voor de faculteit was dat aantrekkelijk omdat het onderwijs op het P1 plaatsvond waardoor de studenten de 'sfeer konden proeven' bij een instelling die daadwerkelijk zorg verleende aan kinderen en jeugdigen. Ook het geld dat binnenkwam via de Algemene Bijstandswet en van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor onderzoek verdween tot 1989 in de grote pot. Met deze en extra middelen van de VU is in de jaren zeventig het Am-

bulatorium opgericht. Pas in de loop van de jaren tachtig is ambulante hulpverlening geleidelijk door de ziektekostenverzekeraars betaald.

182 Het is dan ook logisch dat het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport als voorwaarde voor bekostiging uit de AWBZ eiste dat er een scheiding kwam tussen de activiteiten van het PI en de bijbehorende geldstromen. Het AWBZ-geld voor de hulpverlening mocht niet gebruikt worden voor onderzoek en opleiding. Deze discussie, maar dan op het gebied van de huisvesting, zou zich herhalen bij de verdeling van de kosten voor het nieuwe onderkomen in Duivendrecht in 1989.

De aanloop tot de erkenning als AWBZ-instelling ging gepaard met de nodige interne discussie. Een harde eis was dat er minimaal tachtig uur kinder- en jeugdpsychiatrie per week zou worden ingevuld. Op dat moment was er slechts een halve formatieplaats voor psychiateren. Men vreesde dat het karakter van het PI zou veranderen en de medische insteek dominant per week zou worden. Ook de interne organisatie zou hierdoor moeten wijzigen, door een nadrukkelijker plaats voor kinderpsychiaters in te ruimen met hun eigen verantwoordelijkheden. Aan de andere kant realiseerde men zich dat het voortbestaan van het PI in gevaar kwam als men niet als jeugdpsychiatrische instelling te boek wilde staan, omdat de financiering uit de Algemene Bijstandswet voor dit soort doeleinden niet meer beschikbaar was. Uiteindelijk zijn het bestuur en de directie van het PI daarom toch akkoord gegaan met de voorwaarden van het ministerie van vws. Het PI ontwikkelde zich sindsdien als centrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie, waartoe het banden onderhield met de medische faculteit van de vU. Dat resulteerde in de aanstelling van de eerste hoogleraar kinder- en jeugdpsychiatrie aan de vU in de persoon van Th. Doreleijers in 1998.

De opgelegde financiële scheiding betekende ook dat de samenwerking met de vU in een ander perspectief kwam te staan. Bovendien stopte het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen met het verstrekken aan de vU van geoormerkt geld voor onderzoeksactiviteiten van het PI. Voortaan kreeg de vU van het ministerie wel subsidie, maar de universiteit moest zelf bepalen waaraan ze dat besteedde. Voor het PI was het zaak met de vU aan tafel te gaan zitten om geld voor onderzoek en opleiding veilig te stellen. Een overeenkomst met de vU was harder nodig dan ooit. Na intensief overleg met de faculteit en het College van Bestuur kwam dit tot stand eind 1989. Kern ervan was dat het

PI geschikt en beschikbaar was voor wetenschappelijk en praktijkonderzoek. Daarbinnen konden afspraken worden gemaakt over specifiek praktijkonderzoek door PI-medewerkers. Op basis van deze afspraken werden de financiën geregeld.

Deze veranderingen hadden ook invloed op de organisatie van het PI. Na het emeritaat van De Wit in 1992 ontstond de discussie over de noodzaak van de dubbelfunctie hoogleraar en directeur van het PI. Het PI-bestuur stelde een commissie van onderzoek in. Deze kwam met het voorstel de dubbelfunctie te schrappen nu er voldoende waarborgen waren voor de samenwerking met de VU op het gebied van onderzoek en opleiding. Een coördinatiecommissie met een gelijke vertegenwoordiging van VU- en PI-medewerkers nam diverse taken op zich die vroeger bij de hoogleraar berustten. Inmiddels was het PI er ook in geslaagd adequate financiering te realiseren voor de poliklinische hulpverlening. Dit betekende dat er middelen vrijkwamen die ingezet konden worden voor onderzoek. Het sluiten van het contract was voor Bleichrodt een mijlpaal in de samenwerking met de VU, omdat deze duidelijkheid schiep. Voor de VU bleef het PI behouden als werkplaats. Het PI kon zijn doelstelling als professionele en wetenschappelijke hulpverleningsorganisatie hierdoor continueren.

[8] Centrum voor Pedagogisch-Didactische Onderzoekingen: Herinnering aan een *Fremdkörper*

Dirk J. Bakker

In november zou ik aan de Vrije Universiteit afstuderen als kinder- 185
psycholoog, per oktober ging mijn benoeming in. Dat was in 1962. Ik
werd benoemd aan het Centrum voor Pedagogisch-Didactische On-
derzoekingen, verbonden aan het Paedologisch Instituut te Amster-
dam. Dr. J. de Wit nam mij aan; J. staat voor Jan maar alleen al de ge-
dachte aan het gebruiken van de voornaam zou in die tijd heiligschen-
nis zijn. De Wit was toen directeur van het Paedologisch Instituut. Ik
bleek de enige sollicitant te zijn, maar de sollicitant werd daarom niet
minder grondig geëvalueerd. De psychologe Paula Popma kwam er
aan te pas; we hadden een gesprek in de bestuurskamer van het p1.
Even later volgde een gesprek met de voorzitter van het bestuur. Hij
legde uit het wel prettig te vinden dat ik een man was. Dat zat zo: vrou-
wen zijn prima, maar als die gaan trouwen dan verdwijnen ze vanwe-
ge de verplichtingen in hun gezin terwijl mannen bij het stichten van
een gezin juist financiële vastigheid willen hebben en dus hun baan
zullen voortzetten. Uiteraard werden ook het salaris en de emolumen-
ten afgesproken. Ik kreeg een doorslag van een A-viertje: 750 gulden
per maand en vier weken vakantie per jaar. Stel je voor, voor het eerst
van je leven zoveel geld. Voldoende reden voor mijn schoonouders om
hun dochter aan mij af te staan. Feest op feest dus.

Maar wat zou ik gaan doen op dat Centrum met de weidse naam?
Goeie vraag. De psychologe A. W. van Dijk, mijn voorgangster aan de
onderzoeksafdeling, had zich gewijd aan de leerstoornissen en daar-
over een boekje gepubliceerd waarin haar bevindingen waren getabel-
lariseerd en beschreven (zie hoofdstuk 7).¹ Behalve dat was er de inte-
resse van De Wit voor een mogelijk verband tussen leerstoornissen en
oogafwijkingen. Die interesse deelde hij met C. M. J. Velzeboer, hoog-
leraar oogheelkunde aan de vU en consulent aan het p1. Zo ontstond
een samenwerking met Velzeboer, een innemende persoonlijkheid.
Veel van haar patiëntjes leden aan scheelzien en dat kan toch niet be-
vorderlijk zijn voor het leren. Ik mocht een keer komen kijken op haar



EEN SLACHTOFFER VAN HET ALPHABET.
TRIMOLET

Waar het om ging in het centrum (uit Veth 1934).

poli voor kinderen en inderdaad, wat waren er toen veel scheelziende kinderen. Zou het rechtzetten van de ogen geen effect kunnen hebben op de kwaliteit van het lezen? Nee dus, voor zover ik mij herinner.

In mijn opleiding tot experimenteel kinderpsycholoog, hetgeen een extra tentamen betekende bij de pasbenoemde hoogleraar S. D. Fokkema, had ik weinig over lezen en dyslexie gehoord. Wel hadden wij boekjes moeten bestuderen van Schenk en Korndörffer over lees- en schrijfstoornissen; in een ervan stonden vooral leesoefeningen.² F. Grewel, van de Universiteit van Amsterdam, had ook wel ideeën. Maar veel was er niet. Snuffelen in de buitenlandse literatuur leverde meer op: werk van A. Benton, H. Birch en enige anderen. Veel betrof experimenteel werk en dat stond mij aan. Aan de slag dus, met weinig middelen, dat wel. Het Centrum beschikte toen over een budget van zo'n veertien duizend gulden op jaarbasis, waarvan tweederde was bestemd voor mijn salaris. Dan waren er nog de sociale lasten, misschien wat vergoeding van reiskosten en nog zo wat. Veel meer dan het aanschaffen van pen, potlood en papier was niet mogelijk. Maar er was wel iets anders: de PI-school onder leiding van Bertus Knol en Van Vliet, ambtenaar van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, in Den Haag. Was het omdat ik zelf onderwijservaring had, nota bene verkregen in dienst van Knols zwager in Zoetermeer? Ik weet het niet, maar bij beiden kon ik een potje breken als het ging om ondersteuning. Het leverde onder andere een 'hoofd der school' op: een model van de hersenen op twee maal ware grootte. De school had een modern kopieerapparaat: origineel op de plaat, pompen, belichten, negatief samen met positief door een bak met chemicaliën, drogen en zie daar, een bruinige kopie van het origineel. Dat alles in zo'n drie minuten per pagina, gewrocht in een donkere kast met enkel een rode lamp. Van Vliet was bijzonder, besepte ik later. De man vocht voor budget bij zijn superieuren en als het een keer niet geheel lukte om gedaan te krijgen wat het Centrum had begroot, dan leek hij er zelf onder te lijden. Het is gebeurd dat deze ambtenaar op bezoek kwam om met je te praten over de mogelijkheden. Ongetwijfeld heeft het met zijn ijver te maken gehad dat ik niet lang solist hoefde te zijn, maar hulp kreeg van betaalde student-assistenten. Van Vliet was een belangrijke schakel omdat niet-universitaire instituten zoals het Centrum, rechtstreeks door het ministerie werden gefinancierd. Later, toen de geldschaarste toenam, werd dat anders. Toen moesten zulke institu-

ten kiezen bij welke instantie zij ondergebracht wilden worden. Het Centrum koos voor de VU, met geoormerkt geld voor het Centrum. Maar dat oormerken verwaterde omdat iedereen wel wat meer geld kon gebruiken.

188 Het gestarte wetenschappelijk onderzoek werd met veel enthousiasme en vooral ook in alle rust gedaan. Je deed wat zinnigs of je deed dat niet, het leek allemaal wel goed in die tijd. Maar de meeste onderzoekers werkten met ijver. Het werd dus onderzoek naar leerstoornissen, meer in het bijzonder naar dyslexie. Het werk van Birch was uitgangspunt voor een omvangrijk project.

WETENSCHAPPELIJK KLIMAAT

De psychologie in Nederland was in een overgangsfase. Er was een geleidelijke overgang van een op Duitsland naar een op Engeland en Amerika georiënteerde psychologie. Niettemin moest ik als student nogal wat Duitse boeken bestuderen van bijvoorbeeld Anna Freud, Jung, Adler en Spranger. Deels was dat 'verstehende' psychologie. Begrijpelijk, had Waterink indertijd niet een bekering doorgemaakt? Begonnen als experimenteel psycholoog werd het al gauw klinische kinderpsychologie, door hem nog liever pedologie genoemd. Ik zie nog de pot staan met hersenen op sterk water, ooit gebruikt door Waterink, zei men. Waterink nam al voor de Tweede Wereldoorlog biologen aan als Van Dijk en H. Bos. Dat had te maken met Waterinks experimenteel- en biopsychologische aspiraties.

De colleges van Waterink, op woensdagsmiddag, waren soms kostelijk. 'Jij praat met je smoel', had een jongetje in het P1 eens tegen hem gezegd. Waterink wilde daarmee iets duidelijk maken aan de studenten, wat weet ik niet meer. Er waren colleges bij die handelden over boerderijtypen en over koeien die door kunstmatige inseminatie minder melk zouden gaan geven. Waar ik toen nooit iets over gehoord heb was over Waterinks ferme houding tijdens de oorlogsjaren. Dat wel, maar of je er wetenschappelijk nu zo veel wijzer van werd? Maar, dacht je dan weer, hij heeft een serie boeken geschreven over pedagogiek, toch niet niks. Professor H. R. Wijngaarden was anders. Als hij college gaf dan had je het gevoel dat alles uit de diepten van zijn gedachten moest komen. Wat ik nooit van hem verwacht had is

het volgende incidentje. Een studente steekt haar vinger op en stelt een vraag. Wijngaarden antwoordt en eindigt met de opmerking dat men gewoonlijk eerst gaat staan voordat men een vraag stelt. Veel was nog vanzelfsprekend formeel; als de professor de collegezaal binnen kwam dan gingen we staan en sommigen maakten, meestal halfslachtig, front. Dat was dus anders dan toen ik net professor was: de deur van mijn kamer gaat open, zegt een stoppelige jongeman: 'Jij bent toch Dirk Bakker?' Waren er velen in de zaal op woensdagmiddag, op 189 andere dagen waren wij als jaargenoten met zo'n vijftien mensen om de tafel op het podium van de collegezaal geschaard. De hoogleraar G. Wielenga gaf dan college statistiek. Dat was andere koek. Hetzelfde geldt voor de colleges filosofie van de hoogleraren D. Th. Vollenhoven en S. U. Zuidema: inleiding, geschiedenis, systematiek en logica. Dat was zuchten en velen klaagden. In de studie was de verhouding in zwaarte tussen vakken als psychologie en filosofie ver te zoeken. Later vond ik het toch waardevol al die filosofie gehad te hebben. Alle colleges, behalve die van filosofie, fysiologie, psychiatrie en sociologie, vonden plaats in het PR-gebouw aan de Vossiusstraat. Enkele studenten konden als studentassistent aan de slag. Ik was een van hen. Ik nam de plaats in van Arie Oostlander, die in militaire dienst moest en ik werd zo studentassistent bij Wielenga voor het practicum experimentele psychologie. Ik heb genoten en het leverde nog wat geld op ook.

Uiteraard moesten er tentamens gedaan worden: het blauwe pak met een wit overhemd aan, zwarte schoenen en stemmige stropdas. 'Je tentamenkaart niet vergeten' drukte mevrouw Weevers, de secretaresse van de faculteit, zeg maar de moeder van de faculteit, ons altijd op het hart. Het was dan aanbellen bij de professor thuis, waar mevrouw zelf open deed, de jas aannam en vroeg of je koffie of thee wilde. Eenmaal in de studeerkamer ging je, rechttop, met ongekruste benen, in een fauteuil zitten. 'Wilt u een sigaar of een sigaret?' was het dan en in het laatste geval, 'een Engelse of Amerikaanse?' Als je slaagde dan werd dat aangetekend op je kaart: vak, datum en handtekening. Als Zuidema, onder de hanenbalken van zijn huis, zei: 'U wordt vast een goed psycholoog, mag ik uw kaart even tekenen?' dan voelde dat zowel goed als beroerd aan.

