



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Kansen in het Koninkrijk. Studiebeurzen 1815-2015

Slaman, P.; Marchand, W.; Schalk, R.

Citation

Slaman, P., Marchand, W., & Schalk, R. (2016). *Kansen in het Koninkrijk. Studiebeurzen 1815-2015*. Amsterdam: Boom. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/82735>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/82735>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Den 2 Aug.
1815.

N^o 1.

N^o 14.

W^{IJ} WILLEM, *bij de gratie Gods*,
KONING DER NEDERLANDEN, PRINS VAN
ORANJE-NASSAU, GROOT-HERTOG VAN
LUXEMBURG, *enz., enz., enz.*

Geëxamineerd hebbende het rapport der commissie,
bij Ons besluit van den 18den Januarij 1814, n^o. 66,
belast met het ontwerpen eener organisatie van het hoo-
ger onderwijs; zijnde hetzelfde rapport vergezeld van
een daarop gebaseerd concept-besluit en van de bedenkin-
gen, sub. dato 31 Mei 1814, bij de commissie inge-
bragt, zoo door derzelver medeleden *Muntinghe* en
Camper gezamenlijk, als door laatstgemelden afzonder-
lijk;

Gezien de confideratien van Onzen Secretaris van
Staat voor de Binnenlandfche Zaken;

Den Raad van State gehoord;

Hebben besloten en besluiten:

Art. 1.

Onder den naam van *hooger onderwijs* wordt verstaan
zoodanig onderwijs als ten doel heeft, den leerling,
na afloop van het lager en middelbaar onderwijs, tot
eenen geleerden stand in de maatschappij voortebereiden.

A

Art. 2.



KANSEN IN HET KONINKRIJK

STUDIEBEURZEN 1815-2015

Pieter Slaman, Wouter Marchand en Ruben Schalk

Boom – Amsterdam

Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van
het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,
het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties,
de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit Leiden,
de Universiteit Utrecht en de Dienst Uitvoering Onderwijs

Auteurs Pieter Slaman, Wouter Marchand en Ruben Schalk
Begeleidingscommissie 1815 -2015 Jan Derksen, Leen Dorsman,
Maarten Duijvendak, Oscar Gelderblom, Adriaan in 't Groen,
Willem Otterspeer en Richard Paping
Eindredactie Jan Derksen
Vormgeving Gert Jan Slagter
Beeldredactie en beeldresearch Corrie van Maris
Ontwerp en uitvoering Risograph Print Gerard Schoneveld
Beeldbewerking Risograph Print Tomas Janicek
Druk Wilco, Amersfoort

© 2015 Pieter Slaman, Wouter Marchand en Ruben Schalk

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde
uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd,
opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar
gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch,
mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever
without the written permission of the publisher.

ISBN 9789089535405
NUR 680

www.uitgeverijboom.nl





Studiefinanciering in de negentiende eeuw

14	1. Universiteiten
26	2. Arbeidsmarkt
38	3. Onderwijzersopleiding
50	4. Schoolstrijd

BEELDEN I

68	5. Ambachten
----	--------------

Studiefinanciering tot 1945

88	6. Koninkrijk overzee
98	7. Sociaal stelsel
108	8. Bezetting

BEELDEN II

Studiefinanciering na 1945

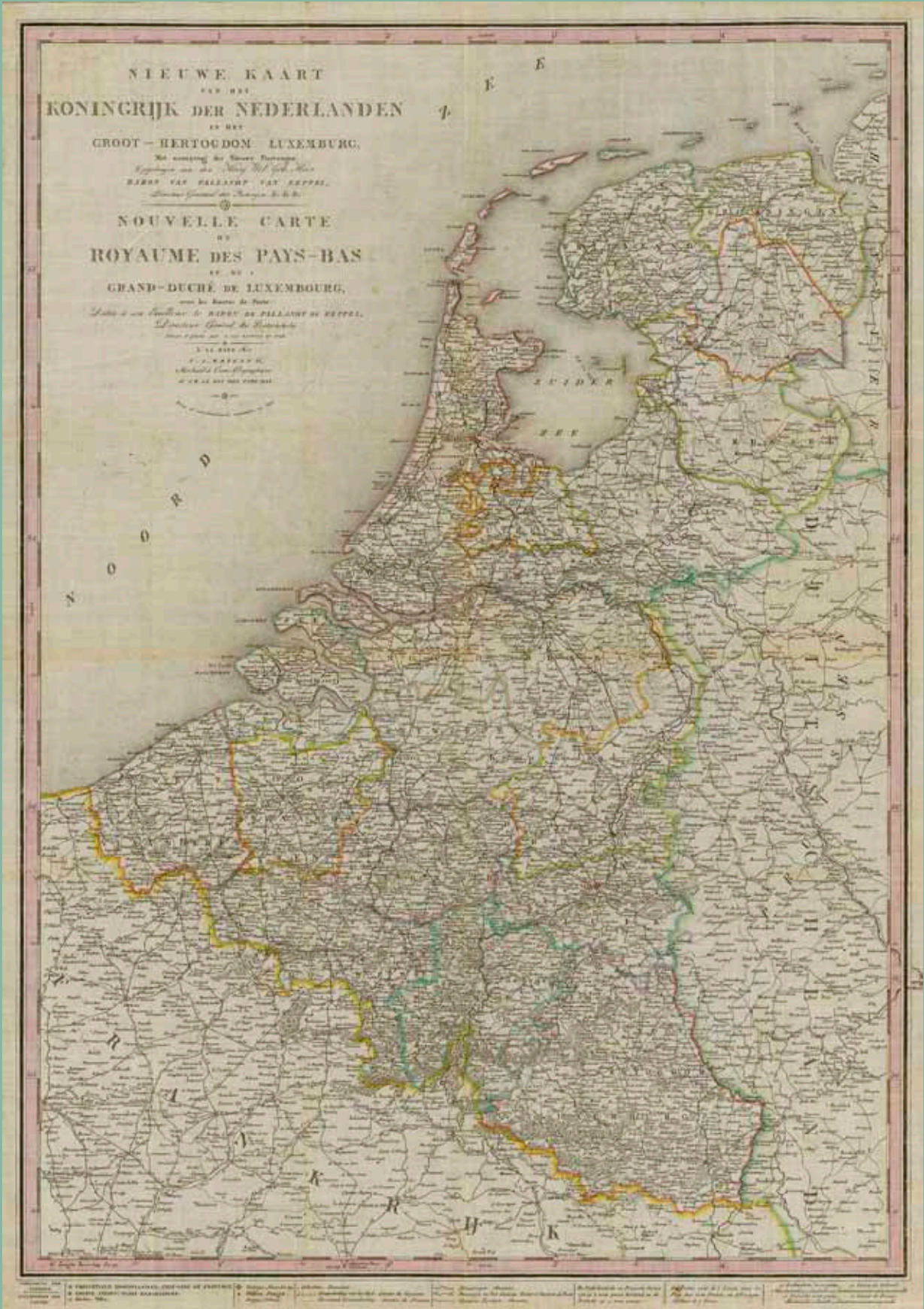
134	9. Buitenland
144	10. Leerlingstelsel
158	11. Studiefinanciering voor iedereen

BEELDEN III

186	12. Sociale gevolgen
-----	----------------------

195	Slotbeschouwing
-----	-----------------

201	200
204	Noten
220	Bronnen
229	Personenregister



Inleiding

Verschil moet er zijn, ook in het onderwijs. In de vroege dagen van het Koninkrijk der Nederlanden werd er niet omheen gedraaid:

[...] in den regel moet de zoon van hem die tot den middelstand behoort (en hieronder meen ik te mogen rekenen den boerenstand, den winkelier, den slager, den bakker, den timmerman, den kleermaker, enz. enz.) *niet* studeren. Immers deze menschen zijn zeer dikwijls niet in staat om hunnen kinderen die opvoeding te geven, welke er volstrekt benoodigd is, om van een middelmatig student een nuttig lid der maatschappij te maken.¹

Middelbaar onderwijs was er in die dagen weinig, en slechts een op de honderd mensen was hoger opgeleid. Maar wie zou bovenstaand citaat nu, twee eeuwen later, nog na durven zeggen? De verhoudingen zijn radicaal veranderd. Ooit werden kansen in het onderwijs en het latere leven niet bepaald door ijver en talent, maar vooral door maatschappelijke afkomst. Status en het beroep van vaders bepaalden grotendeels de opleidingsmogelijkheden van hun kinderen. Vandaag mag afkomst idealiter geen rol meer spelen en moeten aanleg en inzet de toegang tot onderwijs bepalen. Er is inderdaad veel mogelijk geworden: het Nederlandse onderwijs is een van de meest toegankelijke stelsels ter wereld. Tegen de 40 procent van de beroepsbevolking is inmiddels hoger opgeleid.

De meer gelijke onderwijskansen hebben het dagelijks leven ingrijpend veranderd. De persoonlijke betekenis van een opleiding reikt immers veel verder dan werk en inkomen. Allerlei kanten van het leven hangen ermee samen, van meningen tot partnerkeuze, van zelfvertrouwen tot sociale contacten en van gezondheid tot geluk.² Wie zich bij dit tweede eeuwfeest van het koninkrijk afvraagt wat het betekend heeft om in dat koninkrijk te leven, doet er daarom goed aan om stil te staan bij de toegankelijkheid van het onderwijs.

Dit boek brengt de ontwikkeling van die toegankelijkheid in beeld via alle pogingen die sinds 1815 zijn gedaan om de financiële drempels voor lerende jongeren te verlagen. Een opleiding is duur, en wie een opleiding volgt kan weinig werken. Zonder ingrijpen van buitenaf kunnen alleen jongeren doorleren die eigen geld hebben, of geld van de familie om op te teren. Kerken, bedrijven, overheden en andere organisaties hebben steeds goede redenen gehad om ook anderen een kans op een opleiding te geven. Met steun in de vorm van studiebeurzen en toelagen, kost en inwoning, of leren op de werkvloer kunnen zij de prijs van onderwijs verlagen. Jongeren hoeven bij hun beslissing om door te leren dan minder rekening te houden met de hoogte van het inkomen van hun huishouden. Dan ontstaat ruimte voor talent, belangstelling en ambities. Wie die kansen biedt en wie deze krijgt, hangt sterk samen met opvattingen over de juiste manier van samenleven en over sociale rechtvaardigheid in een bepaalde periode. De geschiedenis van studiefinanciering is zo een spiegel van veranderende maatschappelijke verhoudingen in Nederland.

De studiefinanciering is, naast spiegel, ook een motor van zulke veranderingen. Toch is over die invloed niet veel bekend. Sommigen beweren dat de grotere gelijkheid in onderwijs en levenskansen die Nederland nu kent, vooral te danken is aan het succesvolle beleid van de Rijksoverheid. Anderen beweren dat de overheid helemaal niet in staat is om zulke grote veranderingen eigenhandig tot stand te brengen.³ Vergeleken met het buitenland bestaat een groot deel van de inkomsten van de Nederlandse student uit studiebeurzen en – leningen, en een relatief klein deel uit geld van familie en kennissen, bijverdiensten en andere particuliere bronnen. In andere Europese landen, waar minder overheidssteun bestaat voor studenten, is desondanks ook een groot deel van de bevolking hoger opgeleid.⁴ Zo blijft onhelder hoe de invloed van studiefinanciering nu gezien moet worden. Dit boek laat een nieuw

◀ Het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830, vervaardigd in 1831. [C. van Baarsel en F.J. Weygand, Nationaal Archief (Den Haag)]
Afbeeldingen van de overzeese gebiedsdelen op pagina 80 t/m 87

licht schijnen op de rol die studiebeurzen over een periode van tweehonderd jaar hebben gespeeld in de Nederlandse gang naar een opener onderwijs en samenleving.

Dit betekent zeker niet dat het de verstrekkers van studiefinanciering steeds te doen was om emancipatie, of de persoonlijke ontwikkeling van jonge mensen. Zij zagen hun steun vaak als investering die zich later – in welke vorm dan ook – terug zou betalen. Wie mensen opleidt voor later, doet dit om voorbereid te zijn op de toekomst. En als het even kan ook om die toekomst vast naar zijn hand te zetten. Dat kan bijvoorbeeld door bepaalde beroepsopleidingen aantrekkelijker te maken, door te bepalen wie daar wel – of juist niet – aan mag deelnemen, door studenten naar het buitenland te sturen of door bijzondere talenten een kans te geven. Door de motieven achter de verstrekking van studiefinanciering op een rij te zetten, zowel van de overheid als die van particuliere partijen, ontstaat een beeld van twee eeuwen hoop, vrees en verwachtingen voor de toekomst. Met de kennis van nu kan bovendien worden bekeken of die steun aan studenten bracht wat er door de gevers van werd verwacht. Kortom: welke bedoelingen gingen schuil achter de verschillende vormen van studiefinanciering in het Koninkrijk der Nederlanden sinds 1815, en welke uitkomsten hadden zij? Dat is de vraag die centraal staat in dit boek.

200 jaar studiefinanciering in het Koninkrijk der Nederlanden

Dit boek is het resultaat van het onderzoeksproject *200 jaar studiefinanciering in het Koninkrijk der Nederlanden 1815-2015*: een unieke samenwerking tussen de universiteiten van Utrecht, Groningen en Leiden, die mogelijk werd gemaakt door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Het boek bevat bijdragen van Ruben Schalk, Pieter Slaman en Wouter Marchand, die recent alle drie op het onderwerp promoveerden. De auteurs kijken in dit boek elk vanuit hun eigen invalshoek naar het onderwerp.

Ruben Schalk toont de verschillende manieren waarop studiekosten betaald kunnen worden. Hij laat zien dat studiefinanciering vanuit de Rijksoverheid, nu zo vanzelfsprekend, in het verleden maar een bescheiden rol speelde. Het grootste deel van dit werk werd tot na de Tweede Wereldoorlog

gedaan door particuliere organisaties en lokale overheden, van kerken tot gemeentes en van stichtingen tot werkgevers. Zulke partijen bekijken het onderwerp vaak vanuit een economisch belang en zijn vooral geïnteresseerd in het opleiden van mensen voor hun eigen organisaties. Hoe deze vormen van financiering werkten, is te lezen in de hoofdstukken 2, 5 en 10 van dit boek. Deze zijn gebaseerd op zijn Utrechtse proefschrift *Splitting the bill: matching schooling to Dutch labour markets, 1750-1920*.