Wat stelde psychologie eigenlijk voor en wat was het eigenlijk? Op die laatste vraag zouden Waterink en Vollenhoven een totaal verschillend antwoord geven; zij konden elkaar wel schieten geloof ik. Toen ik

190 nog studentassistent was, moesten wij aantreden in de collegezaal van het P1 voor de jaarlijkse bijeenkomst van docenten psychologie in het land. Linschoten en Beets uit Utrecht waren er en Snijders uit Groningen, wellicht ook Van Parreren en zeker wel Vuyk van de Universiteit van Amsterdam. Waterink was gastheer, hield een verhaal en ging met de koffie rond. Was daar nu eenheid van opvatting en gevoelen? Volgens mij niet. Je kon het land indelen in testpsychologen, experimenteel psychologen en klinisch (kinder-)psychologen. Afhankelijk van de richting werd Angelsaksische of Duitse literatuur bestudeerd. Studenten wekten de indruk met ijver en vooral met enthousiasme te werken. Dat had volgens mij te maken met het algemene enthousiasme in het land. De Tweede Wereldoorlog lag nog vers in het geheugen, heel veel gebouwen waren vernield, maar Nederland zou herrijzen. De psychologie kreeg een prominente plaats aan de VU en het P1 was daarin belangrijk. 'Wat doet die jongen van Bakker tegenwoordig?', vroeg een van mijn dorpsgenoten aan een ander. 'Hij is op studie en doet psychologie'. 'De wat?' 'Psychologie, bij Waterink'. 'Bij Waterink? Zeg dat dan meteen.' Voor de meeste mensen was psychologie, nog vaak zielkunde genoemd, een nieuw vak. Vele, toen oudere, psychologen waren van oorsprong dan ook niet psycholoog, maar theoloog (Waterink), neerlandicus (Wijngaarden), bioloog (Van Dijk en Bos), ingenieur (Riem-Vis, adjunct-directeur van het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie) of nog wat anders.

De oudere generatie stierf uit en de nieuwe trad aan. Maar psychologie en wat dat inhield bleef een schier oeverloos begrip. Ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan van het P1 werd een symposium georganiseerd. Diverse sprekers onderhielden hun gehoor met bespiegelingen omtrent de vraag waar het woord psychologie allemaal voor stond. Het is mij tot op vandaag nog steeds niet helemaal duidelijk.

DYSLEXIE

Ik ging me richten op dyslexie en De Wit vond het prima. Dit was aanvankelijk het enige terrein waarop in het P1 research werd gedaan. Ik kreeg diverse ruimten ter beschikking: een werkkamer, een klein kamertje, voorheen een badkamer, en twee inloopkasten zonder ramen. Daar werkten assistenten als Suus van Hekken, later universi-

tair hoofddocent aan de faculteit, en student-assistenten. Zij maakten aanvankelijk vooral gebruik van *paper* en *pencil* tests, taakjes en allerlei apparaatjes. Zo was er een toestel dat visuele en auditieve, later ook tactiele, stimuli kon genereren. De tactiele modus was erin gebouwd door Johan de Vries, hoofd van de faculteitswerkplaats. Het apparaat van het merk Bettendorf bestaat nog, nu in het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie in Groningen. Ook werkten we met houten blokjes, allemaal blauw en precies even groot, maar met een minuscuul verschil in gewicht. Voor dat verschil had Willem Cornelissen van de technische dienst op het *PI* gezorgd door wat meer of minder lood in de houtkernen aan te brengen. Een ander apparaat was een zogenaamde kinesimeter, bestaande uit een draaihoog met schaalverdeling en een draaiarm. Op deze draaiarm moest het kind, de proefpersoon, zijn eigen arm leggen om vervolgens een standaard hoek van een vooraf ingestelde grootte af te tasten. Daarna deed de proefpersoon dat nog een keer maar in dit geval was de hoek een variabel pietsje groter of kleiner gemaakt. Door deze procedure vele malen te herhalen kon een schatting worden gemaakt van de grootte van het pietsje dat nodig was om het verschil met de standaardhoek te kunnen voelen: de zogenaamde kinesthetische verschildrempel. Op gelijksoortige wijze was het mogelijk tactiele en visuele verschildrempels te bepalen, onder andere met voornoemde, een pietsje verschildrend wegende blauwe blokjes en het Bettendorf-apparaat.

191

Waarom zulk gedoe? Er waren in die tijd empirische aanwijzingen dat bij dyslectische kinderen de fijngevoeligheid voor enerzijds de proximale (tasten) en anderzijds de distale (zien en horen) sensoriek dichter bij elkaar liggen dan bij normaal lezende kinderen. In navolging van andere onderzoekers vonden wij dat ook. 'Nou en' heeft men toen nooit gezegd maar waarschijnlijk wel gedacht. Nou, lezen doe je met je ogen, het is een visueel proces. Maar, als de tastgevoeligheid buitengewoon ontwikkeld is kan men zich voorstellen dat tastimpresies het visuele leesproces verstoren en dat dit tot leesfouten leidt. Hellemal niet zo gek gedacht door Birch die dit idee lanceerde.

Maar er gebeurde in die vroege periode veel meer in het Centrum. In de literatuur waren immers meerdere goede ideeën te vinden. Opvallend was dat sommige gedachten omtrent het lezen eigenlijk zeer voor de hand lagen. Het eerste wat je doet als je een leesboekje openslaat is het *zien* van woorden, mooi gezegd: de letters en woorden wor-

den visueel waargenomen. Bij hardop lezen worden die woorden *hoorbaar* uitgesproken. Er moet dus tijdens het lezen een omzetting plaats vinden van een visueel naar een auditief woordbeeld; visueel-auditieve integratie heet dat. Zijn dyslectici daar net zo vaardig in als normaal lezende kinderen? Nee dus. Maar nu even oppassen. Het visuele woordbeeld is niet alleen visueel, het is ook *spatieel*: de letters zijn ruimtelijk geordend van links naar rechts. Het uitgesproken woord is evenmin alleen auditief van aard maar ook *temporeel*: de letterklanken zijn geordend in de tijd. Tijdens het lezen moet dus niet alleen een visueel-auditieve omzetting plaatsvinden maar ook een spatieel-temporele. Kunnen dyslectici dat wel goed? Ook dat valt tegen. Dus ..., nee even wachten. Misschien hebben dyslectici sowieso al moeite met het op een rijtje zetten van dingen in de tijd, anders gezegd, misschien hebben ze moeite met de waarneming van temporele orde. Conclusie: ja daar hebben ze moeite mee, maar alleen als het gaat om temporeel geordend *verbaal* materiaal, zoals letters en woorden.³ Deze wetenschap kwam naar boven uit stapels protocollen en lijsten met de prestaties van kinderen op de vele taakjes die ze kregen voorgelegd. De gegevens onderwierpen we aan vele statistische analyses, op z'n best met behulp van een mechanisch rekenmolentje en nadat alles op papier gezet was met pen of potlood.

Wat hebben de mensen van het Centrum er veel van geleerd: je zal toch de deel-varianties bij elkaar optellen en een groter getal krijgen dan de totale variantie, dat kan helemaal niet. Zeiden de statistiekboeken niet dat de zogenaamde onafhankelijke variabelen additief, dat wil zeggen onderling onafhankelijk moeten zijn? Kom er maar eens om met variabelen als leeftijd, geslacht en dyslectisch versus niet-dyslectisch (zogenaamde organistische variabelen). Van het onderzoek leerden wij ook in wijsgerige zin. Dat zat zo: praten over temporele orde is praten over de tijd. De tijd, misschien wel het meest fundamentele fenomeen dat bestaat, is te vinden in alle zijnswijzen. Pas dus op en beweert niet dat een dyslectisch kind een stoornis heeft in de verwerking van de tijd. Dat moet veel te breed en te dramatisch zijn. Immers, een dyslectisch kind dat bijvoorbeeld loopt weet best dat het *ene* been *na* het andere verzet wordt; ook dit is temporele orde.

Wat moet zulk onderzoek raar geweest zijn in het Paedologisch Instituut. Waren die onderzoekers niet vreemde eenden in de bijt en was dat Centrum met de weidse naam niet iets gek, eigenlijk een *Fremd-*

körper? Bij verreweg de meeste collega's ging het om het totale kind, met zijn angsten, driftbuien en wat niet al. Maar vrijwel alle collega's waren hartelijk, soms ook belangstellend. Wat zal De Wit, de directeur, in de kleine uurtjes gedacht hebben? Ik denk dat hij het wel mooi vond, hij heeft er zelfs wel eens over verteld, op een landelijk congres in Utrecht. De Wit hield van wetenschap, waarschijnlijk ook als die wetenschap anders uitpakte dan wat hij gewend was. Misschien heeft hij ook nog wel eens teruggedacht aan Waterink die zich in zijn vroege jaren eveneens bezig had gehouden met experimenteel onderzoek. Met dat onderzoek naar de waarneming van temporele orde is het trouwens goed gegaan: tot op de dag van vandaag wordt aan dit concept gewerkt in verband met taal- en leesstoornissen.⁴ Het is dan best leuk als er een enkele keer verwezen wordt naar onderzoek ooit uitgevoerd binnen de muren van het P I.

In mijn beginjaren was de voortgang in het werk als een zacht suizende wind: geen dramatische koerswijzigingen, geen druk om te produceren. Maar als er geproduceerd werd dan werd dat zowel gewaardeerd als een beetje ongewoon gevonden, zeker als de productie verscheen in Engelstalige tijdschriften. Alles ging gestaag. Dat blijkt ook wel uit het feit dat er best tijd was voor zijsporen, zelfs voor wetenschappelijke geintjes. Zo is er onderzoek gedaan naar en gepubliceerd over het effect van illustraties op het leesleerproces; je moet er maar op komen. Kinderboeken zijn vrijwel altijd geïllustreerd, maar is dat nu wel zo goed als je wilt leren lezen? Keurige vraag. Antwoord, altijd voorlopig uiteraard: plaatjes aan dezelfde kant van de bladzijden waar de tekst staat zijn niet bevorderlijk voor het lezen, plaatjes op de volgende pagina doen geen kwaad.⁵ Dat soort onderzoek vond meestal plaats in het kader van een scriptie. Geintjes op het gebied van onderzoek bestonden ook. Zo was er een vrouw in de voormalige Sovjet Unie die kleuren kon *voelen*. Deze casus bereikte zelfs de wetenschappelijke tijdschriften. Men begrijpt dat er vele vragen waren: is er wel gecontroleerd voor dit en voor dat? Maar stukjes glad karton in rood versus groen waren voorradig in de P I-school, ook wel twintig dyslectische kinderen. Allemaal een blinddoek voor en maar voelen: 'welke kleur *voel* je nu?' Achttien van de twintig kinderen scoorden raak, geen toeval dus. 's Middags gingen we weer gewoon aan het werk met meer serieuze zaken, maar het was wel leuk voor de lunchtafel.

NEUROPSYCHOLOGISCH ONDERZOEK

Cognitiefpsychologisch onderzoek van het lezen werd gaandeweg neuropsychologisch onderzoek van dat proces. Niemand zei er iets van, niemand leek ervan te weten. Uitgangspunt was de verdeling van functies over de linker en rechter hersenhelft of hemisfeer. Hoe is dat bij dyslectische kinderen in vergelijking met normaal lezende kinderen?

194 Op dat moment was die vraag al minstens vijftig jaar geleden aan de orde geweest in bijvoorbeeld het werk van Samuel Orton uit de jaren twintig en dertig.⁶ Het onderwerp is eigenlijk nooit helemaal uit de belangstelling geweest, getuige ook de publicatie van mijn voorganger Van Dijk, in samenwerking met Van Noortwijk-Colijn. Zij hadden een licht verband gevonden tussen linkshandigheid en diverse vormen van taalzwakte.

Maar het was niet deze publicatie die ons tot een neuropsychologische benadering van leren lezen en dyslexie bekeerde. Veeleer was dat het gevolg van een stukje persoonlijke geschiedenis, in combinatie met een toenmalige stroomversnelling op het terrein van het lateralisatie-onderzoek, de verschillen in en de samenwerking van de linker en rechter hersenhemisfeer. Mijn doctoraalscriptie ging over bilaterale transfer, in mijn geval omtrent de vraag of oefening met de ene hand profijtelijk is voor het presteren van de andere. Omdat ik wel wilde weten hoe een dergelijke overdracht van motorische handvaardigheid in de hersenen plaatsvond, raadpleegde ik een voormalige klasgenoot van de HBS die bezig was met een neuroanatomisch promotieonderzoek in Leiden. Bij mij bestond al vroeg belangstelling voor de hersenen als correlaat van het gedrag. Of de andere medewerkers van het Centrum en de directie van het PI ook een dergelijke belangstelling hadden, wie zal het zeggen; kwaad gerucht heb ik nooit vernomen. Meer dan deze persoonlijke geschiedenis stimuleerde een ander feit de ommezwaai van een cognitiefpsychologische naar een neuropsychologische benadering van lezen en dyslexie. In de jaren zeventig en tachtig stonden de neuropsychologische vaktijdschriften ineens bol van de artikelen over de lateralisatie van functies in de hersenen. Dit kreeg ook gevolgen aan de VU, getuige de proefschriften van Anke Bouma en Jan van Strien in 1988.⁷ Het werd ook voor ons allemaal heel spannend toen publicaties verschenen over atypische lateralisatiepatronen bij dyslectische kinderen.



Een vroeg idee van de aanpak door het centrum. (Uit De Lint 1925).

Spannend ook was dat het onderzoek van lateralisatie gebeurde met nieuwe technieken, zoals dichotisch luisteren en dichoptisch zien. Bij dichotisch luisteren worden verschillende letterklanken tegelijkertijd aan het rechter- en linkeroor aangeboden. Kinderen moeten dan zeggen wat ze gehoord hebben. Bij dichoptisch zien moet het kind vertellen welke letter het ziet als het tegelijkertijd een letter in het linker- en rechter oogveld krijgt aangeboden. Maar hoe creëer je een half oogveld oftewel een visueel halfveld? Daarvoor was een tachistoscoop nodig, een duur apparaat. Maar we kregen er een. We kregen nog meer: een mobiel laboratorium en dat was best uniek. Daar stond ons 'mobile huisje', op de speelplaats van de Johanneschool in Osdorp: kind er in, wat testjes, onderzoek met de tachistoscoop, kind weer naar de klas. Pieter Reitsma, later hoogleraar orthopedagogiek aan de VU, kon er vaardig mee omgaan. Het maken van een band voor dichotisch luisteren was ook niet simpel. Cijfers en woorden moesten volgens de officiële uitspraak worden ingesproken; nooit geweten dat II niet 'elf' is maar 'elluf'. Officieel dan, volgens Eugenie Herlaar, een toenmalige nieuwslezeres die we gevraagd hadden de dichotische band in te spreken.

A-typische lateralisatiepatronen bij dyslexie, hoe zat dat dan? De reïdenering was simpel. Bij verreweg de meeste mensen staat taal, dus ook lezen, hoofdzakelijk onder controle van de linker hersenhelft. Als je nu niet of niet zo goed kunt lezen, dan is het wellicht niet zo goed gesteld met de linker hersenhelft als mediator van de taal. Maar dan moet dat te zien zijn aan de uitkomsten op dichotische en dichoptische tests. Welnu, het klopte allemaal wel zo'n beetje, maar niet echt.