Pieter Slaman beschrijft de politieke strijd achter studiefinanciering. In de hoofdstukken 1, 4, 6 t/m 9 en 11 van dit boek laat hij zien dat studiefinanciering van de Staat heel andere bedoelingen en effecten heeft dan particuliere bronnen van financiering. Bestuurders zien hierin vooral een middel waarmee zij proberen ontwikkelingen in de samenleving te sturen. Hier gaan grote belangen en idealen achter schuil die voortdurend voorrang krijgen op de persoonlijke belangen van studenten. Dat die sturingspogingen niet altijd slagen en soms zelfs averechts uitpakken, hoort ook bij deze ervaring van twee eeuwen. Slamans bijdragen zijn in meer detail uitgewerkt in zijn Leidse proefschrift *Staat van de student. Tweehonderd jaar politieke geschiedenis van studiefinanciering in Nederland*.

Wouter Marchand laat in de hoofdstukken 1, 3, 7 en 12 zien welke invloed het beleid van de Rijksoverheid heeft gehad op de toegankelijkheid van het onderwijs en op de maatschappelijke positie van verschillende lagen van de bevolking. Hij onthult dat beurzen niet altijd doen wat je zou verwachten; soms openen zij deuren, soms houden zij deze juist gesloten; soms helpen ze jongeren met weinig middelen, soms juist mensen met geld. Ten slotte werpt hij licht op het belang van de naoorlogse studiefinanciering op de openheid van het huidige onderwijs, dat zo belangrijk is voor de gelijkheid van kansen in het koninkrijk. Deze bijdragen zijn ontleend aan zijn Groningse proefschrift, *Onderwijs mogelijk maken: twee eeuwen invloed van studiefinanciering op de toegankelijkheid van het onderwijs in Nederland (1815-2015)*.

In de slotbeschouwing komen twee eeuwen veranderende opvattingen, wisselende aanbieders en ontvangers, verschuivende sociale verhoudingen en overheidsbeleid samen. Met de invoering van het leenstelsel in 2015 lijkt voor het eerst in tweehonderd jaar een duidelijke keuze te zijn gemaakt om de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor lagere inkomensgroepen in het bijzonder te vergroten. Omdat de ge-

volgen hiervan nog onduidelijk zijn, eindigt deze geschiedenis met een open einde naar de toekomst. Niettemin laat tweehonderd jaar studiefinanciering zien dat het lastig is om met beurzen alleen gewenste maatschappelijke veranderingen in gang te zetten. Deels komt dit doordat jongeren en hun ouders veel meer aspecten in overweging namen in hun beslissing om onderwijs te volgen, deels omdat werkgevers niet altijd veel afgestudeerden nodig hadden. Anderzijds was lang niet altijd duidelijk wat de Staat nu precies wilde bereiken met

het verstrekken van studiebeurzen, of hoe doelstellingen het best bereikt kon worden. In weer andere gevallen zorgde trage politieke besluitvorming voor een beurzenstelsel waar niemand echt tevreden mee was, maar dat tegelijkertijd moeilijk te hervormen bleek. De geschiedenis van studiefinanciering laat zo zien hoe lastig het is om idealen en realiteit met elkaar te verenigen. Desondanks zijn op het gebied van de toegankelijkheid van het onderwijs indrukwekkende resultaten geboekt.

UNIVERSITEITEN



Studiebeurzen konden allerlei bedoelingen hebben in de negentiende eeuw, maar zij mochten niet dienen om op grote schaal jongeren de kans te geven om het verder te brengen in het leven dan hun familie. Met beurzen werd de belangstelling voor bepaalde opleidingen gewekt, werden relaties onderhouden en uitzonderlijke talenten beloond. Kansen voor jongeren om het hoger te brengen in het leven dan hun ouders waren er wel, maar studiebeurzen hielpen er nauwelijks bij.

In de negentiende eeuw was er een zeer ongelijke verdeling van rijkdom, aanzien en toegang tot macht, wat werd voorgesteld als een onveranderlijk natuurverschijnsel, een orde van goddelijke makelij.¹ Ze was overal voelbaar en zichtbaar. Een ‘Physiologie’ of plaatsbeschrijving van Rotterdam uit 1843 verdeelde de bewoners van de Maasstad in vier sociale lagen: de fatsoenlijke jongelui, de Jannen, de Pieten en de Huipen. De eerstgenoemde groep bestond uit regenten. De Jannen waren grote burgers die tegen de elite aan schurkten. De Pieten konden gekenschetst worden als kleine burgerij, terwijl de Huipen de volksklasse vormden. Over de twee laagste groepen schreef de Physiologie ronduit cynisch. Zij wilden wel graag voor fatsoenlijke jongelui doorgaan, bijvoorbeeld door in rijtuig te rijden en kleding te dragen die zij zich nauwelijks veroorloven konden, maar het verschil in beschaving was iedereen duidelijk. ‘Het gebrek aan goeden smaak valt dadelijk in het oog, en maakt die na-aperij allerbelagchelijkst’, aldus de twee Rotterdammers die het boekje opstelden.² In Den Haag raakte een arts een patiënt kwijt aan een andere dokter, omdat hij hem had aangeschreven met de minderwaardige aanspreekvorm Heer in plaats van Wel Edel Gestrenge Heer. Een pijnlijke misser, die de dokter een lucratieve klant kostte.³

Het onderwijs was er om deze sociale verschillen te bevestigen. Niet elke opleiding stond open voor jongeren uit lagere standen. Niet elk beroep werd voor hen immers passend gevonden. Wie bijvoorbeeld rechter wilde worden kon niet

van te bescheiden afkomst zijn. De rechtenstudie was duur, en studiebeurzen waren er nauwelijks. En dat was maar goed ook volgens het juristenblad *De Weegschaal*, want anders ‘[...] is men niet zeker meer of geen ambachtslieden of winkeliers eerlang de plaats van Regters zullen bekleden.’⁴ Meer in het algemeen hoopten de aristocratie en hogere burgerij de universiteit voor zichzelf te houden (► blz. 55).

Tegelijk was het beeld van de starre standenmaatschappij meer een ideaalbeeld dat zorgvuldig in stand werd gehouden, dan werkelijkheid. Waren de opstellers van de moralistische literatuur over de standsverschillen niet juist degenen die er baat bij hadden om de ordening onveranderd te laten? De samenleving was weliswaar verdeeld in verschillende klassen, maar de mogelijkheden om daartussen te bewegen waren veel groter dan het beeld van de statische standenmaatschappij doet geloven. Van mannen die in 1820, 1865 en 1890 trouwden in de provincie Groningen kwam ongeveer de helft in een klasse hoger of lager dan zijn vader. Veel van hen werden daarbij echter niet geholpen door het onderwijs.⁵

Volksopvoeding

Om gelijke kansen in het onderwijs ging het bij het beurzenbeleid van de Staat niet. Koning Willem I had zo zijn eigen redenen om studiebeurzen te verdelen. Voor hem waren het middelen om jonge mensen naar de opleidingen te trekken die pasten bij zijn politieke bedoelingen. Als een ‘vader te midden van zyn huisgezin’ meende hij verantwoordelijk te zijn voor de opvoeding van zijn onderdanen.⁶ Daarom probeerde hij vele honderden jongeren naar de opleidingen te trekken voor de volksopvoeders bij uitstek: predikanten, priesters, onderwijzers en kunstenaars.

Die volksopvoeding was voor de vorst een project van het grootste belang. Dat Willem I in 1813 koning zou worden in het

land dat hij achttien jaar eerder als vluchteling had verlaten, was geen vanzelfsprekende zaak. Dat hij daarnaast twee jaar later koning mocht worden van de Belgen en Luxemburgers was voor velen een grote verrassing (► blz. 8). Koning Willem I wist dat zijn onderdanen onderling sterk verdeeld waren, dat miljoenen feitelijk vreemdelingen voor elkaar waren. De eenheidsstaat van Willem I was nog geen geïntegreerde *natie*. De regio-nale verscheidenheid was groot, alleen al omdat afstanden moeilijk te overbruggen waren. Toen in 1857 de moeder van de latere stadsingenieur J.G. van Niftrik overleed en hij halsoverkop van Zuid-Beveland naar Nijmegen moest voor de begrafenis, deed hij daar twee dagen over. De Waal stak hij noodgedwongen roeiend in een onbewaakte roeiboot over. De grote ruimtelijke afstanden gingen gepaard met grote verschillen in regionale cultuur, streektaal, religie, economie en zelfs kloktijden.⁷

Deze verschillen uitten zich in 1815 in een gebrek aan algemeen enthousiasme voor het nieuwe centrale bewind van koning Willem. In het overwegend katholieke zuiden waren slechts weinigen gelukkig met de protestantse vorst. Maar daardoor liet de koning zich niet ontmoedigen, integendeel. Met tomeloze energie stortte hij zich op de opbouw van één ondeelbare staat, die gedragen moest worden door een sterke, eendrachtige natie. Hij stelde zichzelf de opdracht om dit Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in hoog tempo te vormen tot een *Union intime et complète*.⁸ Van Groningen tot Luxemburg en van Brugge tot Maastricht moest onder de bevolking het gevoel ontstaan te horen tot één volk, dat zich niet liet verdelen door twisten van godsdienst of politiek. Het liefst zag de koning dat al zijn onderdanen de Nederlandse taal zouden kennen en gebruiken, ook in de Waalse provincies. De rivaliteit tussen protestantisme en katholicisme moest plaats maken voor gematigdheid en tolerantie, en allen moesten trouw zijn aan het huis van Oranje. Dit alles zou bij moeten dragen aan een grote economische en culturele bloei, een tweede Gouden Eeuw voor Nederland (► blz. 56).

Zo’n grootscheepse cultuurverandering was heel ambitieus, maar niet onmogelijk in de ogen van de koning en zijn vertrouwelingen. Geheel in de geest van de Verlichting waren zij ervan overtuigd dat de mens puur werd geboren, als een onbeschreven blad. In de loop van het leven zouden menselijke eigenschappen en karakter worden gevormd onder invloed van de omgeving. Volgens deze visie konden mensen met een

gerichte, weldoordachte opvoeding vanaf hun jeugd in elke gewenste richting worden gevormd, ook richting een gehoorzame, eensgezinde vorm van staatsburgerschap.⁹ Daarom geloofde koning Willem dat zijn grote ambities op termijn waarheid konden worden door middel van een massaal opgezette ‘volksopvoeding’. De kerken, kunsten en scholen zouden alle standen van het het volk in de dagelijkse praktijk deze gewenste eigenschappen moeten aanleren. Harmonie, tolerantie, loyaliteit en vlijt, daar ging het om. Niet voor niets noemen Belgische geschiedschrijvers dit regime ook nu nog weinig vleidend een ‘opvoedingsdictatuur’.¹⁰

Landsbeurzen

Om er zeker van te zijn dat het onderwijs, de kerken en kunsten het project van staats- en natievorming zouden ondersteunen, deed Willem I verwoede pogingen om greep te krijgen op de inhoud van de opleidingen tot priester, predikant, beeldend kunstenaar en onderwijzer. In het derde hoofdstuk wordt duidelijk dat de Staat vooral veel deed voor het lager onderwijs. Het universitaire onderwijs had hierbij echter ook zijn aandacht. Dat was immers de kweekplaats voor ‘[...] de geleerde beroepen in de Maatschappij en voor het bestuur van ‘s Lands zaken’, zoals onderwijsminister Falck het uitdrukte.¹¹ Studenten in de rechtsgeleerdheid zouden de praktische taken van bestuur en rechtspraak voor hun rekening nemen. De theologen en letterkundigen kregen de volksopvoeding toebedeeld. Vanuit hun latere posities in de kerk, in de academische vooropleiding en in de geschreven kunsten zouden zij verschillende sociale lagen van het volk weten te bereiken. De Utrechtse hoogleraar wijsbegeerte Philips Willem van Heusde nam zich daarom voor:

[...] om in het geslacht, dat ons opvolgen moet, en thans op onze akademiën rijpt, vaderlandsliefde met alle de hooge gevoelens, die daarmede verbonden zijn, op te wekken of te voeden, en zoo ons zuiden en noorden voor het vervolg, naar den wensch aller echte Nederlanders, met éénen geest te bezielen, en hecht te verbinden.¹²

Er moesten dus veel meer studenten komen. De regering had niet de tijd of het geduld om te wachten tot zij uit eigen beweging zouden komen. Een spontane toeloop van jongemannen

naar de staatsopleidingen was niet te verwachten. Studeren was duur en geld was schaars. Door de economische problemen in de Franse periode waren veel vermogende burgers en private studiefondsen in financiële problemen geraakt, vooral wanneer zij hun kapitalen in de staatsschuld hadden gestoken. Wie kon nog met gemak een studerende zoon onderhouden? In de eerste jaren van zijn bestaan pakte de nieuwe Nederlandse staat daarom groot uit om het bezoek aan de universiteit financieel aan te moedigen. Prijsvragen daagden de beste studenten uit tot intellectuele prestaties. Er kwamen subsidies voor buitenlandse studiereizen; vrijstellingen van collegegeld en schutterijdienst voor theologiestudenten; salarisverhogingen voor predikanten die hun kinderen lieten studeren, en verlagingen van studiekosten in de letteren.¹³ En belangrijker voor dit boek: het eerste landelijke, wettelijke stelsel van studiefinanciering werd opgetuigd.

Wij Willem, bij de gratie Gods, Koning der Nederlanden [enz., enz., enz.], hebben besloten en besluiten: Art. 214. [...] zal er jaarlijks van landswege eene bepaalde som besteed worden, tot ondersteuning van zoodanige jonge lieden van goeden aanleg, welker omstandigheden van fortuin hun niet toelaten, op eigen kosten de lessen aan de hooge school bij te wonen.¹⁴

Met die woorden begon de Nederlandse staat in 1815 officieel zijn werk op het terrein van studiefinanciering. Volgens de nieuwe wet op het hoger onderwijs werden 70 beurzen per jaar verdeeld onder de universiteiten in het noorden, in Utrecht, Groningen en Leiden. De nieuwe zuidelijke universiteiten in Gent, Leuven en Luik kregen er samen 87. Ongeveer

10 procent van alle studenten aan de universiteiten studeerde zo enkele jaren later met een beurs van de staat, een aandeel dat ervoor en ook lang erna zijn gelijke niet kende¹⁵. De beurzen bedroegen 200 gulden, een bedrag dat ongeveer een derde van de totale jaarlijkse studiekosten besloeg. In Leiden was het bedrag 100 gulden hoger vanwege het hogere prijspeil daar. Als de student naast de beurs van zijn hoogleraren vrijstelling van collegegeld kreeg, kon de beurs zelfs de helft van het budget bestrijken. Voor veel jongeren kon het ontvangen van zo’n beurs daarom een groot verschil maken (► blz. 57).¹⁶

De wet schreef nauwkeurig voor hoeveel beurzen per faculteit mochten worden verstrekt. Aan de verdeling is duidelijk af te lezen welk type dienaar de koning in de verschillende delen van zijn rijk dacht nodig te hebben. In het noorden ging het vooral om studenten in de godgeleerdheid en in de wijsbegeerte en letteren. Zij waren voorbestemd tot dienst als leraar en predikant. In het zuiden was de staatsopleiding van katholieke priesters ook van groot belang, maar door een conflict met de bisschoppen en de paus konden de nieuwe rijksuniversiteiten daar nog niet beginnen met de opleiding. In plaats daarvan kregen de studenten in de wis- en natuurkunde in het zuiden beurzen. Ook zij waren voorbestemd om leraren te worden, in het voortgezet onderwijs wel te verstaan. Daar zouden natuurkundig onderlegde leraren de beginnende zware industrie gaan ondersteunen met het oog op de gedroomde welvaart.¹⁷ De rechtsgeleerdheid en de medicijnen kwamen er niet goed vanaf, maar ook daarin toonde zich de sturende bedoeling van de beurzen. Rechten en geneeskunde trokken traditioneel de belangstelling van vermogende jongeren, meer dan de andere faculteiten. Aan juristen en medici had de nieuwe staat geen gebrek. Met de landsbeurzen kon het aan die faculteiten daarom wel wat minder.

	Leiden	Utrecht	Groningen	Gent	Leuven	Luik
Godgeleerdheid	10	5	5			
Rechtsgeleerdheid	2	2	2	4	4	4
Geneeskunde	4	4	4	5	5	5
Wis- en natuurkunde	4	4	4	10	10	10
Wijsbegeerte en letteren	10	5	5	10	10	10

Tabel 1.1
Wettelijke verdeling van de landsbeurzen over de faculteiten.

Bron: Organiek besluit 2 augustus 1815 nr. 14, art. 217; *Nederlandsche Staatscourant* 13 januari 1817.

Sturingsproblemen

De gevolgen van dit beleid waren anders dan de koning zich had voorgesteld. Het sturen van de studiekeuze van studenten lukte in de praktijk niet goed en leidde tot kritiek en conflicten. Klein leed was er bij de bestuurders van de universiteiten, de curatoren. Zij hadden de opdracht om de beurzen vooral aan theologen en letterenstudenten te geven, maar de belangstelling voor de letterenstudie bleef minimaal. Dat was zo in het noorden, waar vaak beurzen overbleven. Deze werden dan aan andere faculteiten vergeven.¹⁸ Erger was dat aan de universiteiten in het zuiden, vooral in het Waalse Luik. De koning wilde daar de kennis van – en liefde voor – de Nederlandse taal inprenten via de letterenstudie. Wie bijvoorbeeld de colleges van Johannes Kinker volgde, moest:

[...] met kennis van zaken kunnen verzekeren, dat de kandidaat reeds zooveel Hollandsch verstaat als noodig is om een gesprek in die taal te kunnen volhouden, en dat hij voorts met goede gevoelens voor den Vorst, het vaderland en de vaderlandsche taal bezield is.¹⁹

Veel Waalse studenten waren helemaal niet vervuld van zulke goede gevoelens en voelden de Hollandse boodschap van Kinker als vreemde dwang. Wie de rechtenstudie wilde volgen, of geneeskunde, moest éérs langs Kinker. Veel Waalse studenten bleven echter demonstratief weg of verstoorden de colleges. Jongeren die de volledige letterenstudie wilden doorlopen, waren schaars. In de periode 1818-1830 vonden in Leuven slechts tien promoties in de letteren plaats, terwijl daar in deze hele periode toch tien studiebeurzen *per jaar* beschikbaar waren. Kinker werd er wanhopig van. Hij schreef de minister dat hij ‘[...] misschien wel iets beters zou kunnen doen dan voor de doove ooren der Walen het Hollandsche evangelie te verkondigen’.²⁰

Terwijl de beurzen bij de letteren te weinig effect hadden, deden zij bij de Hervormde theologie juist te veel. Alle gunstige voorwaarden voor de predikantenopleiding maakten mogelijk dat het aantal studenten daar sterk toenam, zozeer zelfs dat na twintig jaar een overschot van 220 werkloze, diep ontevreden theologen was ontstaan.²¹ Hierover is meer te lezen in hoofdstuk 2 van dit boek.

De problemen bij de opleiding van rooms-katholieke priesters waren nog groter en politiek gevaarlijker. De verle-

ning van studiebeurzen leidde daar tot een openlijk conflict tussen de staat en de katholieke kerk. Koning Willem I wilde dat de pastoors in zijn rijk zouden helpen om zijn katholieke onderdanen tolerantie, rede, vlijt en trouw aan het openbaar gezag bij te brengen. Daar zou de priesteropleiding op gericht moeten zijn. Met dat doel was eerder al de organisatie en de opleiding van de Nederlands-Hervormde kerk onder sterke invloed van de staat gebracht. Dat wilde met de katholieke kerk echter niet zo lukken. Tot ongenoegen van de koning bleef de priesteropleiding aan de seminaries stevig in handen van de kerk en trokken de paus en bisschoppen zich weinig van zijn politieke wensen aan. Na tien jaar onderhandelen besloot de koning in een vlaag van ongeduld zelf een verplichte staatsopleiding voor priesters op te richten, en de kerkelijke vooropleidingen te sluiten. Studiebeurzen die door de staat werden verstrekt, werden nu verplaatst naar de nieuwe staatsopleiding aan de universiteit in Leuven.

Paus Leo XII en de bisschoppen wilden niets van deze nieuwe instelling weten. Zij lieten weten dat studenten met een staatsopleiding nooit de priesterwijding konden ontvangen. Wat de studenten dus door de staat werd verplicht, werd hen door de kerk verboden. In de krachtmeting die nu ontstond zette koning Willem I ruimschoots studiebeurzen in, maar tevergeefs. Van de 551 jongeren die aan de staatsinstelling in Leuven studeerden, ontving 95 procent een beurs. Slechts een klein deel van hen wilde ook echt priester worden. Jongemannen die zich echt tot priesterschap geroepen voelden, weken massaal uit naar het buitenland.

Deze krachtmeting kon de koning niet winnen. De geestelijkheid had meer gezag in katholieke streken dan hij, en als hij over zou gaan tot strafvervolgning van onwillige geestelijken, zou dat grote volkswoede opwekken. De staat stuitte op de grens van zijn invloed. De koning besloot de opleiding niet langer verplicht te stellen. Om toch nog studenten te trekken verstrekte hij alleen nog beurzen aan priesterstudenten die examens aflegden aan de Leuvense staatsinstelling. Ook dat mocht niet meer baten. In het laatste jaar van haar bestaan trok de opleiding slechts acht nieuwe studenten.²²

Dit was geen onschuldig meningsverschil. De bemoeienissen van de protestantse koning met de inhoud van de priesteropleiding wekten grote weerstand onder de katholieken in het zuiden, aangewakkerd door een verontwaardigde geestelijkheid. Uiteindelijk was dit een van de principiële kwesties

die in 1830 de Belgische Opstand uitlokten en het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden uit elkaar lieten vallen. In de geschiedenis van de studiefinanciering waren de gebeurtenissen een belangrijke les. Studiebeurzen konden de studie mogelijk maken voor degenen die dat wilden, maar wie weigerde mee te werken aan de agenda van de staat kon er niet mee worden verleid.

Bezuinigingen

Met het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden liep het niet goed af, en met het sturende beurzenbeleid evenmin. Na de Belgische opstand in 1830 lagen de universiteiten van Gent, Leuven en Luik in het buitenland, buiten koning Willems controle. Het grootse project van natievorming via het onderwijs verloor daardoor belang. Belangrijke tegenstellingen in het koninkrijk vielen weg en een meerderheid van de achtergebleven onderdanen in het noorden schaarde zich verontwaardigd en eensgezind achter Oranje.

Nu zo’n belangrijke bestaansgrond voor het beurzenbeleid wegviel, kwam een stroom klachten daarover op gang. Sturing van de instroom in het hoger onderwijs met beurzen was zichtbaar mislukt. De Tweede Kamer en een adviescommissie wilden ervan af.²³ Intussen had het beleid van ‘meer studenten’ het ongemakkelijke idee gewekt onder de hoge burgerij dat te veel jongeren uit de lagere burgerlijke standen naar de universiteiten waren gelokt met beurzen. ‘[...] want zodra heeft men niet genoegzaam geld bij elkaar geknepen, gehakt, geschilderd of getimmerd, of zoontje moet studeren; geschikt of ongeschikt, dat doet er niet toe,’ zo mopperde het deftige *Algemeen Handelsblad*.²⁴ De jongeren van lagere komaf zouden volstrekt ongeschikt zijn om de ‘geleerde beroepen’ in de samenleving uit te oefenen. De Leidse professor C.J. van Assen vond studenten van ‘klein-burgerlijken stand’ maar zwak:

Een catecheseermeesterszoon is door zijne gemeente wegens liederlijkheid weggejaagd. Het zoontje van de stovenzetter in de Grote Kerk in Den Haag wist, na vier jaar studie, op een examen voor de beurs nog niet, waar Paulus geboren was. Om onze Kerk, die zoo hachelijk staat, op te houden en nader met den Staat te verbinden, moeten wij predikanten hebben uit den fatsoenlijken stand, wien vrijwillige keus, geen kostwinningsplan drijft.²⁵

Zo grootschalig kon die toestroom uit lagere standen nu ook weer niet geweest zijn, want tegelijkertijd klaagde Van Assen dat veel beurzen helemaal niet bij onvermogenen terecht kwamen. Hij zag tot zijn ergernis dat de student Willem Wintgens, zoon van een raadsheer van het provinciaal hof van Zuid-Holland, zijn eerste beurs besteedde aan een vakantiereisje naar Milaan en Turijn.²⁶ De vergeving van de beurs gebeurde ‘meer naar gunst dan kunst’, zo was ook in de krant te lezen.²⁷

Hoewel een reactie lang op zich liet wachten, was koning Willem I uiteindelijk niet doof voor alle klachten. In 1836 besloot hij de zeventig landsbeurzen die na het vertrek van de Belgen overgebleven waren, verder terug te brengen tot vijftig. Ook liet hij de wettelijke verdeling van beurzen over de faculteiten los, zodat de staat de instroom van studenten in de verschillende opleidingen niet langer kon sturen. Ten slotte moest de kandidaat kunnen bewijzen dat hij van ‘uitmunten aanleg’ was door een vergelijkend examen af te leggen, en dat hij inderdaad niet over financiële middelen beschikte. Daarmee moesten de ergste misstanden worden bestreden.²⁸

Maar ook de overgebleven beurzen werden na enkele jaren afgeschaft. Koning Willem I had tijdens zijn regeerperiode nooit inzage gegeven in de financiële huishouding van de staat (en zichzelf), en toen hij in 1840 verbitterd aftrad, bleek de Nederlandse staat op de rand van een bankroet te wankelen. Bijna de helft van de publieke middelen ging op aan rente over de enorme staatsschuld. Zijn zoon en opvolger Willem II stelde ministers uit de Hollandse zakenwereld aan om orde op zaken te stellen, en ook de Tweede Kamer drong aan op ‘vereenvoudiging op alles, wat voor vereenvoudiging vatbaar is’.²⁹ Als onderdeel van een groot bezuinigingsprogramma schrapte minister W.A. baron Schimmelpenninck van der Oye in 1843 alle landsbeurzen. Wie nog met een beurs studeerde mocht zijn studie met steun afmaken; nieuwe beursaanvragen werden geweigerd.³⁰

De reacties op deze drastische maatregel liepen sterk uiteen. De universiteiten waren teleurgesteld over de ‘onderhandsche wijze’ waarop ze was ingevoerd. Er was geen overleg met hen gevoerd. Oud-bursaal Johan Rudolph Thorbecke, hoogleraar in Leiden, noemde het ‘een misselijke bezuiniging, die het gouvernement niet tot eer strekken zal’.³¹ Dezelfde Thorbecke zou de principes neerleggen voor een nieuw liberaal beurzenbeleid, dat in de tweede helft van de eeuw de toon aangaf (► blz. 58).

Stimulering van talent

Het verval van koning Willems sturende studiebeurzen leidde tot een ander model, waarin niet sturing maar de ontwikkeling van talent voorop stond. Niet langer zouden de beurzen bedoeld zijn om de studiekeuze te beïnvloeden en bepaalde faculteiten kunstmatig te bevorderen. Voor het zover was keerde de staat na 1843 tien jaar lang nauwelijks studiebeurzen uit. Alleen leerlingen van de onderwijzersopleiding (kweekschool) in Haarlem kregen er een paar. De liberale omwenteling in het staatsbestel en het bestuur van 1848 maakte de weg vrij voor nieuw beleid.

Het liberalisme van het midden van de negentiende eeuw was in veel opzichten een reactie op de regel- en bemoeizucht van koning Willem I. Hij had zich daarmee veel conflicten op de hals gehaald, en bovendien had hij de openbare financiën uit de rails laten lopen. De nieuwe generatie bestuurders zou het anders doen. Er ontstond een breed gedragen overtuiging dat het niet aan de overheid was om de drijvende kracht te zijn achter de ontwikkeling van de samenleving. Die kracht moesten burgers zelf opbrengen. Thorbecke omschreef de taak van de overheid daarbij als volgt:

Liberaal regeren is regeren overeenkomstig de natuurwet, die aan elk wezen eene bijzondere bestemming en eigen scheppingsvermogen heeft toegekend; dat is de algemeene voorwaarden verzekeren, onder welke aan alle leden van den Staat het zelfstandig handelen, naar de mate van ieders aanleg, mogelijk wordt.³²

De staat moest zich daarom bescheidener en terughoudend opstellen: deze zou volgens Thorbecke moeten ondersteunen en stimuleren, maar zo min mogelijk sturen. Dat waren ook de principes waaraan een nieuw beurzenstelsel zou moeten voldoen.