Dat het geval zijnde, gingen wij van het Centrum onze eigen weg. Zitten, nadenken, praten, daar was toen nog tijd voor in de wetenschap. Je praat nu wel over lezen, dachten en zeiden we, maar een kind dat met lezen begint, leest dat nu in principe op dezelfde wijze als een kind met al jaren leeservaring? Nee, een beginnend kind leest langzaam en dat komt doordat het zich die vreemde lettervormpjes nog eigen moet maken; het moet zijn ogen de kost geven. Zijn ogen de kost geven, lettervormen leren onderscheiden, dat is het werk van de rechter hemisfeer. Aanvankelijk lezen wordt hoofdzakelijk rechts in de hersenen gemedieerd, gevorderd lezen links, het zogenaamde balansmodel was geboren. Als een kind hiervan afwijkt dan zal het een vorm van dyslexie ontwikkelen. Dit lijkt zo gemakkelijk opgeschreven, maar

toen was het gewaagd: wie ter wereld durfde te opperen dat lezen, een talig proces, ook wel eens rechts cerebraal gemedieerd zou kunnen worden? We waren ons bewust van onze stoute bewering en moesten beslagen ten ijs komen. Dat betekende experimenteren en nog eens experimenteren om vervolgens te publiceren. Publiceren viel niet altijd mee, zeker niet als het Engelstalige tijdschriften van naam betrof met afwijzingspercentages tot tachtig procent. Ga er maar aanstaan met je eigenwijze onderzoek. Je moest dus wel heel goed je best doen en een lange adem hebben. 197

Je best doen betekende ook zo dicht mogelijk bij de *hersenen* komen. Was er verschil in functioneren van de hersenen van dyslectici in vergelijking met normaal lezende kinderen? We wilden een deskundige hebben op het gebied van elektrofysiologische metingen. Die kwam en deed zijn voortreffelijke werk: Robert Licht. Hij toonde in zijn proefschrift⁸ en tijdschriftartikelen aan dat inderdaad de rechter hemisfeer het leeuwendeel doet bij beginnende lezers en de linker bij het gevorderde lezen.

Mooi zo, maar het moest in het Centrum gaan over gestoord lezen, over dyslexie. Nou, dachten we, er zijn kinderen die te vroeg beginnen met hun linker hemisfeer. Ze geven de indruk dat ze niet in de beginfase van het lezen zitten maar in de gevorderde fase. Dat levert weliswaar vlot lezen op maar ook veel leesfouten: we noemden ze *dyslectici van het type L*; tegenwoordig worden ze wel *haasters* genoemd. Maar, dachten we, er zijn natuurlijk ook kinderen die goed beginnen, dat wil zeggen met rechter hemisfeerstrategieën bij het lezen, maar ze verzanden er in. Wat krijg je dan voor leesstijl? De stijl van eerstelingen in het lezen: traag maar niet echt veel fouten. *Dyslectici van het type P* werden ze gedoopt, tegenwoordig wel *spellers* genoemd. De hamvraag was of die L- en P-typen in werkelijkheid bestaan oftewel of de L/P classificatie valide is. Veel onderzoek in tal van landen volgde, tot op de dag van vandaag. Telkens weer bleek dat met die validiteit weinig mis was.

De Wit bemoeide zich weinig met het onderzoek van het Centrum. Hij nam zelden de 64 traptreden naar researchafdeling op de derde verdieping. Dat betekende niet dat hij niet geïnteresseerd was. Hij liet regelmatig blijken ingenomen te zijn met ons onderzoek en de voorde- ringen daarin. Op een dag kwam hij langs en zei: 'jullie beseffen toch wel dat je onderzoek doet in een instituut waar men kinderen tracht

198 te helpen met hun problemen; kunnen jullie niet een therapeutisch programma ter behandeling van dyslexie maken?’, en weg was hij. Deze opmerking heeft verstrekkende gevolgen gehad, waarschijnlijk zonder dat hij dat beseftte. Wat zou het mooi geweest zijn als hij nog had geweten dat het door hem gevraagde therapeutisch programma ter behandeling van dyslexie thans wereldwijd in gebruik is en dat het in Italië, na vergelijkend onderzoek, zelfs tot een officieel aanbevolen
behandeling is geworden.⁹ Maar op die dag dat De Wit langs kwam met zijn vraag was het nog lang niet zover. Het punt was dat de therapie waar hij op doelde al lange tijd in ons eigen hoofd rondspookte. Natuurlijk moest het tot een behandelingsmethode komen. Maar hoe?

Afhankelijk van het type dyslexie zou één van beide hemisferen selectief moeten worden gestimuleerd. Stimulering langs psychologische weg, wel te verstaan. Zou dat een blijvend effect hebben op de activiteit van de gestimuleerde hemisfeer en daarmee op de kwaliteit van het lezen? Iets immaterieels dat een materieel effect heeft? Ja, tegenwoordig weet een beetje kenner dat de effecten vanuit de (leer)omgeving op het brein groot zijn en naspeurbaar tot aan de genen toe. Maar toen: zweet in de handen, maar niet aan te ontkomen. Bescheiden beginnen maar: Rien Moerland deed elektrofysiologische metingen aan de hersenen van een klein aantal dyslectische kinderen, en bingo. Veel therapeutisch onderzoek volgde en gebeurt nog altijd, vooral elders in de wereld.¹⁰

‘Wanneer ooit een jong persoon
bestaan zal met zijn kloon,
en als des enen levenswandel
zal zijn in de effectenhandel,
terwijl de ander daarentegen
toeft op Rottum gans zijn leven,
dan, op termijn zal blijken:
de een verschilt van zijn gelijke.

Eigen in eigen brein:
door ervaren werd het mijn.’

Waar het ten langen leste op uitdraaide in het Centrum¹¹

Dyslexieonderzoek was de hoofdmoot van het Centrum. Maar we deden meer en ook dat was spannend. We werkten samen met de doctor Binnie en Kasteleijn-Nolst Trenité van het centrum voor epilepsiebestrijding Meer en Bosch in Heemstede. Zij vertelden dat ontladingen in de hersenen niet altijd betekenen dat er sprake is van epilepsie en dat ontladingen zonder klinische verschijnselen daarom subklinische ontladingen worden genoemd. Maar zij betwijfelden of er echt geen effecten zijn van zulke subklinische ontladingen. Misschien werd het subtiele schoolse leren er wel door beïnvloed. Konden wij iets bedenken om zulke effecten op te sporen? Dat resulteerde in kinderen die lees-, reken- en andere taken kregen voorgelegd, terwijl ondertussen hun hersenactiviteit telemetrisch werd geregistreerd. Met behulp van een EEG (elektro-encefalogram) registreerden we de hersenactiviteit tijdens het lezen van bijvoorbeeld het woord 'huis'. Was er dan een ontlading te zien en hield die verband met de kwaliteit van het lezen van dat woord? Nou en of. Praktisch betekende dit dat deze niet-epileptische kinderen met subklinische EEG-ontladingen wel medicatie behoefden.

199

Men zou kunnen zeggen dat het onderzoek in het Centrum diepteonderzoek was, met dien verstande dat de lijn vanuit de diepte naar boven erg lang was: van gelateraliseerde aandachtsmechanismen bij P- en L-dyslexie tot de behandelingseffecten bij deze typen dyslexie. Grappig was dat veel collega's van het PI ons onderzoek als theoretisch typeerden. In werkelijkheid was dat maar gedeeltelijk zo. Misschien bedoelden ze dat er meer gebeurde dan alleen tests afnemen. Dat wij onder andere elektrofysiologie introduceerden heeft later, onverhoopt, nog organisatorische problemen gegeven bij de keuze van een zogenaamde onderzoeksschool.

INTERNE BETREKKINGEN

De betrekking van het Centrum met de directie van het PI is reeds enigszins aan de orde geweest. Toen in een latere fase de directie van het PI driehoofdig werd, heeft De Wit tot aan zijn emeritaat het wetenschappelijk onderzoek in zijn portefeuille gehad. De Wit hield van de wetenschappelijke bestudering van het kind, van pedologie zoals hij dat, in navolging van Waterink, verkikkerd noemde. Een experimen-

teel onderzoeker was hij zeker niet. Maar hij waardeerde zulk onderzoek wel. Dat bleek wel toen hij mij voordroeg voor een deeltijdhooglerarschap aan de VU, iets wat hem, naar mij veel later bleek, nog hoofdbrekens heeft gekost omdat er wel meer docenten waren die een van hun medewerkers wilden verheffen tot dit ambt.

200 Hoe waren de betrekkingen met andere geledingen van het PI? Aanvankelijk waren die er nauwelijks. De collega's hoorden van en over het Centrum, zullen wel eens wat gedacht en gezegd hebben, maar daar bleef het bij. De omgang met elkaar was overigens vriendelijk, waarschijnlijk voortkomend uit wederzijds respect. Het veranderde allemaal toen het Centrum aan experimenteel behandelingsonderzoek ging doen. Heel mooi was het toen de inspectie voor Geestelijke Volksgezondheid toestemming gaf tot experimentele behandeling van dyslexie binnen het PI. De Wit en Hans Heiner hebben daar de hand in gehad. Per jaar mocht een x aantal zogenaamde q's besteed worden aan de door het Centrum ontwikkelde neuropsychologische behandeling. De drijvende kracht achter deze ontwikkeling was dr. Jan Kappers. Het grenst aan het onmogelijke wat deze man allemaal tot stand wist te brengen. Zijn opdracht was de klinische praktijk maar hij schuwde klinisch onderzoek bepaald niet en dat onderzoek was doorgaans van hoge kwaliteit. Hij enthousiasmeerde zijn medewerkers, liet ze secuur werken, nam ze mee naar conferenties en liet ze daar presenteren. Hij verleende een van zijn medewerkers, Sietsia Glaudé, faciliteiten om haar omvangrijke dyslexieonderzoek af te ronden met een dissertatie.¹² Kappers heeft die afronding niet meer mee kunnen maken: het was een klap toen hij op middelbare leeftijd stierf. De 'poli dyslexie' aan het PI werd weldra een feit en dat was niet het enige, er kwam ook een 'poli neuropsychiatrie en neuropsychologie'. Dat die laatste poli zo moest heten en niet gewoon 'poli neuropsychologie' heeft waarschijnlijk te maken met een lang lopende trend: de medicalisering van het PI. Dat moest, werd er gezegd, om de AWBZ status van het PI veilig te stellen. De benoeming van nogal wat kinderpsychiaters was een ander gevolg.

Er gebeurde trouwens wel meer in en om het PI op het gebied van onderzoek (zie hoofdstuk 9). In belangrijke mate was de voortgang van al dit onderzoek financieel afhankelijk van dezelfde ruif met geld, toebedeeld door de VU en aangevuld met dat uit externe onderzoekscontracten. De tijd van rechtstreekse financiering door het Ministerie

van Onderwijs en Wetenschappen was voorbij. De vU verdeelde het geld onder belanghebbenden, en dat waren er meer dan alleen die van het Centrum. Enige irritatie was het gevolg, in de hand gewerkt door andere Haagse maatregelen. In rond Hollands gezegd kwam het er op neer dat onderzoekers met hun billen bloot moesten: laat maar eens zien wat je als onderzoeker gepresteerd hebt. De prestaties werden afgelezen van het aantal, de lengte en de kwaliteit van gepubliceerde artikelen. Waren die goed, dan mocht je lid worden van een zogenaamde interuniversitaire onderzoeksschool.

201

Er ontstond een soort zenuwtoestand. Ten eerste omdat een aantal onderzoekers lelijk door de mand viel en ten tweede omdat men, indien gekwalificeerd, soms de keus had uit meer dan één school. In termen van toelatingseisen waren er strenge en minder strenge scholen. Maar het was zeker niet alleen een kwestie van prestige in welke school men terecht kwam. Men koos de school die inhoudelijk het beste bij de eigen researchtraditie paste. Voor de onderzoekers van het Centrum, al sinds langere tijd de neuro's genoemd, was dat een andere onderzoeksschool (EPOS; Experimenteel Psychologische Onderzoeksschool) dan voor de ontwikkelingspsychologen en pedagogen van de vU en het PI (ISED; Institute for the Study of Education and Human Development). De neuro's, hadden gegronde redenen om te kiezen voor EPOS vanwege het neuropsychologisch onderzoek van kinderen met dyslexie. Daarbij werd immers gebruik gemaakt van apparatuur waarmee het functioneren van de hersenen in kaart werd gebracht. Het lag geheel in de lijn der verwachting dat zulke apparatuur voortaan zou worden toebedeeld aan onderzoeksscholen met veel leden die een gelijksoortige researchtraditie hadden opgebouwd, EPOS dus.

EPOS of ISED, het leek te gaan om een scheiding der geesten, wat triest genoeg was. Maar het ging om meer. Onafhankelijke commissies namen regelmatig afdelingen van de faculteit, toen vakgroepen geheten, de maat op onderwijs en onderzoek. Wat onderzoek betreft leunde in die tijd de vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie, inclusief de research aan het PI, zwaar op de productie van het Centrum (neuropsychologie van het kind). Men zag, begrijpelijk, de bui wel hangen als die neuropsychologie in een andere onderzoeksschool zou belanden dan de rest van het onderzoek van Kinder- en Jeugdpsychologie.

Nog meer wrijving ontstond toen de vU facultaire zwaartepunten ging formuleren. Eén ervan zou neuropsychologie moeten zijn, waar-

202 door toekenning van extra personeel mogelijk werd. Daarvan is nooit iets terechtgekomen. De oorzaak moet gezocht worden in de complexe verhouding tussen het PI en het Centrum enerzijds en de faculteit anderzijds. Bovendien hadden de faculteiten en vooral de vakgroepen daarbinnen veel macht gekregen. Commissies maakten de dienst uit en weinig personen beslisten over veel. Zelfs zo dat de besluiten niet in overeenstemming waren met het beleid van de top. Bovendien ontbrak controle op de uitvoering van het beleid. Het cynische van dit alles was dat, waar het belang van goed onderzoek van hogerhand de prioriteit kreeg, het de vakgroepbestuurders en commissies waren die de buit verdeelden, ongeacht of die verdeling nu wel of niet in overeenstemming was met de voorschriften van de VU top. Misschien waren andere verantwoordelijken het daar, al of niet uitgesproken, mee eens of waren zij onmachtig faculteit en vakgroep te doorzien, laat staan te weerstaan. Hoe dit ook zij, het Centrum, waar nog altijd neuropsychologisch onderzoek gedaan werd, had het moeilijk. Neuropsychologie van het kind was een gewild vak geworden en er waren dus relatief veel studenten die daarin onderwijs. De personele bezetting was echter te klein, zoals bleek uit berekeningen tot achter de komma; versterking bleef niettemin uit. EPOS versus ISED, neuropsychologie van het kind versus psychologie van het kind, het dilemma en de keuze voor het een of het ander had onaangename gevolgen, inderdaad. Neuropsychologie van het kind is thans onderdeel van de facultaire afdeling klinische neuropsychologie. Onderzoek op dat gebied bestaat nauwelijks meer binnen PI verband. Misschien is dat maar beter en hebben degenen die wel eens uitspraken dat het PI niet geschikt is voor (experimenteel) diepte onderzoek gelijk.

Overigens was er in de jaren negentig ook een verheugende ontwikkeling binnen datzelfde PI-verband. In deze tijd van snoeien in onderzoek en onderwijs, werd stevig gewezen op het belang van *private enterprise*, in gewoon Nederlands: bedenk zelf eens wat.