Thorbecke was niet tegen een nieuw beurzenbeleid. Hij had veel sympathie voor getalenteerde jongeren die niet konden teren op het geld van de familie. Hij was immers zelf ook zo’n student geweest. Als hoogleraar had hij hen geholpen waar hij kon en als minister meende hij dat ook de staat een duit in het zakje mocht doen. ‘Het is eener milde en verlichte regering bij uitstek waardig, het behoeftig talent op den weg zijner ontwikkeling te steunen,’ zo schreef hij.³³ Daarom wilde

hij een kleine voorziening die talent in alle wetenschapsdisciplines een kans gaf om tot ontwikkeling te komen. Het ging volgens hem om beloning van persoonlijke ‘verdienste in armoedige omstandigheden’.

Toch kreeg hij niet direct zijn zin. Het landsbestuur mocht dan plotseling in liberale handen gekomen zijn, dat betekende niet dat heel Nederland mee veranderde. De Nederlands hervormde Kerk was het zwaarst getroffen door het afschaffen van de landsbeurzen in 1843. Toekomstige predikanten hadden daar immers het meeste profijt van gehad. Een stelsel dat geen studies meer zou bevoordelen was niet in het belang van de hervormde kerk, die voortdurend naar middelen zocht om onvermogenen in de predikantenopleiding te krijgen. Zij wendden zich met hun wens tot herstel rechtstreeks tot de nieuwe koning Willem III, die een persoonlijke afkeer had van Thorbeckes nieuwlichterij.³⁴ Koning en kerk vormden samen een macht waar ook Thorbecke niet omheen kon. Zo zag hij zich in 1853 gedwongen om toch weer wat steun beschikbaar te maken die in de eerste plaats theologen ten goede kwam.

Het zou duren tot 1876, vier jaar na zijn dood, voordat Thorbecke alsnog zijn zin kreeg. Al jaren werd er gediscussieerd over een nieuwe Wet op het Hooger Onderwijs die ook een nieuw wettelijk geregeld beurzenstelsel bevatten zou. Conservatieve Kamerleden probeerden opnieuw de beurzen aan specifieke studies te binden, zodat voorzien kon worden in het tekort aan onderwijzers in het snel groeiend middelbaar onderwijs.³⁵ Het liberale kamp wilde daar echter niet van weten. De universiteit mocht geen ‘fokkerij van geleerden’ worden.³⁶ Beurzen mochten niet sturen omdat ‘[...] ook deze zaak zich behoort te regelen naar vraag en aanbod’. De machtige liberalen wonnen nu overtuigend. De uiteindelijke wet bepaalde dat de drie universiteiten elk 6 rijksbeurzen van 800 gulden per jaar mochten vergeven, een fors bedrag waar de hele studie van kon worden betaald. Die 18 beurzen op 1600 studenten stimuleerden de ontplooiing van niet meer dan 1 procent van de studerenden, waarmee het beurzenstelsel van 1876 een genereuze regeling voor weinigen was. De bestuurders van de universiteiten mochten zelf kandidaten aandragen voor de beurzen, zodat van sturing vanuit Den Haag geen sprake meer kon zijn.³⁷

Zo dienden staatsbeurzen aan de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw twee doelen: Willem I probeerde er studiekeuzes mee naar zijn hand te zetten om voldoende

geestelijken en leraren op te leiden, en liberale regeringen wilden de grootste talenten onder de bevolking tot ontwikkeling brengen. In beide gevallen deden de beurzen geen afbreuk aan het elitaire karakter van de universiteit.

Het aanvragen van de landsbeurs

Hoewel eerst de koning en na 1848 de minister van Binnenlandse Zaken verantwoordelijk waren voor de keuze van de studenten die een beurs konden krijgen, waren het in de praktijk vooral de universiteitsbesturen die bepaalden. Deze ‘Colleges van Curatoren’ hadden zo hun eigen bedoelingen, die niet altijd strookten met de Haagse plannen. De grote invloed van deze curatoren werd mogelijk door de wet, die hen belastte met de taak om kandidaten voor de beurzen voor te dragen bij de regering. Studenten die voor het ontvangen van een studiebeurs in aanmerking wilden komen dienden een aanvraag in bij de curatoren. Zij kregen de verzoeken binnen en maakten een selectie. Een lastige klus, want al na enkele jaren overtrof de vraag het aanbod ver. De verdeling van beurzen die de curatoren voorstelden werd vervolgens vrijwel altijd officieel goedgekeurd door de minister. Aan de bestuurders werd vervolgens ook het toezicht op de het gedrag en de studievoortgang van de bursalen opgedragen.

De sleutelrol van de universiteit was van groot belang voor de werking van het beurzenstelsel. De curatoren hadden zo hun eigen voorkeur voor studenten die zij een steuntje in de rug gunden. De aanvragende studenten putten zich daarom uit in welluidende verzoekschriften. Dat daarbij de nodige stroop werd gesmeerd, blijkt uit de beursaanvraag van theologiestudent Ritske Hoornsma Cannegieter in Groningen in 1818.

Mitsdezen verzoekende: dat het U Edelen Grootachtbaren goedgunstig moge behagen den suppliant ook voor het jaar 1818 te verleenen continuatie van het genot der 200 guldens, door Zijne Majesteit den Koning zoo weldadig toegekend aan minvermogende studenten volgens art. 215 der wet.³⁸

Ritske vroeg hiermee een verlenging aan van zijn studiebeurs, die in de regel voor een jaar werd toegekend. Hij was scheutig met complimenten aan de curatoren, die hij met alle égarde aansprak, en aan de koning. *En passant* liet hij merken

hoe goed hij op de hoogte was van de onderwijswetgeving op dit gebied. Anderen legden vooral de nadruk op de grote noodzaak voor ondersteuning in de vorm van een studiebeurs. Die kon bijvoorbeeld veroorzaakt zijn door de dood van hun vader, met grote gevolgen voor de inkomenspositie van de familie, of de ‘talrijkheid’ van het gezin. Natuurkundestudent Johan Conrad van Hasselt liet zijn beursverzoek door zijn vader opstellen. Vader Barthold was een man van aanzien uit een geslacht van Overijsselse notabelen. De kansen waren echter nogal gekeerd voor de familie Van Hasselt. Barthold verloor in de Patriottentijd zijn ambten, waaronder dat van burgemeester van Doesburg, en zijn vermogen. Het moet een pijnlijk moment voor de voormalige regent zijn geweest, toen hij aan de Groningse curatoren schreef dat hij ‘door verandering van zaken van voordeelige posten ontzet, en intusschen met de verzorging van een talrijk huisgezin van vrouw en zeven kinderen belast zijnde, aanmerkelijke verliezen in zijn bezittingen heeft geleden.’³⁹ Omdat hij hierdoor niet aan de studiekosten van zijn zoon kon voldoen, vroeg hij voor hem een rijksbeurs aan.

De genoemde aanvragers ontvingen op basis van deze verzoekschriften een beurs, maar niet iedereen was zo gelukkig. De curatoren moesten ergens op selecteren en deden dat bij voorkeur op basis van ijver en aanleg. ‘Bij het begeven der beurzen hebben wij steeds op het oog gehouden, niet uitsluitend de bekrompen omstandigheden der sollicitanten maar ook in ’t bijzonder hunnen meerdere aanleg en de reeds door hen gegevene blijken van meerdere vlijt en ijver,’ zo gunde de Groningse Senaat in 1828 een kijkje in de keuken. Dat criterium werd slagerszoon Pieter van den Hoofakker Houtzager, letterenstudent in Utrecht, in 1835 lelijk fataal. De curatoren, bij wie hij een verzoek tot een studiebeurs had ingediend, deden navraag bij de letterenfaculteit naar de voortgang van Pieter als student. Die was niet best. Hij onderscheidde zich op de letterencolleges niet van zijn medestudenten ‘en zulks evenmin door getrouwe opkomst, als door vordering in het een of ander studievak’.⁴⁰ Bij zo’n vernietigend oordeel kon hij fluiten naar zijn rijksbeurs.

De centrale positie bij de verdeling van het beschikbare aantal studiebeurzen was zo vanzelfsprekend voor de universiteiten, dat zij zo nu en dan de formele gang van zaken uit het oog verloren. In 1875 tikte het ministerie de curatoren van de universiteit van Leiden op de vingers. Twee rechtenstuden-

ten vroegen een beurs aan, maar de rechtenfaculteit had een ander op het oog. In plaats van een van de twee aanvragers droegen zij jonkheer Balthazar Falck voor. Deze Balthazar was een ver familielid van de onderwijsminister onder Willem I die we eerder tegenkwamen, Anton Reinhard Falck. De curatoren waren wel eventjes verbaasd over de gang van zaken, maar stuurden de voordracht toch maar door naar het ministerie. Zij voegden daarbij de opmerking dat Falck geen aanvraag had ingediend, maar dat de faculteit hem toch aanbeval, ‘terwijl daarbij het stilzwijgen wordt bewaard omtrent de twee zich vroeger aangemeld hebbende studenten A.M. Polak en M. de Pinto, niettegenstaande ook omtrent dezen berigt was gevraagd’.⁴¹ Verwondering alom, maar Falck kreeg de rest van zijn opleiding de onderstand waar hij niet eens om gevraagd had.

In het voorgaande zagen we dat de slagerszoon op basis van zijn studie-inzet geen beurs kreeg en de jonkheer zonder aanvraag wel. Dat leidt natuurlijk tot de vraag welke rol het sociale milieu van de student speelde bij de beurzenverdeling. We zagen al dat de beurzen volgens het wetsartikel bedoeld waren voor studenten die minvermogend en van goede aanleg waren. De universiteiten hadden echter een grote vinger in de pap en zij konden op eigenzinnige wijze hun eigen voorkeur volgen. Vergrootten deze studiebeurzen nu eigenlijk de kansen van slimmeriken uit de lagere klassen?

Nauwelijks. De beurzen werden juist ingezet om het sociale profiel van de universiteiten te bevestigen. Dat wil zeggen dat de studenten die een beurs kregen toegekend, globaal gesproken uit dezelfde laag van de bevolking afkomstig waren als de studenten zonder rijksbeurs. Die sociale laag is te omschrijven als de bestuurlijke en academische elite, aangevuld met lieden uit de hogere middenlaag. De vaders van studenten bekleedden vooral vrije academische beroepen, zoals arts, advocaat of predikant, namen zitting in het bestuur of waren grote handelaren of ambtenaren. Dit gold net zo goed voor studenten die een beurs kregen als voor studenten zonder rijksbeurs. Voor de universiteit van Groningen weten we dat heel precies, omdat van die universiteit niet alleen een bestand van bursalen is aangelegd, maar ook van de hele studentenpopulatie van een aantal steekjaren de doopceel is gelicht. De groep studenten met en de groep zonder studiebeurs onderscheidden zich hoegenaamd niet van elkaar als we kijken naar hun sociale achtergrond. Voor 1850 kwamen

bijna alle Groningse studenten, met en zonder beurs, uit de hoogste sociale klasse of de groep daar net onder.

In de laatste decennia van de negentiende eeuw veranderde die sociale rekruteringsbasis van de universiteiten en in 1890 vormde de groep studenten uit families zonder academische traditie en uit de hoge middenklasse de meerderheid. Zij hadden de academische elite in aantal voorbij gestreefd. Hieraan lagen echter andere oorzaken ten grondslag dan de studiefinancieringspolitiek. We zagen immers al dat vanaf 1876 maar enkele rijksbeurzen werden verstrekt aan talentvolle studenten. Opnieuw betrof dat niet in het bijzonder studenten uit lagere statusgroepen. In tabel 1.2 is het percentage ingeschreven studenten uit de academische en bestuurlijke elite weergegeven voor een aantal steekjaren uit de negentiende eeuw, onderscheiden naar het wel of niet ontvangen van een rijksbeurs.⁴² Duidelijk is te zien dat het publiek van de universiteit veranderde, maar dat de rijksbeurzen daarvan niet de oorzaak waren.

	Hele studentenpopulatie	Studenten met rijksbeurs
1820	79,5	82,5
1865	66,4	62,0
1890	50,8	45,2

Tabel 1.2
Percentage studenten uit de bestuurlijk-academische elite, in de hele studentenpopulatie en onder beursstudenten.

In dit tijdvak veranderde de studentenpopulatie trouwens ook op een andere veelbetekenende manier. De eerste vrouwelijke studenten deden hun intrede. De doorbraak van de ‘vrouwen na Aletta’ is eerder tandenknarsend toegestaan dan actief door overheidsbeleid bevorderd.⁴³ Dat blijkt ook uit het beurzenbeleid ten aanzien van vrouwelijke studenten. Zij waren niet uitgesloten van het ontvangen van studiebeurzen, maar het ministerie was ook niet echt toeschietelijk om hen speciaal een steuntje in de rug te geven. Het verzoek van

Abraham Jacobs voor een rijksbeurs van zijn dochter Aletta werd in 1874 door de Groningse curatoren afgewezen. Predikantszoon Lukas van Hoorn kreeg de voorkeur. In 1882 was Catharina van Tussenbroek de eerste vrouw die een rijksbeurs ontving voor haar opleiding geneeskunde in Utrecht. Zij paste uitstekend in het profiel van ideale rijksbursalen: ze behaalde haar propedeuse en kandidaats *cum laude* en mengde zich na haar promotie actief in het wetenschappelijk en maatschappelijke debat.⁴⁴

Aan het voorbeeld van Johan Conrad van Hasselt zagen we al een beetje dat de curatoren gevoelig waren voor studenten uit de elite die sociaal dreigden te dalen. Voor Van Hasselt, lid van een failliet regentengeslacht, gold dat natuurlijk heel sterk. Voor hem en een heel aantal anderen diende de rijksbeurs om deze sociale blamage tegen te gaan. Dat kon bovendien heel goed samengaan met een andere dominante toepassing van het negentiende-eeuwse beurzenstelsel. De universiteiten hadden vanaf hun eerste bestaansjaren mechanismen om studenten te binden. De betaling van collegegeld was, anders dan vandaag, niet centraal geregeld en de bedragen konden heel goed per student verschillen. Sommigen schreven zich in zonder collegegeld te betalen. Universiteiten gebruikten deze gratis inschrijvingen om verschillende redenen. De noodlijdende universiteit van Franeker probeerde het middel in te zetten om de teruglopende studentenaantallen te maskeren. Tegen het einde van de achttiende eeuw volgde zo'n 90 procent van alle Friese studenten de lessen gratis.⁴⁵ Een andere vaak genoemde reden voor de gratis inschrijving zijn de armlastige omstandigheden van de student.⁴⁶

Minstens zo belangrijk echter was de gratis inschrijving van leden van vooraanstaande families, waarvan de leden zich in het verleden bijvoorbeeld nuttig hadden gemaakt in het bestuur van de stad of de universiteit. Deze gratis inschrijvingen hadden niets met de inkomensposities te maken, maar geschiedden omwille van de eer en verdienste van de familie, in het Latijn *honoris causa*. De praktijk van de gratis inschrijvingen paste goed bij de autonome positie die de universiteiten hadden bij het heffen van collegegeld. Zo kon de rector impulsief besluiten een student gratis toe te laten.⁴⁷ Maar de universiteit had ook ongeschreven beleid om zonen van (oud-) hoogleraren en (oud-)curatoren dit privilege te verlenen. Zo schreef Coenraed Droste zich in 1662 aan de Leidse universi-

teit in, waarover hij in zijn autobiografie het volgende vers opnam:

Hoog-leraer Vorstius begeerde niet myn gelt
Na dat hij hadt myn naem in 't Leerlings-boek gestelt
Omdat aen Strevelshoek, myn Out-oom was bevoolen
Als medelit van Staet, 't opsicht der Hoogeschoolen.⁴⁸

Toen in 1815 het instrument van de rijksbeurzen beschikbaar kwam, kreeg het onder meer deze toepassing. De beurzen voor de broers Jan Aafko en Lucas Gratama werden niet aan hen verstrekt omdat ze arm waren. Hun vader was advocaat en burgemeester in Assen. Nee, de beursverstrekking moet hier als een privilege worden begrepen, vanwege de eer van de familie die hoogleraar en rector magnificus Seerp Gratama, de grootvader van Jan Aafko en Lucas, had voortgebracht.

Een aantal van de lijnen die we hier nu getrokken hebben komen allemaal samen in het voorbeeld van de familie Begemann, van wie niet minder dan zeven leden tussen 1815 en 1854 een rijksbeurs kregen toegewezen. Om te beginnen studeerden alle Begemannetjes theologie. De familie was een onvervalste predikantendynastie. De broers Christoph Georg Sigismund, Jan, Jacobus Waten, Adolph, Philip Karl en Aemilius Willem studeerden aan verschillende universiteiten voor predikant. Hun vader Simon Hendrik Anton Begemann had gestudeerd in Groningen. Bij zijn inschrijving in 1784 werden twee belangrijke dingen genoteerd: dat hij afkomstig was uit de regio Lippe-Detmold in Oost-Friesland en dat hij gratis de lessen mocht volgen 'amicitiae caussa' (omwille van de vriendschap). Zijn oudere broer Christoph Georg Sigismund sr. was hem toen al voorafgegaan. Waarop deze vriendschap precies gebaseerd was is moeilijk te achterhalen, maar de leden van de familie Begemann konden in de decennia die volgden, rekenen op warme steun van de universiteit. Zo werd een neef van Simon Hendrik Anton, Jakobus, in 1796 gratis ingeschreven vanwege de eer van zijn vader (*in honorem patris*). Na 1815 kreeg dus een heel cohort aan Begemann-broeders rijksbeurzen, niet alleen in Groningen, maar ook in Leiden en Utrecht. Ook een tweede generatie kwam hiervoor nog in aanmerking, getuige de beurzen voor Adriaan Jacob en Simon Hendrik Anton junior, de zoon van Philip Karl, in Utrecht. Het toont aan dat het universitaire wereldje klein was en de werking van sociale netwerken krachtig.

Overigens werd Aemilius Willem Begemann het lijdend voorwerp van de tucht die het College van Curatoren mocht voeren over de bursalen. Zo stond in het *Organiek Besluit* dat de curatoren zorg moesten dragen voor de voortgang van de studie van de beursstudent. Meestal leidde dat niet tot ongelukken, maar in het geval van Aemilius wel. Zo werd zijn beurs in 1829 alleen verlengd na de plechtige toezegging dat hij beter zijn best zou doen dan de voorgaande jaren. Dat viel tegen. In 1835 was Aemilius alsnog het haasje. Hij had zijn kandidaats nog altijd niet gehaald en kon fluiten naar verlenging van zijn rijksbeurs. Uiteindelijk beëindigde hij zijn studie wel met een diploma. Dat hij zijn werkzame leven begon als hulppredikant bij zijn vader, predikant in het Drentse Norg, is misschien een teken dat zijn langdurige studieverloop hem toch wat hinderde bij het vinden van een eerste betrekking.⁴⁹ Hij kwam uiteindelijk in Zeeuws-Vlaanderen terecht waar hij tot zijn dood in 1874 predikant bleef in het dorp met de prachtige naam Waterlandkerkje.

Tot slot

De Nederlandse beurzenstelsels in de negentiende eeuw hadden een aantal doelstellingen die men niet meteen zou verwachten en misten een belangrijke bedoeling die vandaag de dag centraal staat. Een belangrijke motivatie om

studiebeurzen te verstrekken lag in het sturen van de wetenschappelijke achtergrond van de toekomstige elite. De beurzen werden volgens een vaste verdeling verbonden aan de verschillende opleidingen. De nieuwe eenheidsstaat had belang bij predikanten en leraren, die via hun dagelijks werk een ingang hadden bij het volk. Zij zouden jong en oud met de nationale idealen bekend maken. Dat beleid liep stuk op de onwil van de overwegend katholieke Zuidelijke Nederlanden, die niet op de protestantse opvoedingsdictatuur zaten te wachten. Dit sturende stelsel maakte plaats voor een royale studiefinanciering van zeer weinig, veelbelovende universitaire talenten. Sturing werd stimulering van persoonlijke ontwikkeling.

Het rijksbeurzenstelsel miste een toegankelijkheidsdoelstelling. Het was niet de bedoeling om het studentenpubliek van de universiteiten te verruimen met jongelingen uit lagere sociale klassen en vrouwelijke studenten. De veranderingen in de studentenpopulatie werden daarom ook niet veroorzaakt (of bevorderd) door het beurzenbeleid. De beurzentoekenning volgde deze ontwikkeling, in plaats van die in gang te zetten. Dus toen vrouwen eenmaal in het hoger onderwijs studeerden, konden zij ook rijksbeurzen gaan ontvangen. Toen studenten uit de niet-academische middenklasse in getal toenamen, groeide ook hun aandeel onder de met beurzen gesteunde studenten.

ARBEIDSMARKT



Omdat de hoger onderwijswet van 1815 universitaire diploma's verbond aan het uitoefenen van ambten als advocaat, arts en predikant, was het in theorie mogelijk om via studiebeurzen de aanwas van deze beroepsgroepen te beïnvloeden. Het ondersteunen van 'jongelieden van goeden aanleg' met minder fortuin zou volgens Willem I helpen om tekorten aan predikanten, artsen en juristen op de arbeidsmarkt te voorkomen. Door te kijken naar negentiende-eeuwse theologiestudenten laat dit hoofdstuk zien dat het in de praktijk lastig bleek om via het beurzenstelsel vraag en aanbod van studenten op elkaar af te stemmen. Doordat beurzen in ruime mate werden toegekend en collegegelden voor een lange periode te laag waren, ontstond er in de negentiende eeuw een structureel overschot aan theologiestudenten. Veel afgestudeerde theologiestudenten moesten daardoor jaren wachten op een betrekking en sommigen verlieten gedesillusioneerd het vak. Deze ervaring zorgde ervoor dat studiebeurzen in het hoger onderwijs vanaf het eind van deze eeuw door de staat steeds minder werden gebruikt om vraag en aanbod op de arbeidsmarkt op elkaar af te stemmen.

Hoofdstuk 1 liet zien dat er in de negentiende eeuw in de politiek verwoed werd gediscussieerd over de vraag of beurzen wel of niet gebruikt moesten worden om aan de vraag naar hoger opgeleiden tegemoet te komen. Deze kwestie speelde vooral bij theologiestudenten. Omdat veel van hen afkomstig waren uit relatief minder welvarende families dan andere studenten waren beurzen tijdens de zeventiende en achttiende eeuw een belangrijk middel geweest om te voorzien in voldoende predikanten.¹ Bovendien was het de regering en vooral Willem I zaak om controle op de kerken te blijven uitoefenen. Hoewel de Bataafs-Franse periode de scheiding tussen kerk en staat had geïntroduceerd, wilde Willem I de kerken gebruiken om nationale eenwording te promoten. De minister van Binnenlandse Zaken formuleerde deze visie in 1825 als

volgt: 'Nu is er geen stand van zoo veel gewigt voor de maatschappij als die van Godsdienstleeraars, geen die groteren invloed uitoefent op de gemoederen der ingezetenen. Het is daarom van veel belang, dat het burgerlijk gezag een wakend oog hebbe op de opleiding van toekomstige Godsdienstleeraars'.² De scheiding tussen de Hervormde Kerk en de Staat was dus voornamelijk theoretisch. Via het departement van Hervormde Erediensten hield de overheid het reilen en zeilen van de Hervormde Kerk nauw in de gaten.

In de betrokkenheid van de regering in kerkelijke zaken vormde het beurzenbeleid voor theologiestudenten een centrale schakel. Beurzen konden bovendien studiekosten verlagen en zo voorzien in voldoende 'godsdienstleeraars', oftewel predikanten. De combinatie van private en publieke beurzen samen met andere publieke toekenningen aan theologiestudenten beïnvloedde de afstemming tussen vraag en aanbod van theologiestudenten dan ook ingrijpend tijdens de negentiende eeuw.³ Door een slechte afstemming tussen private beurzen en studiefinanciering vanuit de regering ontstond er echter gedurende het grootste gedeelte van de negentiende eeuw een structureel overschot aan theologiestudenten. Discussiëren over de functie van studiebeurzen bleek eenvoudiger dan daadwerkelijk het aanbod van studenten te sturen met beurzen. Studiefinanciering liep voortdurend achter de werkelijkheid aan.

De politieke en economische crisis van 1815 sloeg een gat in het aantal private beurzen voor studenten. De rente op de staatsschuld kon niet langer meer betaald worden. Daarom werd in 1810 al besloten om al deze rentebetalingen terug te voeren tot slechts een derde. In 1814 werd zelfs besloten om al deze obligaties te reduceren tot 2,5 procent rente. Omdat private beurzenfondsen een groot deel van hun inkomsten uit deze renten ontvingen, werden deze zwaar getroffen en waren ze genoodzaakt het aantal beurzen of de beursbedragen

te verlagen. Het Leidse Steyn Fonds voor theologiestudenten mocht vanwege testamentaire bepalingen de beursbedragen van 200 gulden niet verlagen en moest daarom het aantal bursalen verlagen van twintig tot slechts vijf of zes vanaf 1815.⁴

Door de gelijktijdige stijging van prijzen van levensmiddelen was studeren daarnaast een stuk duurder geworden dan voorheen. Niet alleen kregen steeds minder studenten een beurs, ze konden er ook nog eens minder studiekosten mee betalen. Bovendien waren collegegelden vermoedelijk hoger geworden door het Organiek Besluit van 1815. Studenten betaalden van oudsher geen totaalbedrag, maar losse bedragen per gevolgd vak en per genomen examen. Het rekeningboekje uit 1839-1859 van Nicolaas Christiaan Kist, hoogleraar theologie in Leiden, laat zien dat dit meestal 75 gulden per vak bedroeg en 15 gulden voor het examen (► blz. 59^b).⁵ Omdat het Organiek Besluit deze kosten uniformeerde en een groter aantal vakken verplicht stelde, betekende dit een verhoging van de totale studiekosten. Ook namen de kansen op vrijstelling van collegegeld af. Eerder konden professoren nog wel eens een oogje dichtknippen, maar een strengere controle op inkomsten vanuit de regering maakte dit steeds lastiger.⁶

Voorheen waren dergelijke college- en examengelden geen zaak geweest voor theologiestudenten, omdat deze hiervan waren vrijgesteld. Hun opleiding werd ten tijde van de Republiek geacht het landsbelang te dienen: het voorzien van predikanten voor de (nieuwe) Hervormde Kerk. De universiteit van Leiden was in 1575 juist mede opgericht omdat Willem van Oranje in de turbulente tijden van de Opstand en de Reformatie het protestantisme wilde bevorderen door gebruik te maken van universitair geschoolde predikanten.⁷ Dit ging zover dat ook aan theologiestudenten van buitenlandse komaf in groten getale beurzen werden verstrekt, zoals in het Statencollege in Leiden en door het Stipendium Bernardium in Utrecht. Hierdoor konden ze bij terugkomst het protestantisme verspreiden in bijvoorbeeld Hongarije, Schotland en Engeland.

Het verlichtingsdenken en de vrijheid van de religie die sinds de Bataafs-Franse periode werd gepropageerd, maakte het echter lastig om de collegegeldvrijstelling voor Hervormde theologiestudenten nog langer te rechtvaardigen. In het Organiek Besluit was daarom vastgelegd dat vanaf nu alle studenten collegegelden moesten betalen. In een tijd van hoge prijzen en minder private beurzen werden theologie-

studenten daardoor relatief zwaar getroffen. Opeens moesten ze veel meer betalen voor hun studie.