De neuropsychologie van het kind in het Centrum had naam gemaakt. Was het misschien niet te overmoedig om een internationale school te beginnen op dat onderwerp? Dat is niet niks, maar De Wit en Robert Licht waren enthousiast. We maakten berekeningen, een jaarprogramma en nodigden docenten uit. Dezen waren ook enthousiast en bereid voor weinig beloning les te geven. Er kwam een studieleidster voor twee dagen per week en we zorgden voor folders en hun

verspreiding. Zouden ze komen, de studenten van hier en elders? Ze kwamen, zo'n tien tot vijftien per jaar, uit alle delen van de wereld. Op de cursusedagen, donderdag en vrijdag, werden veel talen gesproken in het P.I., maar onder elkaar was dat natuurlijk Engels. Studenten maakten afspraken, vierden gezamenlijk vakantie, wisselden ervaringen uit, knoopten vriendschappen aan en werkten vooral hard, al was het maar omdat al het geleerde werd getoetst. Dat de European Graduate School of Child Neuropsychology populair werd moge blijken uit het feit dat tot op vandaag gevraagd wordt wanneer de jaarcursus weer van start gaat.

203

EXTERNE BETREKKINGEN

Er was altijd iets eigenaardigs als er over Amerika werd gesproken. In de wandelgangen kon men wat laatdunkend doen over de wetenschappelijke (en politieke) activiteiten daar. Maar anderzijds was het ook zo dat wetenschap pas iets kon voorstellen als dat onderzoek in Amerika bekend was. Aanvankelijk speelde dat niet zo en bestond de indruk dat experimenteel onderzoek als ongewoon werd beleefd. Internationale publicaties erover zag men als buitensporig. Ik vermoed dat daarom veel kwaliteitsonderzoek uit de jaren vijftig en zestig in de la is blijven liggen. Bovendien was er weinig druk om te publiceren.

Dat werd totaal anders toen onderzoekers niet meer vrijblijvend konden opereren maar met resultaten in de vorm van publicaties voor de dag moesten komen; onderzoekers werken met gemeenschapsgeld nietwaar en er moest bezuinigd worden. De stille wateren werden woeïg. Al voor deze wending naar de *no-nonsense* periode hadden al heel wat publicaties vanuit het Centrum hun weg gevonden. Dat plaatste het Centrum op de kaart met als gevolg dat er vele internationale contacten waren. Buitenlandse onderzoekers kwamen voor korte of lange tijd langs en leverden zo hun bijdrage aan het onderzoek van het Centrum. Of men bezocht door het Centrum geïnitieerde, internationale symposia en conferenties. Daaruit kwamen dan weer boeken of andere geschriften voort. De pragmatische stijl van schrijven van Amerikanen leerden ons heldere, strakke wetenschappelijke teksten te publiceren. Uitnodigingen om over ons onderzoek te komen vertellen waren het gevolg. Dat betekende veel reizen naar vooral universiteiten en

instituten in de Verenigde Staten en Canada, maar ook in Hongkong en Europa. De ontvangende instanties betaalden doorgaans de kosten. Medewerkers van het Centrum kwamen in redacties van tijdschriften terecht, kregen voorzitterschappen van commissies en verenigingen aangeboden of werden uitgenodigd voor lidmaatschappen en *fellowships*.

204 Uit dit alles kwamen langdurige contacten, zelfs vriendschappen, voort. Eén van hen was de toen alom bekende Amerikaan Arthur Benton, vanaf het begin heeft hij veel betekend voor het Centrum. Hij was een innemende man en ondersteunde het werk van het Centrum in woord en geschrift. De Wit was gelukkig en trots met hem een boek te mogen redigeren.¹³ Anderen waren de Canadees Che Kan Leong, de Amerikaan Robin Morris en de Fin Heikki Lyytinen. Ook met de Nederlanders Harry van der Vlugt uit Tilburg en Albert Kok uit Amsterdam werd samengewerkt. Met de Canadees Byron Rourke en zijn medewerkers schreven we het eerste leerboek kinderneurologie, *Child Neuropsychology*.¹⁴ Dit kreeg een goede pers evenals *Zijdelings; neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexie*¹⁵, vertaald als *Neuropsychological treatment of dyslexia*.¹⁶ Daarnaast verscheen een flink aantal dissertaties en verleenden we supervisie bij andere proefschriften in Nederland en daarbuiten. Een aantal ervan had het door het Centrum ontwikkelde balansmodel tot onderwerp, terwijl Robertson er een leerboek over schreef.¹⁷

Het Centrum floreerde. Bijzonder was het werkcontact met de kinderneuropsycholoog Marilyn Dornbush, de echtgenote van de Amerikaanse ambassadeur in Nederland. Eerst werd ze student van, later docent aan onze European Graduate School of Child Neuropsychology. Daarnaast was er een persoonlijk contact met Marilyn en haar echtgenoot. Het beviel wederzijds, getuige ook een diner ten huize van de ambassadeur en zijn vrouw, samen met mensen van het PI en later een lunch bij koningin Beatrix ter gelegenheid van hun vertrek. Bijzonder ook was een uitnodiging van het Vaticaan om een bijdrage te leveren aan een groot internationaal congres over de plaats van de gehandicapte mens in de samenleving. Meer dan duizend mensen waren samen gekomen in de Pauluszaal naast de Sint Pieter. Aan het eind kwam de paus zelf naar deze zaal, om een redevoering te houden en om de sprekers een hand te geven. Hij sprak mij aan in het Nederlands; dus toch een talenwonder denk je dan.

Inderdaad, het PI was een naam die velen in de wereld bekend in de oren klonk. Daarom is het vreemd dat nu het PI als zodanig niet meer bestaat, de neuropsychologische research er nagenoeg is verdwenen en de Graduate School al jaren inactief is. Natuurlijk is er wat anders voor in de plaats gekomen en dat is verheugend. Niettemin, een succesvolle lijn van een kleine halve eeuw onderzoek lijkt afgebroken, althans aan het PI. Het is wel elders opgepakt. En verdraaid, soms zie je het werk van het vroegere Centrum terug, niet zozeer in Amsterdam 205 of Duivendrecht, maar in x, y en z, binnen en buiten onze grenzen. Het Centrum voor Pedagogisch-Didactische Onderzoeken verbonden aan het Pedologisch Instituut te Amsterdam, een halve eeuw geschiedenis, is nu zelf geschiedenis.

[9] Van Ambulatorium tot forensische jeugdpsychiatrie¹

Marjoke Rietveld-van Wingerden

Het in 1967 gestichte Ambulatorium van het Paedologisch Instituut 207 was aanvankelijk gericht op ambulante en poliklinische hulp aan kinderen en jongeren tot 23 jaar. Voor kinderen kwamen allerhande programma's voor specifieke problemen als bedplassen en leerproblemen. De jongeren vormden hierin een nieuwe doelgroep, aangezien het PI tot dan toe alleen kinderen tot dertien, later twaalf in behandeling nam. Het Ambulatorium onder leiding van Hans Heiner ontwikkelde gaandeweg een eigen expertise. Gedragsmodificatie nam daarin een belangrijke plaats in. Het PI heeft wat dit betreft gefungeerd als een voorbeeld voor elders. In dit hoofdstuk schetsen we de ontwikkeling van het Ambulatorium en zijn bijdrage aan wat later forensische jeugdpsychiatrie zou heten.

PIONIEREN IN DE EERSTE JAREN

De Wit trok in 1963 de toen bij de marine werkzame psycholoog Hans Heiner aan. Ook liep hij met plannen rond om hulpverlening uit te breiden met een polikliniek en een nieuwe doelgroep, de jongeren. Heiner zou de directeur daarvan worden. Deze was de goede man op de goede plek. Hij waagde het om in de hulp aan jongeren met gedragstrainingen te werken. Dat was net in een tijd dat men gedragstherapie alleen in uiterste noodzaak en slechts voor hopeloze gevallen van volwassen psychiatrische patiënten zinvol achtte, bij wie niets anders meer hielp. Zulke behandeling toe te passen op jongeren en zelfs kinderen stuitte op grote tegenstand. Heiner liet zich daardoor niet weerhouden, gesterkt door publicaties van onder andere de Amerikanen B. Patterson en S. Wahler. Zijn studiereis naar Amerika in 1972 bevestigde hem in zijn keuze de op het behaviorisme gebaseerde gedragstherapie juist in te zetten voor ernstig gedragsgestoorde jongeren.²

Toen het Ambulatorium in 1967 begon was er eigenlijk weinig hulpverlening aan pubers (12-16) en adolescenten (16-23). De Medische Opvoedkundige Bureaus richtten zich op jongere kinderen en hetzelfde deden de toen bestaande pedologische instituten, inclusief het PI in Amsterdam. 'Hulp' aan jongeren was er wel maar dan was er al veel fout gegaan. Ze belandden in tuchthuizen en justitiële residentiële instellingen. Met het Ambulatorium wilde men dit laatste een stap voor zijn, door al in een vroeg stadium hulp te bieden om latere ontsporingen te voorkomen. Dit was net in een tijd dat het klachten regende over pubers die het spoor bijster raakten, zich niets van gezag aantrokken en in conflictueuze situatie thuis, op school en in het werk belandden. Men sprak over 'asfaltjeugd', 'ongrijpbare jeugd', massa-jeugd en 'maatschappelijke verwildering' van de jeugd.³

Jongeren kwamen ook met heel andere hulpvragen dan kinderen. Het ging vooral om problemen die te maken hadden met die specifieke leeftijdsfase: identiteitscrisis, contactmoeilijkheden, losmaking van ouders, seksualiteit, homoseksualiteit, drugs in relatie tot persoonlijkheidsproblematiek, agressie, onlust, gebrek aan inzicht in werk en opleiding, en niet goed functioneren op het werk. Ze kwamen binnen op advies van ouders, onderwijzers, gezinsbureaus van Pro Juventute, vrienden en schoolartsen.⁴ Na de oprichting van het Jongeren Adviescentrum (JAC) in Amsterdam in 1970 vormde dit een belangrijke verwijzer. Psychologen van het Ambulatorium hielden daar wekelijks spreekuur tot wederzijdse tevredenheid. Deze samenwerking stelde het PI op prijs, omdat ze drempelverlagend werkte.⁵

Aangezien vele jongeren vanuit een crisissituatie hulp vroegen, hield men de wachtlijsten zo kort mogelijk. In alle gevallen was er zo snel mogelijk, al binnen een week na de aanmelding, een eerste gesprek met de jongere. De wekelijkse vergadering van de intakestaf bezon zich op de vorm, het tijdstip en de aard van de te bieden hulp. Als bleek dat snel handelen vereist was en het Ambulatorium dat niet op korte termijn kon bieden, dan probeerde men de verwijzende instantie die eerste hulp te laten bieden. De intakestaf besliste over de aard van de hulpverlening. Die kon zich beperken tot kortdurende hulp, het zogenaamde advieswerk. De therapeut voerde met de jongere een analyse van diens leefsituatie uit en kon op basis daarvan advies in de vorm van alternatieve gedragsmogelijkheden geven. Ook schakelde men, als dat nodig was en de jongere daarmee instemde, ouders in om

de problemen in ontwikkelingspsychologisch perspectief te bezien. In een tijdspanne van zes weken en zo'n vier contacten kon de jongere dan weer door gesprekken enigszins op de rails worden gezet. Deze had dan wel de mogelijkheid later opnieuw contact te zoeken. Het tijdrovende onderzoek naar levensachtergronden bleef hierbij achterwege. Dat was anders in het behandelingstraject, dat tot doel had belemmeringen voor het sociaal en emotioneel functioneren weg te nemen. Gemiddeld konden jongeren het dan stellen met 26 contacten.⁶

209

In de behandeling was een belangrijk verschil met kinderen dat de cliënten zoveel mogelijk als zelfstandige individuen werden benaderd. Uitnodigingen voor gesprekken waren ook aan hen en niet (alleen) aan de ouders gericht. Het inschakelen van ouders vormde wel een belangrijk deel van de behandeling, maar daarin probeerde men wel de jongere mee te krijgen.⁷ Men richtte zich met name op cliënten in Amsterdam en Amstelveen, om wachtlijsten te voorkomen. Bovendien vonden hulpverleners van het Ambulatorium dat zij over onvoldoende kennis van gebieden buiten de regio beschikten om adequate hulp te kunnen bieden aan jongeren van elders en wilden zij liever werken met vaste verwijzers ten behoeve van een goede samenwerking en afstemming.⁸

In de werkwijze stond crisisinterventie centraal samen met andere theorieën. Daarin wisselden onderzoek en behandeling elkaar af. Het hele team droeg verantwoording voor de behandeling door wekelijks stafoverleg, supervisie en intervisie. De hulp moest zoveel mogelijk aansluiten bij de mogelijkheden en moeilijkheden in het leven van alledag. Daarom vormde het thuismilieu, de ouders, broertjes en zusjes een belangrijk gegeven in de behandeling, net als in de residentiële afdeling. Cliënten waren cliëntsystemen. In negen van de tien gevallen was het doel niet alleen het persoonlijk welzijn te bevorderen, maar ook de omgang met anderen te verbeteren. Drie maanden na het sluiten van de behandeling kregen cliënten een formulier toegestuurd om de effecten van de behandeling te meten. Daaruit bleek in 1974 dat zestig procent meende wat aan de behandeling te hebben gehad; ambivalent was vijftien procent en 25 procent had een negatief oordeel. De hulp was gratis, net als die van het JAC. Men kon echter wel een vergoeding geven, waarvoor een tabel in gebruik was met inkomensafhankelijke tarieven.⁹

GEDRAGSMODIFICATIE

210 Het Ambulatorium ontwikkelde zich na 1973 tot een expertisecentrum op het gebied van gedragsmodificatie bij ernstig gedragsgestoorde jongeren tot 21 jaar. De 'lichtere gevallen' kwamen niet meer voor behandeling in aanmerking. Drie ontwikkelingen hebben daaraan bijgedragen. Allereerst de uitbouw van het voortgezet onderwijs, mede door diverse verlengingen van de leerplicht, en de ontwikkeling van een zorgstructuur in dat onderwijs. Op scholen kwamen schoolpsychologen in dienst, RIAGG's (Regionale Instelling voor Ambulante Geestelijk Gezondheidszorg) kregen een jeugdafdeling, die samenwerkte met de gemeentelijke leerplichtambtenaar. De laatste kreeg een belangrijker taak in het tegengaan van schooluitval.¹⁰

Ten tweede was er een verharding in de samenleving en nam de criminaliteit van jongeren in omvang en ernst toe. Deze was vooral groot onder de in omvang toenemende groep allochtone jongeren. Deze kampten met problemen van cultuurverschillen, terwijl een deel tot de vluchtelingen behoorde met traumatische ervaringen in hun thuisland. Bovendien bleek uit onderzoek (1995) onder jeugdige delinquenten dat zij zeven maal zoveel psychopathologische verschijnselen hadden dan niet-delinquenten van dezelfde leeftijd. Zij kregen echter niet een daarbij passende hulp zodat het aantal dat na straf in het oude gedrag terugviel, groot bleef. Het merendeel van zulke jongeren ging een proces van jeugdreclassering en straf in zonder dat er diagnostiek was verricht naar psychiatrische ziektebeelden.¹¹