De Hervormde Kerk vreesde dat het invoeren van collegegeld veel jongeren zou weerhouden van een theologische studie. Die vrees was gegrond op het feit dat veel theologiestudenten van oudsher uit relatief lagere sociale klassen kwamen dan bijvoorbeeld studenten in rechten en medicijnen.⁸ Carrières in de kerk waren niet aantrekkelijk voor studenten uit hogere klassen. Zij kozen liever voor een beroep met meer aanzien, zoals advocaat of arts.⁹ Voor hen waren hogere collegegelden geen onoverkomelijk probleem, maar voor theologiestudenten juist wel. Om dit te compenseren ging het overgrote deel van alle private beurzen al wel naar theologiestudenten, maar daar was door de eerder genoemde tiërcering maar een derde van overgebleven. Niet alleen de middenklasse maar ook predikanten ondervonden daarom rond 1815 moeite om een theologische studie voor hun kinderen te betalen. Hoewel een beroep als predikant wel een zeker aanzien genoot, waren 'de traktementen der Predikanten niet geëvenredigd [...] aan derzelve stand', waardoor ze de kosten voor een studie vaak niet konden betalen.¹⁰ Theologie studeren was rond 1815 dus onaanvaardbaar voor wie het kon betalen en onbetaalbaar voor wie het wel aantrekkelijk vond.

Natuurlijk waren er in 1815 juist rijksbeurzen beschikbaar gesteld voor deze groep van minvermogende studenten. Sterker nog, de verdeling van beurzen over de verschillende studies die in het Organiek Besluit was vastgelegd, werkte in het voordeel van de minder populaire studies letteren en theologie. Beide mochten jaarlijks elk twintig beurzen toekennen en rechten slechts zes.¹¹ Bovendien werden niet-toegewezen beurzen van andere studies door de curatoren van universiteiten soms aan theologiestudenten toegewezen.¹² Toch konden deze beurzen niet voorkomen dat rond 1815 te weinig jongens de weg naar een theologische studie vonden. Ten eerste was het begetingsbeleid van de beurzen in de handen van curatoren, die in de eerste helft van de negentiende eeuw beurzen vaak toewezen aan de lokale elite en zonen van notabelen: niet per se degenen die deze het hardst nodig hadden.¹³ Ook was het studenten met een rijksbeurs verboden om beurzen hoger dan 100 gulden uit gemeentelijke of private beurzen te ontvangen. Stapelen van beurzen om voldoende geld bijeen te krijgen was daardoor uitgesloten. Ten derde konden studenten pas aanspraak maken op een rijksbeurs als ze zich

op de universiteit door ‘vlijt, goed gedrag en goeden aanleg onderscheiden hebben’.¹⁴ In de praktijk betekende dit dat een beurs pas beschikbaar kwam in het tweede studiejaar. Een student met weinig middelen had daardoor in het eerste jaar nog steeds een geldprobleem, of kon niet eens beginnen aan zijn studie.

Het was dus niet zonder reden dat de Hervormde Kerk snel na 1815 bij de regering begon aan te dringen op een verlaging van studiekosten voor theologiestudenten. In een adres aan Willem I merkte de Synode van de Hervormde Kerk in 1816 op dat het voor een predikant ‘zelfs met de meest mogelijke bezuiniging, onmogelijk blijft, eenige uitgaven te doen voor onderwijs en opvoeding’.¹⁵ De Synode stelde voor om het kinder-, school- en academiegeld voor predikanten te verhogen. Dit waren studietoelagen voor kinderen van predikanten die al sinds de zestiende eeuw in Holland en Zeeland werden uitgekeerd, maar die de laatste decennia door alle politieke onrust in onbruik waren geraakt. Met name het verhogen van het academiegeld zou twee vliegen in één klap slaan: predikanten kregen meer inkomsten en moesten het geld gebruiken om hun kinderen te laten studeren. Voorlopig werd het academiegeld voor theologie verhoogd tot 100 gulden per jaar, maar vermoedelijk alleen in de provincies Holland en Zeeland.¹⁶ In 1817 waarschuwde het provinciaal kerkbestuur van Noord-Holland opnieuw dat er een tekort aan predikanten ontstond door ‘der meerdere kostbaarheid van het studeren, der toenemende kosten der levensmiddelen, en de zeer geringe bezoldiging der Leeraren van den godsdienst’.¹⁷ De Synode stelde daarom een commissie om aanbevelingen te doen hoe dit tekort te voorkomen.

In 1819 kwam de commissie met haar bevindingen. De Hervormde Kerk had jaarlijks ongeveer 40 afgestudeerde theologiestudenten nodig om alle vacatures te vervullen (‘kandidaten’ genoemd). Omdat de studie zes jaar duurde en er altijd studenten afvielen, schatte de commissie dat er in totaal 256 theologiestudenten nodig waren om tot een voldoende aanwas van predikanten per jaar te komen. Hoewel Nederland in 1819 bijna 250 theologiestudenten telde, waarbij studenten in de voorbereidende letterenfaculteit waren meegerekend, was de commissie toch zeer bezorgd, want een gedeelte van hen zou niet in dienst treden van de Hervormde Kerk, maar predikant worden bij de Lutherse en Waalse Kerk. In 1818 waren er maar 26 kandidaten voor de Hervormde Kerk

bijgekomen en dit zou volgens de commissie alleen maar verder afnemen.¹⁸ Naar advies van deze commissie werd daarom in 1820 een adres aan de koning gestuurd waarin de volgende maatregelen werden voorgesteld: gelijkstellen van alle studiebeurzen op een bedrag van 300 gulden; afschaffen van het verbod op private beurzen boven 100 gulden; vrijstelling van collegegelden; landelijk invoering en verhogen van het academiegeld voor theologie; verhogen van het predikantensalaris; minder verplichte vakken, zodat college- en examengelden lager uitvielen.¹⁹

Gezien het belang dat de koning aan kerkelijke zaken toedichtte en de nauwe banden tussen de regering en de Hervormde Kerk lag het voor de hand dat er iets moest gebeuren. Overtuigd van de degelijkheid van de argumentatie van de commissie en op advies van de Raad van State en de minister van Onderwijs reageerde Willem I positief op de noodkreet van de Hervormde Kerk. In zijn Koninklijk Besluit van 15 november 1820 werd bepaald dat college- en examengelden voor theologie werden afgeschaft; het aantal verplichte vakken in de letterenfaculteit werd verminderd; private beurzen boven 100 gulden werden toegestaan in combinatie met een rijksbeurs. Alle predikantenzonen die theologie studeerden zouden bovendien een academiegeld van 200 gulden per collegejaar krijgen uitgekeerd.²⁰

Het afschaffen van de examen- en collegegelden scheelde vermoedelijk rond de 130 gulden per jaar en door het afschaffen van verplichte vakken werd het eenvoudiger om de voorbereidende letterenfaculteit te doorlopen. Stapelen van private en rijksbeurzen maakte het voor kinderen uit de middenklasse gemakkelijker om de overige kosten te financieren. De meest effectieve maatregel was onmiskenbaar de toekenning van 200 gulden academiegeld aan predikantenzonen die theologie studeerden. Dit was een duidelijke maatregel om theologie te promoten, want als zij iets anders gingen studeren, was de toelage slechts 50 gulden per jaar. Hiermee werd ook het doorgeven van het predikantenberoep van vader op zoon gemakkelijker.

Een zeldzaam gedetailleerd familiearchief laat zien hoe belangrijk het afschaffen van collegegelden en het toekennen van academiegeld kon zijn voor studenten. Nicolaas Christiaan Kist, dezelfde die hierboven als hoogleraar theologie de betaalde collegegelden van zijn studenten nauwgezet bijhield, noteerde tijdens zijn studiejaren in Utrecht al secuur

zijn inkomsten en uitgaven. Hij hield deze administratie aan omdat zijn vader wilde weten wat de studies van zijn kinderen kostten. De oudere broer van Nicolaas, Anthonij, had hetzelfde gedaan toen hij enkele jaren eerder medicijnen studeerde in Leiden.²¹ Nicolaas begon zijn studie in 1811, toen hij nog geen collegegelden voor theologie hoefde te betalen. Niettemin was Nicolaas per jaar ongeveer 500 gulden kwijt aan huur, eten en andere kosten. Om eruit te zien als een echte student kocht hij bijvoorbeeld direct bij aankomst op zijn gehuurde kamer een pruik, een hoed en een wandelstok en begon hij een pijp te roken. Verder hield hij zijn uitgaven, vast op aandringen van zijn vader, in toom. Op zijn relatief beperkte budget dacht hij als rechtgeaard theologiestudent wel aan anderen. Zo gaf hij in november 1811 1,10 gulden aan ‘een arme student’ en doneerde hij regelmatig voor de armencollecte.

Met een inkomen van 800 gulden per jaar drukten Nicolaas’ jaarlijkse studiekosten zwaar op het budget van zijn vader Joost Gerard Kist, die predikant was in Zaltbommel.²² Na 1815 zou hier nog eens 130 gulden aan collegegelden bijkomen. Rente op zijn staatsobligaties gebruiken was door de tiërcering geen optie meer. ‘Het land schijnt geheel op te houden met ons te betalen,’ meldde broer Anthonij al in 1809 hierover.²³ Anthonij had nog het geluk dat hij deze jaren een landsbeurs ontving uit handen van de opziener van landsbursalen Willem te Water, maar moest alsnog schulden aangaan om zijn studie te kunnen betalen. Zowel de kleermaker, als de kok was hij geld schuldig. Deze opziener bleek voor Anthonij trouwens op meerdere manieren onmisbaar om zijn studie te kunnen voortzetten. Zo ondersteunde hij Anthonij in 1805 met een gift van 100 gulden en hielp hij hem aan een goedkopere kamer bij een lokale schilder, toen hij door de slechte gezondheid van zijn hospita van kamer moest wisselen. Dit scheelde hem 15 gulden aan huur per jaar, maar alle kleine beetjes waren welkom. Doordat Anthonij vervolgens zijn dissertatie goedkoop kon drukken was hij in 1809 in staat zijn studie medicijnen te voltooien.

Om enkele jaren later de theologische studie van Nicolaas te financieren moest vader Joost Gerard wederom hard zijn best doen om voldoende geld bijeen te krijgen. Zo droeg een oom van Nicolaas regelmatig bij met 20 tot 50 gulden. Daarnaast was de magistraat van Zaltbommel bereid om een stedelijke beurs (prebende) van 200 gulden per jaar aan Nicolaas toe te kennen ‘tot zo lange hij zijne akademische studien

volbragt hebben’.²⁴ Als laatste kon Nicolaas zijn inkomsten in ieder geval in 1817 en 1818 aanvullen met het academiegeld, dat in deze periode nog 100 gulden per jaar bedroeg.²⁵ Door al deze bijdragen uit diverse fondsen kon ook Nicolaas zijn studie afronden en werd hij uiteindelijk in 1823 zelfs hoogleraar in Leiden. Wel bleef hij na zijn afstuderen nog zitten met diverse schulden voor een totaalbedrag van bijna 400 gulden, waaronder 20 gulden aan de wijnkoper en 55 gulden aan de kleermaker.

Het verdubbelen van het theologische academiegeld en het afschaffen van de collegegelden verlaagden de studiekosten aanzienlijk, zeker voor predikantenzonen. Op de totale geschatte studiekosten van 600 tot 800 gulden per jaar maakte een toelage van 200 gulden een substantieel verschil.²⁶ Hoewel de maatregelen van 1820 niet betekenden dat armere klassen toegang kregen tot de universiteit, was nu, naast predikanten, ook de middenklasse beter in staat om een studie theologie te betalen. Dit blijkt duidelijk uit de afkomst van theologiestudenten aan de universiteit van Utrecht. Na aandringen van de regering, die in de gaten wilde houden of de maatregelen het gewenste effect hadden, stelde deze universiteit in 1825 en 1835 een lijst op met de beroepen van de vaders van alle theologiestudenten. Op deze lijst komen we beroepen tegen als bakker, hoedenmaker, schoolmeester, schoenmaker en zelfs een krantenbezorger. Als niet-opgegeven beroepen, weduwen en overleden ouders buiten beschouwing worden gelaten, kwam 36 procent uit de middenklasse. Door het academiegeld was bijna 40 procent van de overige studenten zoon van een predikant. Slechts een kwart van de studenten kwam dus uit de hogere klasse van bijvoorbeeld advocaten of artsen.²⁷ Door andere studenten werden deze verschillen in sociale herkomst natuurlijk opgemerkt: ‘Ik bedoel [...] dat er eene massa jongelui in de theologie studeeren, die liever zakjes hadden moeten blijven plakken of rekeningen schrijven. De zoon van je schoenlapper heeft plan theologie te studeren. Heerlijk! Maar weet zulk een individu wat hij wil? Hij weet, onder andere, dat het verbazend voornaam staat, “Dominé” te willen worden.’²⁸

Predikantenoverschot

Door deze toegenomen instroom van theologiestudenten uit predikantengezinnen en de middenklasse werd het gevreesde

tekort aan predikanten nooit werkelijkheid. In dat opzicht werkte de sturing vanuit de regering. Wat de regering echter niet in haar berekeningen had meegenomen, was de invloed van allerhande private beurzenfondsen op het aantal theologiestudenten. Vrijwel alle private beurzenfondsen in de negentiende eeuw richtten zich op theologiestudenten. De tiërcering had dan wel het aantal beurzen flink verminderd, maar het lijkt erop dat deze zich snel herstelden vanaf 1820. In dat jaar was er ongeveer 6000 gulden beschikbaar aan private theologiebeurzen, wat al meer was dan het totaalbedrag van rijksbeurzen voor theologie. Tien jaar later was dit bedrag opgelopen tot 9300 gulden.²⁹ Het aantal private beurzen nam toe van ongeveer 30 in 1820 tot meer dan 80 in 1860. In Leiden studeerde bijvoorbeeld een derde van alle theologiestudenten in 1866 op een beurs van het Mijsberg-fonds.

Daarnaast deden de beurzenstichtingen hun best om alle aanvragen te honoreren. In plaats van hoge beurzen voor enkelingen gaven ze lagere beurzen aan meerderen. De gemiddelde private beurs dekde zo een kwart van de studiekosten. Hierdoor hadden gezinnen uit lagere klassen weinig aan een private beurs, maar voor de middenklasse kon een beurs daarvoor net genoeg bijdragen om een theologische studie mo-

gelijk te maken. Omdat de fondsen alle aanvragen probeerden te honoreren, stimuleerden deze het overaanbod aan theologiestudenten. Veel studenten werden na 1820 al naar de theologische faculteit getrokken vanwege de lage studiekosten en vanwege de goede kans op een baan. Doordat ze ook veel kans hadden op het bemachtigen van een private beurs werd het nog aantrekkelijker om theologie te studeren.

Bovendien waren er maar een handjevol extra studenten nodig om te voorzien in de vraag naar predikanten. De beurzen, academiégelden en vrijstellingen bij elkaar veroorzaakten echter al snel een ongeken- de toename van het aantal theologiestudenten. Het aantal geschatte theologiestudenten explodeerde tot meer dan 600 rond 1830, een veelvoud van de 259 die de Hervormde Kerk nodig dacht te hebben. Waarschijnlijk zou het afdoende zijn geweest om één van de maatregelen tijdelijk door te voeren. Omdat academiégeld en private beurzen het aantal theologiestudenten bleven stimuleren, kon ook de afschaffing van rijksbeurzen tussen 1842 en 1853 niet voorkomen dat er tot aan de hoger onderwijshervormingen van 1876 te veel predikanten werden opgeleid. Het was niet uitzonderlijk dat afgestudeerde theologiestudenten vier jaar of langer moesten wachten op een positie als predikant.

STUDIEFINANCIERING VOOR DE PRIESTEROPLEIDING

Beurzen speelde ook een grote rol in het voorzien van voldoende priesters voor de Rooms-Katholieke Kerk in Nederland. Vanaf 1795 ontvingen zij hun opleiding niet op de universiteit maar via regionale grootseminaries die gefinancierd werden door de individuele kerkdistricten (bisdommen of vicariaten). In tegenstelling tot de ‘beurzenmarkt’ voor universitaire theologiestudenten, die bestond uit rijksbeurzen, academiégeld en een divers aanbod van private beurzen, waren vrijwel alle katholieke theologiebeurzen in beheer van de grootseminaries. Doordat de grootseminaries zelf de toewijzing van beurzen en subsidies controleerden konden ze, veel beter dan in het geval van protestantse theologiestudenten, studiefinanciering aanwenden om voldoende priesters voor hun kerkdistrict op te leiden. Dit deden ze door talent te belonen en door beursbedragen geleidelijk te verhogen tijdens de studie, zodat studenten niet zouden uitvallen. Dit beleid was voor de

kerkdistricten zeer succesvol en droeg bij aan een nagenoeg perfecte afstemming tussen vraag en aanbod van priesters.³⁰ Voor individuele studenten kon het echter minder voordelig uitpakken. Als het grootseminarie het niet in je zag zitten, dan was de kans op een beurs direct verkeken.

Dit wordt duidelijk verwoord in de pamfletten die voormalig seminariestudent Adrianus van der Kuijl publiceerde in 1818 en 1819 (► blz. 59^{rb}).³¹ Hierin beschreef hij zijn mislukte pogingen om een beurs te krijgen voor een priesteropleiding. Hij was van het seminarie van ‘s Heerenberg weggestuurd wegens wangedrag, maar volgens hem kwam het juist door ‘zijner bekrompenheid aan pecunerie [geld]’. Overtuigd van zijn roeping deed hij vervolgens verwoede pogingen om zijn studiefinanciering alsnog rond te krijgen, zodat hij aan een ander seminarie verder kon studeren. Het bisdom wilde hem echter nadrukkelijk niet meer financieren.

Op diverse brieven voor subsidie antwoorde het Utrechtse bisdom dat ze van hem ‘geene brieven [meer] verwachten’. Toen Adrianus vervolgens zijn oom een brief liet sturen naar de aartspriester van Utrecht, was het antwoord: ‘de kerk verliest niet veel aan u’. Zoals blijkt uit het vlugschrift dat hij in 1820 schreef, was het hem een jaar later nog steeds niet gelukt om een plaats op een seminarie te bemachtigen. Door het ‘doortrapte beleid van inzameling’, waarbij kerkelijke collecten direct naar het seminarie gingen en niet naar individuele studenten, was het voor Adrianus onmogelijk

Het probleem van een overschot aan kandidaten was ook bij tijdgenoten bekend. Er doken verschillende prenten op waarin het grote aantal kandidaten vecht voor een plaats op de kansel, of waarin ze met zijn allen op weg zijn naar één van de weinige sollicitatiegesprekken (► blz. 59^{lo}). Via kandidatenlijsten die werden gepubliceerd in literaire tijdschriften zoals *De Gids* of *De Boekzaal*, konden potentiële studenten ook zelf zien dat er nog steeds veel afgestudeerde theologiestudenten op zoek waren naar een betrekking. Toch werden studenten maar in beperkte mate door de slechte beroepsperspectieven afgeschrokken. Blijkbaar woog voor veel studenten, en met name voor zonen van predikanten, de kans op een universitaire graad toch zwaarder dan de kans op werkloosheid. Voor predikantengezinnen en ambitieuze gezinnen uit de middenklasse was theologie door alle financiële voordelen simpelweg de enige bereikbare universitaire studie.

De grote aantallen kandidaten die vanaf de jaren 1820 de universiteiten verlieten hadden naast een predikantsberoeping slechts beperkte beroepsmogelijkheden. Een gedeelte vertrok als zendeling naar de koloniën en sommigen werden hulppredikant, wat inhield dat ze allerlei klusjes voor predikanten opknaptten tegen een lage vergoeding. Een enkeling werd privatdocent, ambtenaar, kantoormedewerker of journalist, maar van een groot gedeelte is niet bekend waar ze zijn terechtgekomen.³⁴ Voor hen viel de studiefinancieringspolitiek uiteindelijk nadelig uit. Ook was het kostbaar voor de overheid. Bij de tweede tienjarige begroting van het Departement van Hervormde Eredienst werd bijvoorbeeld gemeld dat:

Sedert het jaar 1821 is de uitgave voor deze afdeling bij voortduring toegenomen, zoo uit hoofde der verhooging

om voldoende geld voor zijn studie bij elkaar te krijgen.³² Van het seminarie hoefde hij immers niets te verwachten. Bovendien was door het invoeren van subsidies ook nog eens ‘het geven aan de huizen’ aan onvermogen- de studenten ‘nu geheel verboden’. Het is Adrianus door deze controle van de grootseminaries op studiefinanciering nooit gelukt om zijn priesteropleiding af te ronden. Waar hij terecht is gekomen is niet met zekerheid te achterhalen, maar het is mogelijk dat hij via Haarlem en Amsterdam terecht is gekomen in Hoorn en kleermaker werd.³³

van het theologisch academiégeld, als vooral door de vermeerdering van het getal der studenten, in de godgeleerdheid veroorzaakt, zoo wat de predikantszonen betreft, door die verhooging als door de vermindering der kosten van de theologische studiën; hier op had niet kunnen gerekend worden.³⁵

Voor de Hervormde Kerk, aan de andere kant, pakten de lage studiekosten en het overaanbod van kandidaten goed uit. Hoewel de Synode zich wel zorgen maakte over het lot van alle kandidaten, stelde het overschot de Kerk in staat om alleen kandidaten te selecteren die zich het best presenteerden. Voor de kandidaten, die een nominatiepreek moesten houden om hun kunde te laten horen, was het krijgen van een betrekking een vernederende bezigheid. ‘Is het niet een bedroevend schouwspel’, schreef Jan David de Vries in 1847, ‘een jongeling van goeden huize, die een vrij onafhankelijk leven aan de akademie geleid heeft, die daar gevierd en ontzien werd, die zich ten doel gesteld heeft het Evangelie te prediken, het leeraarsambt te bekleeden, en daarvoor tijd en geld geofferd heeft, is het, herhaal ik, geen bedroevend schouwspel zulk een te zien bukken, neen, het hooge woord moet er uit... te zien kruipen, laaghartig vleijen en kruipen om een beroep te erlangen [...]’.³⁶

Het genereuze studiefinancieringsstelsel van publiek academiégeld, de afschaffing van collegegeld en private beurzen trokken zo een zware wissel op iedereen, behalve de Hervormde Kerk. Een enkeling wees ook toen al op de directe relatie tussen het overaanbod van theologiestudenten en het vrijgevege studiefinancieringsbeleid. In een pamflet uit 1834 riep ene ‘Philocandidatus’ op tot het afschaffen van alle rijksbeurzen, omdat er ook zonder dit ‘aanloksel’ wel voldoende

theologiestudenten zouden overblijven. Hij stelde juist voor om theologiestudenten een belasting te laten betalen waarvan de opbrengsten naar werkloze kandidaten moest gaan. Een 'heilzaam gevolg' hiervan zou zijn dat 'jongelingen uit de lagere volksklasse' van een theologische studie zouden worden afgeschrikt.³⁷

De regering was opmerkelijk genoeg enkel in beperkte mate bewust van deze gevolgen van het studiefinancieringsbeleid. De rijksbeurzen werden tussen 1842 en 1853 niet afgeschaft uit arbeidsmarktoverwegingen, maar om de schatkist na de ongecontroleerde uitgaven van Willem I weer op orde te brengen. Wel werden in 1836 theologische college- en examengelden vanwege het overschot aan kandidaten opnieuw ingevoerd. Het Kamerlid Willem Anne Schimmelpenninck van der Oye van de Poll stelde het als volgt in de beraadslaging over de staatsbegroting van 1836, waarbij ook hij liet merken de brede sociale toegang tot theologie maar niets te vinden:

Deze studenten krijgen vele beurzen, betalen geene collegie-gelden [...]. Het gevolg daarvan was, dat wij, bij een totaal van circa 1500 gereformeerde dominés en bij circa 50 vacatures 'sjaars, thans 220 ledig loopende proponenten hebben en tot dusverre hun getal voortdurend toenam, een euvel, des te grooter, als de gunst nadeelig op de gegoede klassen der maatschappij werkte, die toch meer wenschelijk voor de betrekking van leeraars of herders zijn en zich veelal aan eene overmatige concurrentie met ambtgenooten uit lagere standen onttrokken, als welke het vak alleen wegens de mindere studiekosten intraden en thans, dubbel ongelukkig, zonder eigen middelen van bestaan in hunne regtmatige verwachtingen te leur gesteld worden. Het is waar, dat deze kwaal van zelve genezing moet aanbrengen, naardien het getal studenten door gebrek aan vooruitzigten van lieverlede moet afnemen [...]. Maar dit neemt niet weg, dat het verkeerd was, om de gunsten meer dan tijdelijk toe te staan'.³⁸

Niettemin werd het academiégeld van 200 gulden per jaar voor predikantenzonen die theologie studeerden, tot ver in de twintigste eeuw uitgekeerd.³⁹ Het academiégeld werd zo een structurele maatregel voor wat eigenlijk een tijdelijk probleem was. Nadat het predikantentekort allang was afgewend, bleef het aandeel theologiestudenten uit predikantenfamilies

daardoor buitenproportioneel hoog. Gedurende de hele negentiende eeuw schommelde het percentage predikantenzonen onder theologiestudenten rond de 40 procent. Zelfs toen de arbeidsmarkt voor predikanten vanaf de jaren 1830 verzadigd was door de enorme aantallen afgestudeerde theologiestudenten, bleven zonen van predikanten in de decennia erna in groten getale kiezen voor een studie theologie.

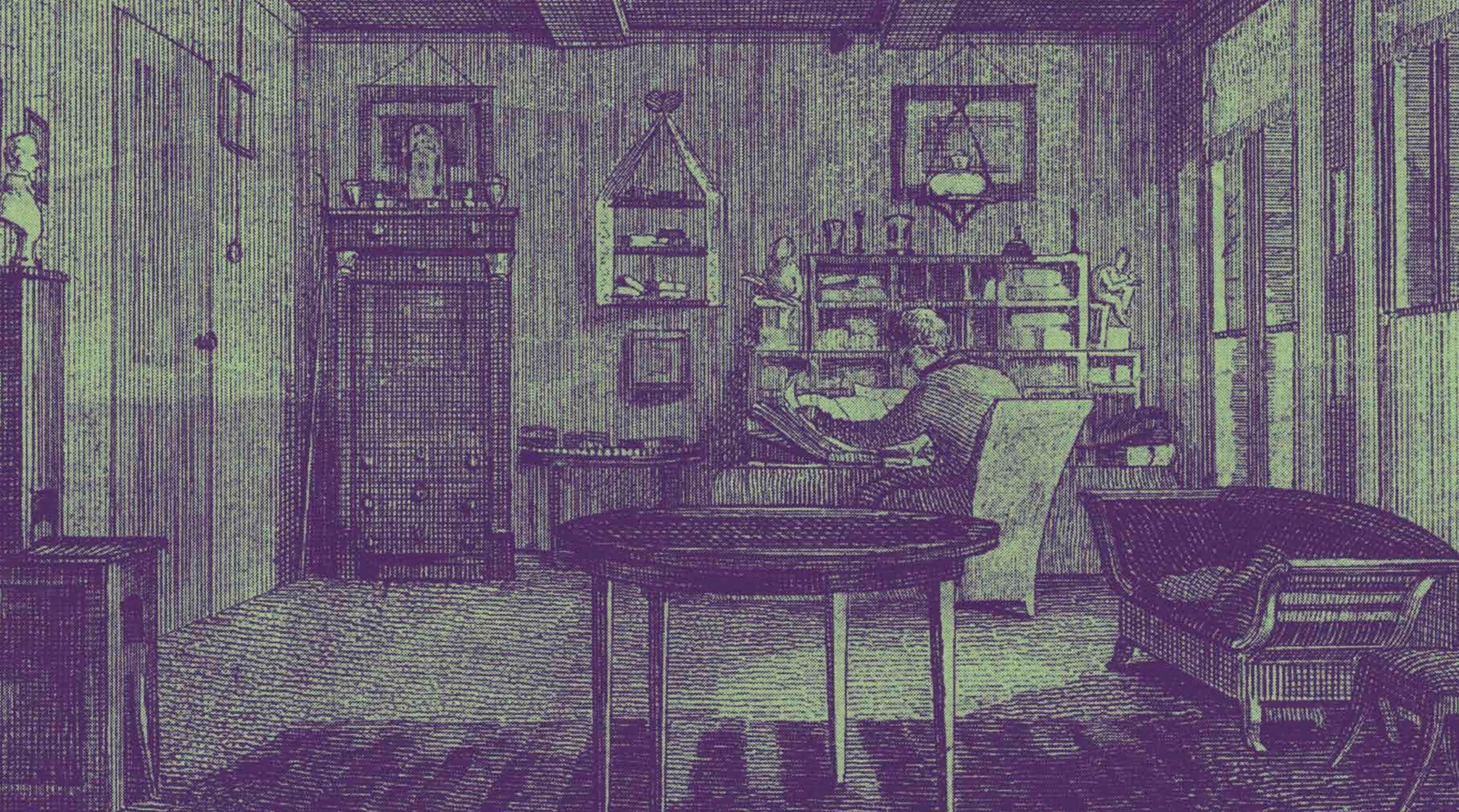
Vermoedelijk hadden hun ouders weinig andere keus als ze de sociale positie van hun kinderen wilden bestendigen. De toelage van 200 gulden per jaar was exclusief bestemd voor theologie, waardoor andere studies voor predikantenfamilies een stuk moeilijker te financieren waren. Bovendien waren er vooralsnog alleen voor theologie veel private beurzen beschikbaar. Door de continue toekenning van theologisch academiégeld, in combinatie met de vele private beurzen, verwerd het predikantenoverschot zo van een tijdelijk tot een structureel probleem. Het overschot aan kandidaten was het grootst in de jaren 1830, maar ook tot aan de jaren 1870 waren er jaarlijks vaak meer dan 100 kandidaten op een beroeping aan het wachten.⁴⁰