Ten derde hadden veranderingen in de jeugdpsychiatrie tot gevolg dat het Ambulatorium zich meer op jongeren met een ernstige gedragsproblematiek richtte. Psychiaters vóór de Tweede Wereldoorlog, in bijvoorbeeld in de Valeriuskliniek van de Vrije Universiteit en verbonden aan Medische Opvoedkundige Bureaus, hielden zich vooral met kinderen en niet met jongeren bezig. Ze baseerden zich voornamelijk op de psychoanalyse van Sigmund Freud en zijn dochter Anna. Psychische problemen zouden hun oorzaak hebben in de vroege kinderjaren. Pas midden jaren vijftig, toen de cijfers van de jeugdcriminaliteit stegen, kwam er aandacht voor jongeren met een psychiatrisch ziektebeeld. De toenemende aandacht voor kinder- en jeugdpsychiatrie leidde tot de aanstelling van de eerste hoogleraar jeugdpsychiatrie in 1957 in de persoon van Th. Hart de Ruyter aan de Universiteit

van Groningen. Deze signaleerde in dat jaar dat jongeren tussen de wal en het schip vielen. Zij hoorden niet thuis in voorzieningen voor kinderen noch in die voor volwassenen. De moeilijkste gevallen en zij die met justitie in aanraking waren gekomen zaten in Rijksobservatiehuizen waar ze nauwelijks behandeld werden. Samenwerking met collega-psychiaters als P. Baan, een kinderrechter en D.Q.R. Mulock Houwer, de directeur van de jeugdinrichting Zandbergen in Amersfoort, leidde tot de oprichting van Zandwijk in Amersfoort, een centrum voor forensische jeugdpsychiatrie. Delinquente jeugd kreeg hier een behandeling met psychotherapie. De Rijksuniversiteit Utrecht was hierbij betrokken. Diverse proefschriften zijn uit dit project, dat liep tot 1973, voortgevloeid. Er kwam een einde aan omdat het Ministerie van Justitie en dat van Volksgezondheid onenigheid hadden over de financiering en een nieuw probleem zich aankondigde, het drugsgebruik onder jongeren. Bovendien bleek dat ontslagen jongeren grotendeels recidiveerden in hun oude gedrag.¹²

De jeugdpsychiatrische inbreng in de kinderbescherming en het jeugdstrafrecht nam sindsdien af, mede veroorzaakt door het slechte imago dat psychiaters kregen. Zij zouden te bevoogdend zijn. Ook de beweging van de anti-psychiatrie droeg bij aan het imagoverlies. Bovendien zorgde het toenemend aantal afgestudeerden in de (ortho)pedagogiek en kinder- en jeugdpsychologie voor het opvullen van behandelaars in het veld van de kinderbescherming.¹³

Het Ambulatorium sprong in het gat dat viel door het wegvallen van Zandwijk als proefproject. Het nam ook bewust afstand van het spoor van psychiaters die nog lang volgens de psychoanalytische methode werkten. De in de jeugdzorg gebruikte behandeling aan de hand van het 'stoornissenmodel', waarin problemen van jongeren werden teruggevoerd op een stoornis in de persoonlijkheidsontwikkeling, schoof het Ambulatorium terzijde. Dit model zou tot weinig resultaten hebben geleid. In plaats daarvan bouwde men de opgebouwde expertise inzake gedragsmodificatie verder uit. Het kreeg de naam sociale competentiemodel. Dit gaat uit van een andere visie op probleemjongeren: zij hebben bepaalde sociale vaardigheden niet geleerd en komen daarom in de problemen. Daarbij gaat het onder andere om het kunnen inschatten van de eigen mogelijkheden, plannen maken en er zich aan houden, conflicten zien aankomen en zo mogelijk vóór zijn, omgang met leeftijdsgenoten, leraren of werkgever, geldbeheer,

zichzelf en de eigen kamer en kleding verzorgen, reizen, telefoneren, op tijd komen en doorzetten als iets tegenzit. In dit model ging het om het zoeken van een balans tussen de eisen die de omgeving stelt en de vaardigheden die de jongeren bezitten. Het doel was jongeren te helpen hun probleemoplossend repertoire uit te breiden.¹⁴

212 In 1973 begon het Ambulatorium met het opzetten van onderzoek naar de effecten van deze aanpak met als onderzoeksvraag of training in zulke sociale vaardigheden bij jongeren een verbetering bracht in hun psychosociale situatie en vermindering van conflicten, gedragsmoeilijkheden en delicten tot gevolg had. Daarmee ontkende het overigens niet dat er geen persoonlijkheidsstoornis in het spel kon zijn, noch dat andere benaderingen als verklaring van afwijkend gedrag onzin waren. Alleen wilde men daarop in de behandeling niet het accent leggen. Het onderzoek bestond uit het vergelijken van jongeren die met de methode van sociale competentie waren behandeld en jongeren die op andere wijze een behandeling kregen. Beide groepen jongeren hadden ernstige gedragsproblemen en een recent delictverleden van bromfietsdiefstal tot aanranding en doodslag. Het resultaat was overweldigend. Ook in een *follow-up* na negen maanden bleek dat de 'trainingsjongeren' veel minder recidiveerden dan jongeren van de controlegroep. Om jongeren mee te krijgen in de behandeling was er een puntensysteem, waarmee zij voorrechten konden 'verdienen'. Inzichten van andere benaderingen als bijvoorbeeld die van Carl Rogers, gehechtheidstheorie, psychoanalyse en leertheorie gebruikte men voor de diagnostiek en om jongeren tot inzicht in het eigen handelen te brengen. Verkeerd denken en vooropgezette ideeën bij jongeren proberen hulpverleners die met het model van de sociale competentie werken als het ware 'uit te dagen' om deze vervolgens bespreekbaar te maken.¹⁵ In deze eerste jaren was het vooral pionieren waarbij er door ontbrekend onderzoek vele weerstanden te overwinnen waren. 'Velen fronsten de wenkbrauwen bij de vaardigheidstraining omdat men vreesde dat delinquente jongeren nog gehaaidere boeven zouden worden als men ze vaardiger zou maken.'¹⁶

Het systeem werd verder uitgebouwd door trainingen van gezinsvoogden van voogdijverenigingen, vervolgens van hele teams van voogdijverenigingen en uiteindelijk uitgeprobeerd in een residentiële rijksinrichting voor jongens eind jaren zeventig. Door steeds te vergelijken met controlegroepen kon men de effecten van de aanpak meten.



Stand Gedragstherapie (GT) op de tentoonstelling ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van het P.I.

Het sociale competentiemodel is een van de weinige methoden waarvan de effecten empirisch getoetst zijn. Gezien de gunstige resultaten opende het Ambulatorium in samenwerking met het Centrum voor Hulpverlening aan Jongeren in 1980 een 'kursushuis', onder leiding van een echtpaar en een extra kracht. Dit was gevestigd in een gewoon huis in een gewone buurt. De training van de zes jongens verliep in fasen; in het begin was er veel gestructureerd in het leven van alledag, maar gaandeweg namen de verantwoordelijkheden van de jongeren toe.¹⁷

FORENSISCHE JEUGDPSYCHIATRIE

Tot 1990 was er eigenlijk een strikte scheiding tussen jeugdhulpverlening, het justitiële circuit en de kinder- en jeugdpsychiatrie. Deze verkokering werd gestimuleerd door de ministeries als financiers: Justitie voor gestraften, Volksgezondheid voor psychiatrie en Welzijn voor het jongerenwerk. Voor volwassenen die veroordeeld waren voor een delict kon er tbs (ter beschikkingstelling) opgelegd worden, waarvoor ze in een speciale psychiatrische inrichting belandden. Voor jongeren was er niet zo'n forensische psychiatrische instelling sinds het opheffen van het project Zandwijk. Deels kwamen ze terecht in een tbs-kliniek voor volwassenen. Voor jeugdpsychiatrische instellingen of afdelingen vormden hun ernstig delinquent en grensoverschrijdend gedrag een reden voor weigering. In strafinstellingen voor jeugdigen was er onvoldoende aandacht voor hun psychiatrische problemen. Bovendien ontbrak het daar aan (dwang)medicatie en verergerden de psychiatrische problemen zich door ontregelde interactie met personeel en medegedetineerden.¹⁸

Daarom namen onderzoekers van het Ambulatorium, onder wie Hans Heiner, Arnold Bartels en Wim Slot, begin jaren negentig contact op met twee psychiatrische instellingen. Dat waren De Grote Beek, de huidige Stichting Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven, waarbinnen een forensisch psychiatrisch paviljoen aanwezig was, en Bavo in Noordwijkerhout dat een therapeutische gemeenschap voor adolescenten had. Ook het p i had net een project voor forensische dagbehandeling gestart. Het doel van deze onderzoekers was om de forensische jeugdpsychiatrie van de grond te tillen die met de methode van

het Ambulatorium zou werken. Dit vormde het begin van De Volharding, een project voor forensische jeugdpsychiatrie waarin uiteindelijk vier instellingen samenwerkten. Een ervan was De Derde Oever, een samenwerkingsproject van het PI en de Vrije Universiteit.¹⁹

Het was natuurlijk spannend of de methode ook zou werken bij jongeren met ernstige psychiatrische problematiek. Daarop richtte zich aanvankelijk ook de kritiek. Het model zou niet werken bij psychotische jongeren en jongeren met stemmingsstoornissen, bevelshallucinaties of bizarre fantasieën. Uiterst wantrouwende, rancuneuze en losgeslagen jongeren zouden niet reageren op elk appèl om aan hun problemen te werken. Als ze dat wel wilden, was dat alleen aan het begin van de behandeling. De onderzoekers van het PI, die inmiddels meer ervaring hadden opgedaan met andere typen jongeren dan ernstig zwakzinnigen en jongeren met een antisociale persoonlijkheidsstoornis, lieten zich hierdoor niet van de wijs brengen. Het komt erop aan ook bij deze jongeren door observatie te achterhalen welke factoren leiden tot (zelf)destructief gedrag, agressie jegens anderen en opvliegendheid. Vervolgens kan dan door alerte behandelaars dat gedrag voorkomen worden, opdat de patiënt constructiever op zijn omgeving leert reageren en daarmee waardering ervaart. Iemand leert zo een soort gebruiksaanwijzing voor zichzelf te maken en zijn eigen gedrag te onderkennen en beoordelen. Vervolgens kunnen dan kernovertuigingen als 'ik ben inadequaat' of 'niemand wil wat met mij' gaandeweg veranderd worden. Juist die kernovertuigingen liggen aan probleemgedrag ten grondslag. Dit is echter een moeizaam proces, maar de moeite waard, zo stelden verdedigers van de methode.²⁰

215

De vier instellingen van De Volharding hebben niettemin het model ingevoerd, al zijn er onderlinge verschillen. Die gelden bijvoorbeeld het puntensysteem. Goed gedrag krijgt beloning met punten, die bij inlevering voordelen opleveren. Toekenning van punten of onthouding ervan als sanctie, kunnen op groeps- en individueel niveau worden toegepast. Het voordeel ervan is dat het duidelijkheid verschaft over waarden en normen en de doelen en uitgangspunten van de behandeling. Bovendien is het beter goed gedrag te belonen dan verkeerd gedrag te straffen en brengt het systeem eenheid in bejegening. Bezwaren hiertegen concentreerden zich op het laatste: elke jongere vergt een aparte aanpak vanwege achtergronden en specifieke problemen. Daarmee moet je rekening houden in de bejegening. Ook



Feestelijke overdracht van het geld van de kinderpostzegels in juni 1989 aan Roel Dijkema en Hans Heiner (eerste en tweede van links).

therapeuten verschillen. De een zal separeren na een incident, de ander juist de betrokkenen bij elkaar zetten om erover te praten. De eenheid in bejegening moet uit behandelpannen en -overleggen komen, zo benadrukten critici. Anderen waren er lovend over: 'je ziet gewoon dat het werkt. Het geeft veel veiligheid en beloning, en ook een beetje status. Het is ook prettig en positief, want iedereen haalt die punten.'²¹

Anders dan gehoopt, bleef het voor wat betreft de forensische jeugdpsychiatrie lange tijd nog bij de vier instellingen die samenwerkten in De Volharding. Gebrek aan financiering van overheidswege lag daaraan ten grondslag. De gezamenlijke 66 behandelpaatsen waren een druppel op een gloeiende plaat. De werkelijke behoefte was echter moeilijk in kaart te brengen. Ook was het veld nog te versnipperd om goede doorstroming te bewerkstelligen tussen penitentiaire instellingen voor jeugd en de hulpverlening in het kader van de geestelijke volksgezondheid. Bij justitie prevaleerde de oplossing van chronische veiligheids-, capaciteits- en personeelsproblemen in penitentiaire instellingen boven het onbehandeld blijven van bewoners.²²

Recent is er echter meer samenwerking tussen ministeries van Justitie en Volksgezondheid en is er het streven om een landelijk dekkend netwerk te krijgen van forensische jeugdpsychiatrie, waarin een goede doorstroming gerealiseerd kan worden.²³ Het sociale competentie-model krijgt zo een breed terrein om de methode te verfijnen en in de praktijk te toetsen.

WETENSCHAPPELIJKE OUTPUT EN ANDERE TOEPASSINGEN

Tal van op de praktijk gerichte onderzoeken en publicaties zijn uit het Ambulatorium voortgevloeid. Dat werk behoorde tot de afdeling met de naam Gedragstherapeutische Projecten (GTP). Sommigen maakten er hun promotieonderzoek van, zoals Slot over de behandeling van jongeren in residentiële inrichtingen en Bartels over sociale vaardigheidstraining voor jongeren.²⁴ Het benodigde geld wist Heiner te verkrijgen uit de derde geldstroom, waaronder een meerjarig contract met de Stichting Kinderpostzegels en het Ministerie van Justitie.²⁵

Dit onderzoek heeft onder andere geleid tot het opzetten en evalueren van intensieve therapeutische gezinsbegeleiding (*Families First*)

en van taakstraffen voor jongeren die lichte vergrijpen pleegden. Het kreeg ook uitwerking in de residentiële afdeling van het P1: het kind in staat stellen zijn eigen mogelijkheden op zodanige manier te activeren en te coördineren dat het in verschillende situaties daarvan adequaat gebruik kan maken (zie hoofdstuk 6). Probleemgedrag wordt dan gezien als een incompetentie tot goed omgaan met eisen die de omgeving stelt.²⁶

218 Het model van de sociale competentie heeft op tal van gebieden zijn nut bewezen. Het is ingezet bij ouders van kinderen die vanwege probleemgedrag in de naschoolse opvang in Boddaerthuizen belandden. Deze centra kregen zo een handleiding om ouders te begeleiden. Het model kreeg ook een uitwerking in de opvang en begeleiding van AMA's (jonge asielzoekers) en de residentiële zorg voor dove kinderen met gedragsproblemen. Er verschenen handleidingen voor coaches in de jeugdhulpverlening en de aanpak van autistische kinderen in het onderwijs. Er kwam een project voor kortlopende intensieve hulp aan zestien- en zeventienjarigen die voor het eerst met politie en justitie in aanraking kwamen. Andere instellingen namen het model over en pasten het toe in bijvoorbeeld het concept van de brede school, veilig maken van buurten, overdracht van waarden en normen en de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Ook in de forensische psychiatrie voor volwassenen als de Pompekliniek in Nijmegen is het model van de sociale competentie met succes toegepast en onderzocht op de effecten ervan.²⁷

Het Ambulatorium, ook wel aangeduid als Centrum voor Pedotherapie en Jeugdpsychologie, bestaat inmiddels niet meer in die vorm. Het is opgegaan in de poliklinieken van De Bascule. De opgebouwde expertise wordt daar verder benut en uitgebreid in samenwerking met de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam. Een belangrijk deel van het praktijkgericht onderzoek is terecht gekomen in P1-research bv, dat behandelingsmethoden, modules, programma's en evaluaties ontwikkelt voor allerlei doelgroepen (zie hoofdstuk 10).

[10] P1-research BV en de Bascule

Marjoke Rietveld-van Wingerden

In hoofdstuk 7 zagen we hoe langzamerhand de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit meer betrokken raakte bij het onderzoek op en met het P1. Dat gold ook voor het onderzoek naar dyslexie (zie hoofdstuk 8). Bovendien kwamen de normen voor wetenschappelijk onderzoek door de ontwikkeling van onderzoekscholen hoger te liggen. Zo raakte het P1 bekneeld tussen de eisen die de faculteit stelde aan het wetenschappelijk onderzoek en de wens tot het verrichten van onderzoek op experimentele basis, dat vooral concrete handvatten voor de praktijk bood. Om dit type onderzoek een eigen plaats te geven is in 1999 de afdeling P1-research BV opgericht, die op commerciële basis onderzoek verricht. Deze onderzoeksafdeling met zo'n 35 werknemers staat onder leiding van de VU-hoogleraar jeugdhulpverlening Wim Slot.¹ De afdeling verricht onderzoek in opdracht van overheden en instellingen. P1-research ontwikkelt behandelmodellen en is instellingen behulpzaam bij evaluatie en innovaties. Daarnaast richt deze afdeling zich op training van bijvoorbeeld jongeren met ongewenst gedrag, ouders van probleemjongeren, leiders in de jeugdhulpverlening en leerkrachten op scholen. Het sociale competentiemodel (zie hoofdstuk 9) bewijst hier goede diensten. Voorts geeft P1-research advies aan een breed scala van doelgroepen als de jeugdzorg, beleidsmakers, programmaontwikkelaars en het speciaal onderwijs. Deze activiteiten zijn *evidence based*, zij grijpen terug op fundamenteel onderzoek en worden voortdurend in samenspraak met de praktijk op hun effect en bruikbaarheid getoetst. Voor Bleichrodt, die in hoofdstuk 7 aan het woord was, hoeft dit geen concurrentie met de VU te betekenen. Integendeel, als praktijkonderzoek is het een mooie aanvulling op fundamenteel onderzoek van de VU. Een voordeel is dat hulpverlening, opleiding en onderzoek in het kader van het P1 zo nog meer worden ontvecht hetgeen alleen maar de transparantie van de organisatie verhoogt.

Na Bleichrodts vertrek in 1999 als secretaris-penningmeester van

het stichtingsbestuur vonden ingrijpende veranderingen plaats in de organisatie van het PI. Amsterdam kende namelijk nog een instelling die vergelijkbare hulp bood en onderzoek verrichtte, namelijk De Argonaut, die banden onderhield met het Amsterdams Medisch Centrum (AMC). Beide gingen in januari 2004 op in De Bascule, Centrum voor Psychiatrische Kinder- en Jeugdzorg voor de Regio Amsterdam. De afdelingen jeugdpsychiatrie van het Amsterdams Medisch Centrum (AMC) en het VU-Medisch Centrum (VUMC) zijn daarbij actief betrokken. Er zijn meerdere poliklinieken op verschillende plaatsen in Amsterdam, zoals in het AMC en in Duivendrecht. Het PI in Duivendrecht is nu een van de plaatsen waar (semi)residentiële behandelingen plaatsvinden. De medische en met name de kinder- en jeugdpsychiatrische insteek is belangrijk geworden. Dit is mede gestimuleerd door Haagse regelgeving en financiering van de jeugdzorg via zorgkantoren.

De Bascule wil een breed continuüm aan zorg bieden, waarin oude zorglijnen van het PI nog wel herkenbaar zijn in de beide hoofdclusters kinderen (0-12 jaar) en jeugd (12-18 jaar): kinderen met emotionele stoornissen (angsten, depressies, dwangmatig handelen, trauma's en hechtingsproblemen), gedragsproblemen (ADHD, oppositioneel opstandig gedrag, antisociaal gedrag) en stoornissen in het autistisch spectrum (inclusief psychosen). Elke zorglijn biedt de mogelijkheid tot ambulante, dagklinische en klinische interventies van kinderen en jongeren. Dat moet gebeuren aan de hand van behandelrichtlijnen en protocollen. Daarnaast zijn specifieke behandelclusters, ontwikkeld in het PI of de Argonaut, in stand gebleven en waar nodig uitgebreid: psychiatrische behandeling van verstandelijk beperkte kinderen, psychiatrische gezinsbehandeling, forensische jeugdpsychiatrie en therapeutische gezinsverpleging. Een nieuw cluster is sinds medio 2004 jongeren met eetstoornissen, dat met de uit Zweden afkomstige Mandometermethode werkt. Ook oude samenwerkingsverbanden van het PI en de Argonaut worden door De Bascule gecontinueerd, zoals die met het Regionaal Centrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie in het Gooi en de Pedologische Instituutsscholen.²

De Bascule omschrijft haar missie als volgt: 'De Bascule zorgt ervoor dat kinderen en jongeren met psychische problemen in Amsterdam en omstreken weer een toekomst hebben. Door een brug te slaan

tussen wetenschap en praktijk bieden wij wetenschappelijk verantwoorde behandeling, ondersteuning en onderwijs en spelen wij flexibel in op nieuwe ontwikkelingen door middel van snelle programmaontwikkeling en methodiekiimplementatie.’³ Om die zorg te kunnen bieden werkt de Bascule samen met andere instellingen in de jeugdhulpverlening en het onderwijs, waaronder het Bureau Jeugdzorg Agglomeratie Amsterdam (BJAA) en de jeugdhulpverleningsinstelling Spirit. Met betrekking tot jeugdigen is er op het gebied van onderwijs samenwerking met het Altra-college, en voor wat betreft basisschoolkinderen met de Professor Waterinkschool, De Pionier en de Van Det-school.

221

De nieuwste ontwikkeling is de opname van het Gemeentelijk Pedagogisch Instituut (GPI) in De Bascule per 1 januari 2006. Dit instituut richtte zich vooral op het onderwijs aan 4- tot 17-jarigen, waaronder videotrainingen voor leerkrachten in het speciaal onderwijs, indicatiestelling voor het speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering. Met de opname van het GPI in De Bascule krijgt deze een belangrijke uitbreiding van het werkterrein in de vorm van scholen, speciaal onderwijs en schoolbegeleiding.⁴

Ondanks het feit dat de aard van het wetenschappelijk werk van het PI en De Bascule meer praktijkgericht is geworden, zijn er toch nog steeds banden met de Faculteit Pedagogiek en Psychologie van de VU op het gebied van onderzoek en onderwijs. De samenwerkingsovereenkomst met de VU uit 1989 is nog steeds van kracht: De Bascule verplicht zich tot het verrichten van wetenschappelijk onderzoek en het verzorgen van universitair onderwijs. De VU draagt, zelfs meer dan voorheen, bij aan de financiële exploitatie.⁵ Iemand van het College van Bestuur van de VU heeft zitting in de raad van commissarissen. Trots voert De Bascule het onderzoeksinstituut PI-research op als een belangrijke dochteronderneming van de organisatie.⁶ In de toekomst is er misschien meer samenwerking mogelijk met de VU sinds deze in 2002 haar Amsterdams Centrum voor Kinderstudies heeft, dat ook contractonderzoek verricht en een interdisciplinaire samenwerking kent tussen de faculteiten Psychologie en Pedagogiek, medicijnen en rechten.⁷

Samenwerking in de praktijk van de hulpverlening heeft ertoe geleid dat na bijna 75 jaar een einde is gekomen aan het Paedologisch In-

stituut als een zelfstandige onderneming. Dat betekent echter niet dat daarmee een punt is gezet achter de pedologische activiteiten van het instituut. Het werk in gang gezet door Waterink en verder geprofessionaliseerd door De Wit, gaat onverminderd voort.

Dankwoord

Wij willen ieder die op de een of andere wijze heeft bijgedragen aan deze publicatie van harte bedanken. Allereerst Hans Siecker, archivaris bij het Amsterdams Medisch Centrum (AMC) en de Bascule. In het ongeordend archief van het PI in de catacomben van het AMC wist hij feilloos de weg. Zijn speurwerk heeft menige interessante vondst opgeleverd aan documenten en foto's. Daarnaast bedanken we Doret de Ruyter die materiaal over het PI aan ons beschikbaar stelde. Het Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme was weer op een andere manier behulpzaam. Dit stond ons steeds weer vergaderruimte af. Bovendien was diens directeur George Harinck de persoon die het project op de rails zette en was Dagmare Houniet, secretaresse van het HDC, steeds weer bereid interessante documenten uit het archief van Jan Waterink en de VU-Vereniging aan te slepen en zo nodig te kopiëren. Inhoudelijk hebben tal van personen hun medewerking verleend door zich te laten interviewen: Jan Bleichrodt, Piet A. de Ruyter, Daan Schut, Simon van den Heuvel, Sylvia Robert, Lucien Pijl en de oud-pupillen van het PI, Astrid, Dirk, Gerard, Gerrit (en zijn ouders), Jacqueline, Manta, Waldur en Wim (dit zijn fictieve namen).

Een boek uitgeven kost geld. De Historische Commissie van de Vrije Universiteit, de Stichting Vrienden van het Paedologisch Instituut en de Van Coeverden Adriani Stichting danken we hartelijk voor hun financiële support. Daardoor kon *Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen* in de Historische Reeks VU onder auspiciën van de Historische Commissie verschijnen. Clara Vollaard, medewerkster communicatie van De Bascule is waardevol geweest in het geven van bekendheid aan dit boek onder medewerkers en oud-medewerkers van het PI en de Bascule. Bovendien organiseerde zij de dag waarop het boek kon worden gepresenteerd. Deze dag in Duivendrecht op 21 oktober 2006 was voor velen een soort reünie.

Over de auteurs

Prof. dr. Dirk J. Bakker is psycholoog en was van 1962 tot aan zijn pensionering in 1998 verbonden aan het Paedologisch Instituut, aanvankelijk voltijds, na zijn benoeming tot hoogleraar Neuropsychologie aan de Vrije Universiteit, deeltijds. Zijn opdracht was het doen van onderzoek naar de oorzaken en behandeling van dyslexie; later kwam daar het onderwijs in de neuropsychologie van het kind bij. 225

Dr. Jacques Dane is historisch pedagoog en directeur van het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie (ADNP) in Groningen.

Drs. Roel Dijkema is econoom en werkzaam geweest bij de Ziekenfondsraad. Hij was van 1981 tot 2005 verbonden aan het Paedologisch Instituut, eerst als coördinator algemene zaken en later als lid van de Raad van Bestuur (portefeuille Beheerszaken).

Drs. Hans Heiner was als psycholoog van 1963 tot 1999 verbonden aan het Paedologisch Instituut. Sinds 1969 was hij lid van de directie en vanaf 1992 algemeen directeur.

Dr. Marjoke Rietveld- van Wingerden is historisch pedagoog en universitair docent pedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Dr. ir. Wouter Zijl was werkzaam als mathematisch fysicus bij verschillende ingenieursbureaus in Nederland en is nu consultant van het Brussels Gewest. Als kind vertoefde hij op de school van het Paedologisch Instituut. Het recente contact met oud-pupillen in het kader van dit boek ervoer hij als een 'feest van herkenning'.

1. Van Wayenburg (1916) 51-52.
2. Schuyten (1910).
3. Ibidem, 5-6.
4. Ibidem, 7.
5. De Wit (1993) 15-16.
6. Zie over hem: Dietrich (1976).
7. *Die Seele des Kindes* verscheen bij de Leipziger uitgever Grieben en werd in de periode 1882-1923 negen maal herdrukt. In 1989 gaf de Berlijnse uitgever Springer het boek opnieuw uit. Preyers boek kreeg in 1893 een Engelse vertaling (New York: Appleton) met als titel *Mental development in the child* (herdrukt in 2001 in de reeks *Education and Psychology*). In 1893 verscheen de in het Nederlands vertaalde, bewerkte en verkorte uitgave bij de Utrechtse uitgever Beijers onder de titel *De ontwikkeling van de zintuigen en den geest bij het kind in zijne eerste levensjaren. Een boek voor ontwikkelde ouders*.
8. Wilhelm Preyers boek wordt nog regelmatig aangehaald in recente studies op het gebied van experimentele, klinische en ontwikkelingspsychologie. Zie bijvoorbeeld: Hunnius (2005). Zij stelt dat bij Preyer de babypsychologie begint en dat hij ook al onderzoek verrichtte naar 'oogbewegingen' bij baby's en de reacties van pasgeborenen op visuele stimuli.
9. Sikorski (1879) 485.
10. N. Bakker, et al. (2006) 33-52.
11. Graas (1996) 145-155.
12. De Wit (1982); Depaepe (1993) 49-127.
13. De Wit (1982) 6.
14. Van Drunen & Jansz (2004) 55-58.
15. Schuyten (1910) 24.
16. Zie over Klootsema: Dane & Willemse (2002).
17. Schuyten bedoelde hiermee, aldus Van der Kraan, dat *intuïtie* (dat wil zeggen door onmiddellijke, innerlijke, zonder voorafgaand overleg of nadenken plaatsvindende intellectuele aanschouwing) en *impulsiviteit* (dus drang, neiging, instinctief handelen) ervoor zorgen dat mensen hun juiste weg vinden.
18. Münsterberg schreef letterlijk: 'Takt und Sympathie, Interesse und Ge-

duld, sind wertvoller für den Unterricht als die geschicktesten Berechnungen die sich auf psychologische Konstruktionen beziehen.' (Schuyten, 1913, 23-24).

19. Schuyten (1913) 19.

20. Deze paragraaf is gebaseerd op het meer dan 300 pagina's tellende *Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie (Paedologie)* (1913).

21. Winkler (1913).

228 22. *Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie* (1913), VII-VIII.

23. Dit blad verscheen onder redactie van onder andere de Amsterdamse gemeentearts G. A. M. van Wayenbrug, de pedagoog J. H. Gunning en de bij het buitengewoon onderwijs betrokken psycholoog W. H. ten Seldam.

24. De Beer (2004).

25. Van Wayenburg (1916) 64.

26. De naam van de krant waarin dit stuk verscheen, is niet bekend. Het knipsel bevindt zich in de documentatiemap 'Jan Waterink', ADNP, Groningen.

[3] TESTEN, METEN EN WEGEN

1. Waterink (1929).

2. Ibidem, 725.

3. Over psychotechniek zie: Van Strien & Dane (2001).

4. Van Drunen & Van Strien (1995).

5. Waterink (1929) 725.

6. Van Strien & Dane (2001) 49; Eisenga (1978) 58-59.

7. Voor het begrip 'intelligentie', zie onder andere: Resing & Drenth (2001); Kouwer (1952) 63-69.

8. Van Essen (1938) 6, 150, 365-366.

9. Hartevelt (1989) 26, 45, 67, 137, 287.

10. Van Strien & Dane (2001) 56.

11. Hartevelt (1989) 231.

12. Hartevelt (1989) 28.

13. Kouwer (1952), 77.

14. Waterink (1929) 808.

15. Ibidem, 809.

16. Ibidem, 832.

17. Ibidem, 808-810.

18. Ibidem, 832.

19. Ibidem, 832-835

20. Rangeertest: de opgave bestaat uit het rangeren van een aantal wagons in de remise.

21. K. (1946).

22. Een exemplaar van het tweedelige *Het gulden boek* – auteur of samensteller onbekend – is aanwezig in de collectie van Archief & Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie (ADNP). *Het gulden boek* stamt uit de jaren vijftig.

23. *Het gulden boek*, deel I, 'Algemene opmerkingen omtrent het onderzoek van jonge kinderen'.

24. In deel twee van *Het gulden boek* worden achtereenvolgens tests gepresenteerd voor, 12-, 13- en 14-jarigen en voor volwassenen van lager, gemiddeld en hoger peil.

25. ADNP, kopie RuG-personeelsdossier B. J. Kouwer. Reactie Waterink.

26. *Het gulden boek*, deel I, 6.

27. Waterink (1937b).

28. Waterink (1937b) 68.

229

[4] ONTSTAAN VAN HET PI IN AMSTERDAM

1. De Koning (1931) 274.

2. Mulder (1989) 194-195.

3. Rietveld-van Wingerden & Groenendijk (2006).

4. Mulder (1989) 191-228; Sturm (1991).

5. Mulder (1989) 50-51, 94-95, 135-137, 170-174

6. Van Strien & Dane (2001).

7. Archief College van Directeuren (AD), Notulen (1925-1929).

8. API Notulen bestuursvergadering van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (23 oktober 1929).

9. Archief Paedologisch Instituut (API), Brief van Waterink aan het bestuur van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (26 januari 1930).

10. API, Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (6 febr 1930, 16 april 1930, 26 juni 1930).

11. AD, Notulen (18 oktober 1930); AD, Stukken behorende bij notulen (1931) nr. 96.

12. API, Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (26 juni 1930, 25 september 1930).

13. Bericht in *De Standaard* (17 januari 1931).

14. Bericht in *De Telegraaf* (17 januari 1931).

15. Bericht in *De Rotterdammer* (16 januari 1931).

16. *Jak* (1993) 225-239.
17. API, Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (18 december 1930, 12 februari 1931).
18. *Ibidem*, 18 december 1930.
19. Bericht in *De Maasbode*, 16 januari 1931.
20. API, Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (11 juni 1931).
- 230 21. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1932) 71.
22. *Ibidem*.
23. API, Brief van Waterink aan het bestuur van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (8 oktober 1931); zie ook: Breimer (1989) 16.
24. *Ibidem*; Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (15 oktober 1931).
25. *Ibidem* (29 oktober 1931).
26. *Ibidem* (17 november 1932).
27. *Ibidem* (11 juni 1931).
28. *Ibidem* (15 oktober 1931).
29. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1932), 15-16, 69.
30. API, Brief van de administrateur van de Vrije Universiteit (Faber) aan Directeuren van de Vrije Universiteit (21 juli 1938).
31. *Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1931-1940).
32. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1932), 72.
33. *Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1933).
34. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1937), 49.
35. Waterink (1935c).
36. Waterink & Vedder (1935).
37. N. Bakker, (1991).
38. Waterink (1933).
39. *Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1937) 6.
40. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1939) 48.
41. Rietveld-van Wingerden & Groenendijk (2006) 34.
42. Waterink (1933) 20.
43. Waterink (1933) 18.
44. Waterink (1935a).

45. Waterink (1935b).
46. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1933).
47. *Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1934), IV.
48. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1935) 47.
49. Waterink (1933) 18.
50. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1935) 47.
51. Waterink (1935b) 11-12; Waterink (1937).
52. Rietveld-van Wingerden & Groenendijk (2006) 35.
53. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1933) 64.
54. HDC, Archief Waterink (AW), Doos 1: *Overeenkomst tusschen het Paedologisch instituut en mevrouw P. C. Weeldenburg-Gisolf* (24 januari 1936).
55. *Verslag van de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1937) 52.
56. Ibidem (1936) 52.
57. Ibidem (1937) 52.
58. API, Notulen bestuursvergadering Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (14 maart 1935).
59. API, Notulen Bestuur Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen (14 maart 1935); HDC, AW, Doos 1: Brief van Administrateur VU aan G. H. K. Grosheide (21-7-1938); Bericht over het Paedologisch Instituut in het *Handelsblad* (18 juni 1935); AD, Notulen (20 september 1939).
60. AD, Stukken behorende bij notulen, (1938) nr. 419: Brief 's Heeren Loo aan directeuren van de VU (29 december 1938); AD, Notulen, (18 februari 1939).
61. Waterink (1939).
62. AD, Stukken behorende bij notulen, (1938) nr. 91: Brief Administrateur VU aan Directeuren (14 juni 1939).

[5] HET PAEDOLOGISCH INSTITUUT OP EIGEN BENEN

1. HDC, AW, Doos 3: *Huisreglement voor het Paedologisch Instituut*, artikel 1, 2 en 27.
2. HDC, AW, Doos 3: Brief J. Waterink aan Directeuren van de Vereeniging voor Hooger Onderwijs op Gereformeerden Grondslag (15 januari 1942).
3. HDC, AW, Doos 3: Stortingsbewijs ondertekend door de administrateur P. van Noordwijk gedateerd 8 maart 1945.

4. Waterink (1956) 13.
5. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag 1950-1955.*
6. Waterink (1956) 16.
7. API, Brief van J. Waterink aan het bestuur van het Paedologisch Instituut (9 december 1953).
8. Breimer (1989) 33.
9. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1955-1956-1957) 26-27.*
10. API, Notulen Bestuursvergadering stichting Paedologisch Instituut (8 juli 1948).
11. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1955-1956-1957) 30.*
12. Een elektro-encefalogram (EEG) registreert de hersenactiviteit.
13. API, Memorandum circa 1955; *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1955-1963).*
14. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1955-1956-1957) 27-28.*
15. Popma (1964) 26-35.
16. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1955-1956-1957) 29.*
17. Ibidem, 32.
18. Ibidem (1958-1959-1960) 28-29.
19. Ibidem (1958-1959-1960) 27
20. Ibidem (1950-1951) 6.
21. Breimer (1989) 44-45.
22. Ibidem (1955-1956-1957) 17.
23. Ibidem.
24. Ibidem (1958-1959-1960) 12, 14.
25. N. Bakker, (1991).
26. API, Correspondentie tussen het Ministerie van Onderwijs en het bestuur van de Stichting Het Paedologisch Instituut (8 april 1947, 9 oktober 1947, 25 mei 1948, 30 juli 1948).
27. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1961-1963) 7.*
28. Ibidem (1955-1956-1957) 27.
29. Ibidem (1958-1959-1960) 30.
30. Breimer (1993) 30.
31. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1958-1959-1960) 21-22.*
32. Ibidem (1961-1963) 10.
33. Ibidem, 9-11.
34. Ibidem, 12-13.
35. Ibidem, 15-16.
36. Eisenga (1978) 104.
37. MOB's zijn begin jaren tachtig opgegaan in jeugdafdelingen binnen de RIAGG's; N. Bakker et al. (2006) 276-287, 523-525.
38. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag (1974) 2-3.*

39. De Wit (1982) 33-34.
40. *Een halve eeuw kinderstudie* (1981) 17-22.
41. Ibidem.
42. Kaufman (1982) 48.
43. Inleiding in: Baartman et al. (red.) (1999) xi-xx.
44. Breimer (1989) 56.
45. De Ruyter (1971) 43.
46. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1961-1963) 37.
47. De Ruyter (1993) 38.
48. *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1974) 3.
49. Ibidem, 4.
50. Ibidem, 5-6.
51. Melse (1986) 192-194; Kauffman (1982) 49.
52. Breimer (1989) 58.
53. De Wit (1981).
54. De Wit (1993) 18-20.

233

[7] EEN KWESTIE VAN AFWEGEN

1. Van Deursen (2005) 170-173.
2. Van Bergen (2005) 417.
3. Roelink (1979) 133-137; Van Deursen (2005) 229-230.
4. De Rooy (1982) 136-137.
5. Van Dijk & Van Noortwijk-Colijn (1963): De enquête is afgenomen in 1956 en in 1958 verwerkt. Daaruit kwam in 1959 een voorlopig rapport voort. Daarop waren weer kleine correcties noodzakelijk zodat het definitieve rapport pas in 1963 verscheen.
6. De Wit (1993) 14-15.
7. D. J. Bakker (1998) 6.
8. D. J. Bakker (1998) 15-16.
9. Ten Brink (1998); Veerman (1990); Reitsma (1983).
10. Van Deursen (2005) 298-315; Roelink (1979) 133-134.
11. Van Deursen (2005) 202-204, 228, 290-292.
12. Roelink (1979) 145-148.
13. De Ruyter (1971).

[8] CENTRUM VOOR PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE ONDERZOEKINGEN;
HERINNERINGEN AAN EEN FREMDKÖRPER

234

1. Van Dijk & Van Noortwijk-Colijn (1963).
2. Schenk, & Korndörffer (1951); Schenk, & Korndörffer (1952).
3. D. J. Bakker (1971).
4. Farmer & Klein (1995).
5. Boorsma-Landweer & D. J. Bakker (1972).
6. Orton (1928).
7. Bouma (1988); Strien, Van (1988).
8. Licht (1988).
9. Tressoldi, Vio, Lorusso, Facoetti & Lozzino (2003).
10. D. J. Bakker (2002); D. J. Bakker (2006).
11. D. J. Bakker (1998).
12. Smit-Glaudé (2003).
13. De Wit & Benton (1982).
14. Rourke, D. J. Bakker, Fisk & Strang (1983).
15. D. J. Bakker (1986).
16. D. J. Bakker (1990).
17. Robertson (2000).

[9] VAN AMBULATORIUM TOT FORENSISCHE JEUGDPsYCHIATRIE

1. Met dank aan Hans Heiner voor zijn stimulerend commentaar.
2. Van Leeuwen et al. (2001) 225-226.
3. De Rooy (1982) 137.
4. Heiner (1969) 7.
5. Heiner (1974) 6.
6. Heiner (1969) 10.
7. Ibidem, 7-11.
8. Heiner (1974) 6-7.
9. Ibidem, 10-11.
10. N. Bakker et al. (2006) 538-541.
11. Oudejans (1997) 37-38.
12. Heiner & Bartels (1994) 197-198.
13. Van der Hooft (1997) 97.
14. Driessen, 1971, 162; Bartels et al. (1997) 148-149.
15. Bartels et al. (1982) 302-304.
16. Slot (2001) 152.
17. Ibidem, 304-305.

18. Duits (1997) 122-124; Schrameijer (2002) 19-21.
19. De andere drie waren De Jutter in Den Haag, ontstaan uit een fusie van de jeugdafdeling van het Psychiatrisch Centrum Bloemendaal en de polikliniek psychiatrie van het Juliana kindziekenhuis; De Fjord van psychiatrisch ziekenhuis Bavo; De Catamaran van de Stichting Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven. Zie Schrameijer (1997) 76-95.
20. Schrameijer (1997) 96-105.
21. Ibidem, 106-109.
22. Schrameijer (2002) 115.
23. Ibidem, 115-117.
24. Bartels (1986); Slot (1988).
25. Van Leeuwen et al. (2001) 228.
26. De Wit (1993) 19-20.
27. Hendriks et al. (red.) (1994).

[10] PI-RESEARCH BV EN DE BASCULE

1. De exacte functieomschrijving van Slot is: bijzonder hoogleraar pedagogische en ontwikkelingspsychologische aspecten van kindbeschermingsmaatregelen.
2. *Jaarverslag 2004. De Bascule*, 9.
3. Ibidem, 4.
4. <http://www.gpi.amsterdam.nl/> (geraadpleegd mei 2006).
5. *Jaarverslag 2004. De Bascule*, 59.
6. Ibidem, 4-6.
7. <http://www.ack.vu.nl/> (geraadpleegd mei 2006).

Geraadpleegde archieven en literatuur

ARCHIEVEN

237

Archief van de Vrije Universiteit

Archief College van Directeuren van de Vereeniging voor Hooger Onderwijs
op Gereformeerden Grondslag (AD)

– Notulen.

– Stukken behorende bij de notulen.

Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme (1800-heden)
(HDC).

Archief Waterink (niet gesystematiseerd) (AW).

De Bascule, Amsterdam

Archief Paedologisch Instituut (niet gesystematiseerd) (API).

Archief & Documentatiecentrum Nederlandse Psychologie, Groningen (ADNP)

LITERATUUR

Baartman, A., Ley, A. van der & Stolk, J. (red.) (1999). *Het perspectief van de orthopedagoog*. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bakker, D. J. (1971). *Temporal order in disturbed reading*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam.

Bakker, D. J. (1986). *Zijdelings: neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bakker, D. J. (1990). *Neuropsychological treatment of dyslexia*. New York: Oxford University Press.

Bakker, D. J. (1998a). *IJzer wordt gescherpt met ijzer: het balans-model gewogen*. Amsterdam: afscheidsrede Vrije Universiteit.

Bakker, D. J. (1998b). Jan Kappers als neuropsycholoog. In M. Kroon (red.). *Jan Kappers, 1946-1995* (5-18). Amsterdam: Paedologisch Instituut.

Bakker, D. J. (2002). Teaching the brain. In A. Y. Stringer, E. L. Cooley & A. L. Christensen (Eds), *Pathways to prominence in neuropsychology: Reflections of*

- twentieth-century pioneers* (101-117). New York: Psychology Press.
- Bakker, D. J. (2006). Treatment of developmental dyslexia: A review. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 3-13.
- Bakker, N. (1991). De professor weet raad: Waterink als opvoedingsvoorlichter en adviseur van moeders. In J. C. Sturm (red.). *Leven en werk van prof. dr. Jan Waterink (1890-1966). Een Nederlandse pedagoog, psycholoog en theoloog* (67-82). Kampen: Kok.
- Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.
- Bartels, A. A. J. (1986). *Sociale vaardigheidstraining voor probleemjongeren. Uitgangspunten, opzet, resultaten, mogelijkheden. Een onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bartels, A. A. J., Gunning, W. B., Voorde, A. A. van der & Welten, R. J. (1997). Behandelvormen. In J. A. C. Bartels, N. Duits & W. B. Gunning (red.). *Jeugdpsychiatrie en recht* (141-153). Assen: Van Gorcum.
- Bartels, A. A. J., Heiner, H., Kruijff, G. de & Slot, W. (1982). Training sociale vaardigheid voor probleemjongeren. *Tijdschrift Sjou voor jeugdbescherming en jeugdwelzijn* 10 (11), 302-312.
- Beer, F. de (2004). Van hoofdrolspeler tot figurant. De Nederlandse schoolarts en de selectie voor het zwakzinnigenonderwijs ca. 1900-1972. In M. Rietveld-van Wingerden et al. (red.). *Zorgenkinderen in beeld. Facetten van de orthopedagogische praktijk in Nederland en België in de negentiende en twintigste eeuw* (86-107) Assen: Van Gorcum.
- Bergen, L. van (2005). *Van genezen in geloof tot geloof in genezen. De medische faculteit van de Vrije Universiteit 1880-2000*. Diemen: Veen Magazines.
- Boorsma-Landweer, S. & Bakker, D. J. (1972). De invloed van verschillend gesitueerde illustraties op het benoemen van globaalwoorden. *Pedagogische Studiën* 49, 319-323.
- Bouma, J. H. (1988). *Perceptual asymmetries and hemispheric specialization*. Amsterdam: Free University Press.
- Breimer, J. N. W. (1989). *Pionieren toen en nu. De geschiedenis van het Paedologisch Instituut in Amsterdam, 1931-1989*. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Breimer, J. N. W. (1993). Binnen mijn vak zou ik geen betere baan weten. Geavanceerd praktijkwerk en hoogleraar aan een universiteit. Wat wil je nog meer. In P. A. de Ruyter & H. Heiner (red.). *Liber Paedologicorum ten afscheid van dr. J. de Wit* (29-42). Amsterdam: Vrije Universiteit & Paedologisch Instituut.
- Brink, L. T. ten (1998). *De ontwikkeling van kinderen tijdens een periode van klinische jeugdzorg: status, beloop en prognose*. Amsterdam: Paedologisch Instituut.

- Dane, J. & Willemse, T. (2002). Jan Klootsema (1867-1926) en zijn boekerij. *Pedagogiek* 22 (1), 82-86.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim/Leuven: Deutscher Studien Verlag/ University Press.
- Deursen, A. Th. van (2005). *Een hoeksteen in het verzuild bestel. De Vrije Universiteit 1880-2005*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dietrich, D. J. (1976). Dietrich J. Tiedemann: Child psychologist in the eighteenth century. *The Historian* 38, 455-473.
- Dijk, A. W. van, Noortwijk-Colijn, M. C. van (1963). *Verslag betreffende een enquête aangaande de schoolrijpheid van kinderen der 1e klas van de lagere school*. Amsterdam: Jacob van Campen/ Pedagogisch-Didactisch Centrum verbonden aan het Paedologisch Instituut.
- Driessen, A. C. (1971). Individuele hulpverlening aan jongeren. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid* 26 (4), 158-172.
- Drunen, P. van & Jansz, J. (2004). Child rearing and education. In P. van Drunen en J. Jansz (eds.). *A social history of psychology* (55-58). Malden/ Oxford: Blackwell Publishing.
- Drunen, P. van & Strien, P. J. van (1995). *Op de proef gesteld. De geschiedenis van de psychologische test*. Groningen: Passage/ADNP.
- Duits, N. (1997). Forensische jeugdpsychiatrische diagnostiek. In J. A. C. Bartels, N. Duits & W. B. Gunning (red.). *Jeugdpsychiatrie en recht* (107-124). Assen: Van Gorcum
- Een halve eeuw kinderstudie (1981). *VU-magazine* 10 (1), 17-22.
- Eisenga, L. K. H. (1978). *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Essen, J. van (1938). *Beschrijvend woordenboek der psychologie*. Haarlem: Bohn.
- Farmer, M. E. & Klein, R. M. (1995). The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: A review. *Psychonomic Bulletin and Review* 2, 460-493.
- Graas, T. A. M. (1996). *Zorgenkinderen op school. Geschiedenis van het speciaal onderwijs in Nederland, 1900-1950*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Gulden boek, Het* (z.j.). 2 delen. Amsterdam: Laboratorium voor Toegepaste Psychologie.
- Hartevelt, M. A. (1989). *Catalogus van historische psychologische apparaten*. Groningen: Werkgroep Historische Materialen Psychologie.
- Heiner, J. (1969). *Paedologisch Instituut. Ambulatorium*. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Heiner, J. (1974). *Over het 'Ambulatorium'*. Amsterdam: Paedologisch Instituut
- Heiner, J. & Bartels, A. A. J. (1994). Forensische jeugdpsychiatrie – Toen en nu.

- In J. Hendrickx, D. Raes, & M. Zomer (red.). *Met menselijke maat. Verkenningen in de forensische jeugdpsychiatrie* (197-210). Nijmegen: Pompekliniek.
- Hendrikx, J., Raes, D. & Zomer, M. (red.) (1994). *Met menselijke maat. Verkenningen in de forensische jeugdpsychiatrie*. Nijmegen: Pompekliniek.
- Hoof, C. van der (1997). Jeugdstrafrecht en jeugdpsychiatrie, in: J. A. C. Bartels, N. Duits & W. B. Gunning (red.). *Jeugdpsychiatrie en recht* (95-98). Assen: Van Gorcum.
- Hunnius, S. (2005). *Through the eyes of an infant. The early development of visual scanning and disengagement of attention*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Jaarverslag 2004. *De Bascule* (2004). Amsterdam: De Bascule.
- Jak, T. (1993). *Huizen van barmhartigheid. Zorg voor zwakzinnigen in Nederland in de tweede helft van de negentiende eeuw, met bijzondere aandacht voor 's Heeren Loo*. Ermelo: Vereniging 's Heeren Loo.
- K. (1946). De juiste man op zijn eigen plaats. *De Spiegel* 23 november, 4-5.
- Kaufman, F. J. (1982). Gestalten van pedologische instituten. In F. J. Kaufman (red.). *Pedologische instituten in Nederland. Centra van gespecialiseerde hulpverlening en kinderstudie* (39-65). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Koning, J. C. de (1931). Het Paedologisch Instituut. *De Spiegel, de christelijke illustratie* 17, 274.
- Kouwer, B. J. (1952). *Tests in de psychologische praktijk. Een inleiding in de psychodiagnostiek*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Leeuwen, H. van, Slot, W. & Uijterwijk, M. (2001). Nawoord. Gedragstherapie voor jongeren met antisociaal gedrag: de rol van Hans Heiner. In: H. van Leeuwen, W. Slot, M. Uijterwijk (red.). *Antisociaal gedrag bij jeugdigen. Determinanten en interventies* (225-237). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Licht, R. (1988). *Event-related potential asymmetries and word reading in children: A developmental study*. Enschede: Quick Service.
- Lint, J. G. de (1925). *Atlas van de geschiedenis der geneeskunde: de ontleedkunde*. Amsterdam: Van Looy & Hertzberger.
- Melse, J. (1986). *Woord en daad. De hulpverleningsstijl van de groepsleid(st)er in een leefsituatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mulder, E. (1989). *Beginnel en beroep. Pedagogiek aan de Nederlandse universiteiten, 1900-1940*. Amsterdam: Historisch Seminarie.
- Orton, S. T. (1928). Specific reading disability – Strophosymbolia. *Journal of the American Medical Association* 90, 1095-1099.
- Oudejans, E. S. P. (1997). Gezinsvoogdij en jeugdreclassering, in: J. A. C. Bartels, N. Duits & W. B. Gunning (red.). *Jeugdpsychiatrie en recht* (37-44). Assen: Van Gorcum.
- Paedologisch Instituut. Jaarverslag* (1931-1940). Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Popma, P. M. (1963). De speltherapie in de inrichting. In *Stichting Het Paedo-*

- logisch Instituut. *Jaarverslag (1961-1963)* (26-35). Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Reitsma, P. (1983). *Phonemic and graphemic codes in learning to read*. Utrecht: Elinkwijk
- Resing, W. & Drenth, P. (2001). *Intelligentie. Weten en meten*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Rietveld-van Wingerden, M. & Groenendijk, L. F. (2006). Jan Waterink (1890-1966), Pedoloog uit overtuiging. In: J. D. van der Ploeg (red.). *Kopstukken van de orthopedagogiek* (20-38). Rotterdam: Lemniscaat.
- Robertson, J. (2000). *Dyslexia and reading: A neuropsychological approach*. London: Whurr Publishers.
- Roelink, J. (1979). *Een blinkend spoor. Beeld van een eeuw geschiedenis der Vereniging voor Wetenschappelijk Onderwijs op Gereformeerde Grondslag*. Kampen: Kok.
- Rooy, P. de (1982). Jeugdbeweging in Nederland. In B. Kruithof, J. Noordman & P. de Rooy (red.). *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (127-138). Nijmegen: SUN.
- Rourke, B. P., Bakker, D. J., Fisk, J. L. & Strang, J. D. (1983). *Child neuropsychology: An introduction to theory, research, and clinical practice*. New York: The Guilford Press.
- Ruyter, P. A. de (1971). *De 'volgende' groepsleidster. Interacties van groepsleiders en kinderen in een centrum voor residentiële behandeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ruyter, P. A. de (1993). Een goed hart voor de speciale pedagogiek. In P. A. de Ruyter & J. Heiner (red.). *Liber Paedologicorum ten afscheid van dr. J. de Wit* (37-42). Amsterdam: Vrije Universiteit & Paedologisch Instituut.
- Schenk, V. W. D. & Korndörffer, A. B. (1951). *Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen*. Den Haag: Stols.
- Schenk, V. W. D. & Korndörffer, A. B. (1952). *Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen: moeilijke woorden*. Den Haag: Stols.
- Schrameijer, F. (1997). *Volharding beloond. Nieuwe opvang binnen de GGZ van jeugdige delinquenten en moeilijk hanteerbare jongeren met psychiatrische stoornissen*. Utrecht: Nationaal Fonds Geestelijke Volksgezondheid.
- Schrameijer, F. (2002). *De Volharding II. De Volharding vijf jaar later: moeilijk hanteerbare jongeren en hun vier instellingen over zichzelf en over elkaar*. Eindhoven: De Volharding.
- Schuyten, M. C. (1910). *Korte inleiding tot de paedologie. De paedologische wereldbeweging samengevat tot einde 1910*. Rede gehouden in den Mechelschen taak van het Algemeen Nederlandsch Verbond, op 15 november 1910. Overdruk in: *Bulletijn van het Algemeen Paedologisch Gezelschap* (BAPG) VIII (1911).
- Schuyten, M. C. (1913). *Pro en contra paedologie, naar aanleiding van mijn lezing*

- gehouden te 's-Gravenhage den 2 nov. 1912.* Den Haag: Ontwikkeling.
- Sikorski, J. (1879). Sur les effets de la lassitude provoquée par les travaux intellectuels chez les enfants en d'âge scolaire. *Annales d'hygiène publique* 2, 485-464.
- Slot, N. W. (1988). *Residentiële hulp voor jongeren met antisociaal gedrag*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Slot, W. (2001). Behandelen en voorkomen van antisociaal gedrag bij jongeren. In H. van Leeuwen, W. Slot & M. Uijterwijk (red.). *Antisociaal gedrag bij jeugdigen. Determinanten en interventies* (149-164). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smit-Glaudé, S. W. D. (2003). *Een onderzoek naar de voorlopers van P- en L-dyslexie en de effecten van neuropsychologische, preventieve interventie*. Egmond aan den Hoef: Belleman.
- Stichting Het Paedologisch Instituut. *Jaarverslag* (1950-1963, 1971, 1974). Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Strien, J. W. van (1988). *Handedness and hemispheric laterality*. Enschede: Quick Service.
- Strien, P. J. van & Dane, J. (2001). *Driekwart eeuw psychotechniek in Nederland. De magie van het testen*. Assen: Van Gorcum.
- Sturm, J. C. (1991). De levensloop van Jan Waterink, tegen de achtergrond van de geschiedenis van de neo-calvinistische zuil in Nederland. In J. C. Sturm (red.). *Leven en werk van prof. dr. Jan Waterink* (1890-1966). Kampen: Kok.
- Tressoldi, P. E., Vio, C., Lorusso, M. L., Facoetti & A. Lozzino, R. (2003). Confronto di efficacia ed efficienza trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici. *Psicologia Clinica dello Sviluppo* 7, 481-493.
- Veerman, J. W. (1990). *De ontwikkeling van kinderen na een periode van klinische jeugdhulpverlening. Een evaluatief-epidemiologisch onderzoek*. Amersfoort: Acco.
- Verslag van de Vereniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen* (1930-1940). Ermelo: 's Heren Loo.
- Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie (Paedologie)*. Gehouden op 13 en 14 mei 1913 te Amsterdam in de Aula der Universiteit. Amsterdam: J. H. de Bussy.
- Veth, C. (1934). *De opvoeder in de caricatuur*. Amsterdam: Van Munster.
- Waterink, J. (1929). Uit het psychotechnisch laboratorium *Op den uitkijk. Tijdschrift voor het Christelijk gezin* 5 (22), 724-726, 808-810, 832-835.
- Waterink, J. (1933). *Zwakzinnigenzorg en wetenschap*. Lezing op de zevende door de Raad van Bestuur van het Antonia Wilhelminafonds georganiseerde conferentie, 30 september 1933.
- Waterink, J. (1935a). *Erfelijkheid en opvoeding*. Referaat voor de twintigste wetenschappelijke samenkomst der Vrije Universiteit op 3 juli 1935.
- Waterink, J. (1935b). *Hoe kan de school vroegtijdig afwijkingen herkennen en in*

- hoeverre kan zij door behandeling afwijkingen corrigeren? Voordracht voor de Nederlandsche Vereeniging voor Geestelijke Volksgezondheid, 30 november 1935.
- Waterink, J. (1935c). *De 'opvoedbaarheid' der kinderlijke intelligentie*. Amsterdam/Wageningen: Laboratorium voor Paedologie en Psychotechniek/Zomer & Keuning.
- Waterink, J. (1937a). *De psychotechniek en de diagnose omtrent de achterblijvers op de lagere school*. Voordracht op de psychotechnische tentoonstelling te Rotterdam 19-27 november 1937.
- Waterink, J. (1937b). De beteekenis van de psychotechniek voor het afwijken de kind. In: *Voordrachten over psychotechniek. Gehouden bij gelegenheid van de psychotechnische tentoonstelling* (65-76). Den Haag: Boucher.
- Waterink, J. (1939). *Plan van exploitatie voor het Paedologisch Instituut in combinatie met de laboratoria voor Paedologie en Psychotechniek*. Amsterdam: v.u.
- Waterink, J. (1956). *Toespraak bij 25 jaar p.i.* Amsterdam: Paedologisch Instituut. In *Stichting Het Paedologisch Instituut. Jaarverslag 1955-1957* (9-19). Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Waterink, J. & Vedder, R. (1935). Enkele gevallen van thymogeen mutisme bij zeer jonge kinderen en hun behandeling. *Psychiatrische en Neurologische bladen* 39 (6), 613-628.
- Wayenburg, G. A. M. van (1916). Paedologische schetsen. Inleiding. In *Kinderstudie. Paedologische bladen* I, 50-66.
- Winkler, C. (1913). Openingsrede in *Verslag van het Eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie (Paedologie)*. Gehouden op 13 en 14 mei 1913 te Amsterdam in de Aula der Universiteit (1-18). Amsterdam: Bussy.
- Wit, J. de & Benton, A. L. (1982). *Perspectives in child study*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wit, J. de (1981). *Heden en toekomst van het Paedologisch Instituut. Knooppunt van praktische hulpverlening en wetenschap*. Toespraak op het vijftigjarig bestaan op 15 jan 1981.
- Wit, J. de (1982). Pedologie, een woord of begrip. In: F. J. Kaufman (red.). *Pedologische instituten in Nederland. Centra van gespecialiseerde hulpverlening en kinderstudie* (1-38). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wit, J. de (1993). Honderd jaar paedologie. Onverwelingen bij een eeuwwisseling. In P. A. de Ruyter & J. Heiner (red.). *Liber Paedologicorum ten afscheid van dr. J. de Wit* (9-28). Amsterdam: Vrije Universiteit & Paedologisch Instituut.

Register