Uiteindelijk verdween het predikantenoverschot niet door overheidssturing van studiefinanciering, maar door de Doleantie van 1886, waarbij onder leiding van Abraham Kuyper een deel van de kerkenraden brak met de Hervormde Kerk en verder ging als Gereformeerde Kerk. Deze twisten schrokken veel potentiële theologiestudenten af.⁴¹ Bovendien ging de Gereformeerde Kerk zijn eigen predikanten opleiden via de Vrije Universiteit van Amsterdam, die in 1880 door schenkingen vanuit de afgescheiden beweging was opgericht. In 1905 werd de VU als volwaardige universiteit erkend en kregen de bijzondere universiteiten overheidsgeld om zelf studenten te ondersteunen. Tegen deze tijd waren andere studies, zoals medicijnen en wis- en natuurkunde, sterk in populariteit gestegen, niet in het minst omdat nu ook veel leerlingen van de hbs toegang wisten te krijgen tot de universiteit.⁴² Met de toenemende welvaart werden in navolging van theologie bovendien andere studies steeds toegankelijker voor de middenklasse. Een predikantenoverschot behoorde definitief tot het verleden.

Tot slot

Het beschavingsoffensief van Willem I bleek een doodlopende weg. Het zuiden van Nederland moest niets hebben van de uniformering van het hoger onderwijs en de staatscontrole over de priesteropleiding. In het noorden sloeg de studiefinancieringspolitiek voor theologie juist te ver door. Door het grote belang dat Willem I aan de Hervormde Kerk toedichtte was de regering vatbaar voor de noodkreten van de Synode. Té vatbaar wellicht, want de maatregelen om theologische studiekosten te verlagen stonden niet in verhouding tot het beperkte en tijdelijke gebrek aan Hervormde predikanten. De regering kwam pas laat tot inzicht dat gunstige beroepsperspectieven op zichzelf afdoende waren geweest om meer theologiestudenten aan te trekken, wellicht aangevuld met een beperkte en tijdelijke verlaging van studiekosten. Het generieuze studiefinancieringsbeleid bleek wel de eerste stap in het vergroten van de sociale toegang tot de universiteiten, maar tegen hoge kosten en een hoge kans op werkloosheid.

Dit negentiende-eeuwse voorbeeld laat zien hoe moeilijk het kan zijn om via studiefinanciering de arbeidsmarkt te sturen. Vraag en aanbod schommelden voortdurend terwijl studiefinanciering deze schommeling per definitie niet kon volgen vanwege de tijd die gemoeid was met besluitvorming en het afronden van een studie. Hoewel een traag beleid onbedoeld een dempende werking kon hebben op conjunctuurbewegingen – door studeren te stimuleren ten tijde van een tekort en af te schrikken ten tijde van overschot – was ook hiervan nooit sprake. Onder Willem I werd te veel studiefinanciering verstrekt en deze verstrekking werd maar mondjesmaat teruggedraaid. Pas met de Hoger Onderwijswet van 1876 liet de regering blijken geleerd te hebben van het overschot dat zij met het studiefinancieringsbeleid had gecreëerd. Voorlopig werd de mogelijkheid om met beurzen de arbeidsmarkt te sturen losgelaten. De onzichtbare hand van vraag en aanbod werd geacht voldoende te sturen en beurzen werden daarom vanaf nu voornamelijk aan de meest getalenteerde studenten toegewezen.



ONDERWIJZERS- OPLEIDING

In dit hoofdstuk staat de opleiding van onderwijzers aan het lager onderwijs centraal. Ook daarvoor trok de staat in de negentiende eeuw de beurs, zowel voor jongens als voor meisjes. Dat laatste was een zeer vroeg en tamelijk zeldzaam voorbeeld van overheidsondersteuning van het onderwijs aan vrouwen. Niet alleen was de onderwijzersopleiding de eerste vorm van beroepsonderwijs die op deze manier gesubsidieerd werd, het ging zeker in de tweede helft van de negentiende eeuw ook om enorme sommen geld. Mede door de toelagen voor kwekelingen was de onderwijzersopleiding een toegankelijke manier om door te leren. Daardoor kreeg de kweekschool de reputatie van een universiteit voor de arbeider, één van de weinige manieren om een bestaan als handarbeider te ontlopen. Voor dit beleid waren zeer uiteenlopende motieven aan te wijzen die allemaal leidden tot eenzelfde uitkomst.

Opleidingsvormen voor schoolmeesters

Tegenwoordig worden alle onderwijzers aan het lager onderwijs opgeleid op de PABO, de afkorting die in 1985 de naam ‘kweekschool’ verdrong. Zo’n uniforme opleiding is een verschijnsel van de twintigste eeuw. Rond 1816 was de opleiding van onderwijzers een versnipperd geheel. In de zeventiende en achttiende eeuw bemoeiden de overheden zich maar weinig met het lager onderwijs. De traditionele manier om het vak te leren leek erg op het meester-gezelstelsel dat we van de ambachten kennen. Een ervaren schoolmeester koos één of twee goede leerlingen uit zijn klas om hem bij te staan. Zo leerden zij het onderwijzen in de praktijk. Meer georganiseerde scholen waar meerdere leerlingen systematisch werden voorbereid op het beroep van onderwijzer bestonden tot de laatste jaren van de achttiende eeuw niet. Dat betekent niet

dat het onderwijs voor 1800 weinig voorstelde en dat met de bemoeienis van de overheid na 1806 alles opgelost was.¹ In vergelijking met andere landen konden bijvoorbeeld relatief veel mensen lezen en schrijven.² Niet alleen voor het kroost van de maatschappelijke elite, dat voor de universiteiten moest worden voorbereid, maar ook voor kinderen uit lagere sociale klassen waren er scholen. Ze zaten overigens niet bij elkaar in de klas, de jonge bovenlaag en de armoedzaaiers. De laatsten gingen naar speciale armenscholen, die in de zeventiende en achttiende eeuw werden opgericht als vorm van armoedebestrijding. Geletterdheid werd in toenemende mate gezien als middel om hogerop te komen.

In de aanloop van onderwijswet van 1806 schreef een aantal denkers over het oprichten van kweekscholen voor de opleiding van onderwijzers, maar daarvan kwam het voorlopig niet op grote schaal. De belangrijkste bijdrage van de onderwijswetgeving was dat die de toelating tot het beroep van schoolmeester regelde door middel van een landelijk examen. Hierdoor groeide natuurlijk ook de vraag naar mogelijkheden om zich op dit toelatingsexamen voor te breiden. Bij het oprichten van opleidingsmogelijkheden voor onderwijzers nam de overheid echter niet het voortouw. De ruimte die men hier liet voor het particuliere initiatief werd vooral benut door de *Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen*. Het resultaat was dat er verschillende vormen onderwijzersopleidingen ontstonden.

Ten eerste bleef het meester-gezelstelsel bestaan. Daarvan getuigt bijvoorbeeld een advertentie uit de *Nieuwe Rotterdamsche Courant* uit 1867 waarin gevraagd wordt naar kwekelingen aan de armenschool. Een iets uitgebreidere variant van dit opleidingsmodel was, ten tweede, het zogenaamde normaalschoolonderwijs. Normaalscholen waren lagere scholen waar het schoolhoofd ook een aantal schoolmeesters opleid-

de. De kwekelingen liepen overdag mee tijdens de lessen en ontvingen in de avonden onderwijs ter voorbereiding op het staatsexamen.³ Ten derde was er het meest geformaliseerde en voltijdsonderwijs dat geboden werd door de kweekscholen. De eerste kweekscholen werden in Nederland opgericht door het Nut, die in Haarlem in 1795, die in Groningen twee jaar later.⁴ Op deze instellingen werd onderwijs gegeven met meer aandacht voor pedagogische theorie dan op de normaalscholen. Het vraagstuk of onderwijzers nu theoretisch of vooral praktisch opgeleid moesten worden liep vervolgens als een rode draad door de geschiedenis van de onderwijzersopleidingen.

De Nutskweekscholen kwamen geleidelijk onder verantwoordelijkheid van het Rijk, die van Haarlem in 1816 als eerste. Dat de keuze op Haarlem viel, had waarschijnlijk te maken met de warme banden die hoofdschoolopziener Adriaan van den Ende, de feitelijke samensteller van de wet van 1806 én een Haarlemmer, onderhield met de kundige directeur van de Haarlemse instelling, Pieter Johannes Prinsen.⁵ De kweekscholen hadden vrij zware toelatingscriteria. Zij toetsten de kennis op het gebied van schrijven, rekenen, Nederlandse taal, aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis en opvoedkundige beginselen door middel van een toelatingsexamen. De eisen veronderstelden al een zekere ervaring met lesgeven. Voor leerlingen was deze toelatingwijze een intellectuele horde van formaat, die velen niet konden nemen. De onderwijzers van de Haarlemse Rijksinstelling maakten maar een fractie van het totaal aantal werkzame onderwijzers uit. Bovendien waren zij bepaald niet evenredig verdeeld over het land. Het grootste gedeelte van de leerlingen kwam uit Noord- en Zuid-Holland. Hoe kon het ook anders? Kandidaten uit verafgelegen oorden als Limburg en Drenthe moesten een kostbare reis ondernemen voor een toelatingsexamen met zeer geringe slagingskansen, terwijl zij bij de onderwijzer om de hoek een praktische opleiding konden volgen. Toch hadden de Rijkskweekscholen als ‘pedagogische centra’ wel degelijk een belangrijke invloed op het denken over goed onderwijzerschap en de bijbehorende vooropleiding.⁶ Zoals het een goed kenniscentrum betaamt, verspreidden de instellingen hun kennis in de vorm van publicaties. De Haarlemse directeur Prinsen gaf 27 boekjes over onderwijskundige zaken uit.⁷ Vooral befaamd was zijn leesdidactiek, die vele malen herdrukt werd en ‘hier te lande niet alleen, maar ook in onze overzeesche

bezittingen’ gebruikt werd.⁸ Ook Berend Brugsma, de directeur van de Groningse Nutskweekschool droeg zijn ideeën over onderwijs uit door middel van regelmatige publicaties. Hoewel de kweekscholen dus maar een beperkt deel van de onderwijzers opleidden, ontpopten zij zich toch als elite-instituten onder de onderwijzersopleidingen. Zo zagen de betrokkenen bij de Rijkskweekscholen het zelf ook. Het gedenkboek bij het eeuwfeest van de Groninger instelling plaatste zelfs kleinerende aanhalingstekens rond het woord *opleiding* toen het normaalschoolonderwijs ter sprake kwam.⁹ Van de drie besproken opleidingsmodellen werd het kweekschoolmodel in de tweede helft van de negentiende eeuw van overheidswege het meest bevorderd. Zo kwamen er meer Rijkskweekscholen en verruimde het Rijk ook de mogelijkheden om aan normaalscholen tot onderwijzer opgeleid te worden.

Op de drie Rijkskweekscholen ontvingen leerlingen rijksbeurzen, waarmee zij de kosten van onderwijs en kost en inwoning konden dekken. Zij werden voor dit bedrag geplaatst in een kosthuis in de stad. In het eerste jaarverslag van de Groningse Rijkskweekschool uit 1862 liet directeur Brugsma optekenen: ‘[a]lle kwekelingen, die rijksstoelagen genieten zijn goed gehuisvest, hebben met hun tweeën, in twee gezinnen met hun drieën, eene afzonderlijke kamer met eenmans slaappleatsen, worden behoorlijk bewasschen, en van vuur en licht, eten en drinken voorzien’. Helemaal naar wens was de oplossing met de kosthuizen overigens niet. De kwekelingen klaagden over de slechte maaltijden, het bestuur van de school over de ‘geringe beschaving’ van de kostgezinnen.¹⁰ Het kosthuisstelsel bleef bestaan tot in 1924 het rijksbeurzensysteem werd afgeschaft.

Elk van de instellingen mocht veertig leerlingen met een rijksbeurs aannemen, tien per leerjaar. In Groningen en Den Bosch bedroeg de beurs 250 gulden per jaar, in Haarlem 280 gulden. Daarop volgden in de decennia erna nog de oprichting van Rijkskweekscholen in Middelburg, Deventer, Nijmegen en Maastricht. Vanaf 1874 mochten deze instellingen elk twintig beurzen per jaar toekennen. Zo kwamen er in de jaren tachtig jaarlijks 140 gesubsidieerde plekken op Rijkskweekscholen beschikbaar, waarvoor zich een veelvoud aan kandidaten meldden. Mede hierdoor explodeerden de Rijksuitgaven aan de opleiding van onderwijzers tot 1,3 miljoen gulden in 1884, vijf keer zo veel als tien jaar daarvoor.¹¹

Een fatsoenlijk heenkomen: de opleiding van onderwijzeressen

Ook voor aspirant-onderwijzeressen trok de overheid de beurs. Het onderwijs aan meisjes werd in de regel gegeven door onderwijzeressen. Voor onderwijzeressen ontbraken opleidingsmogelijkheden. Zij konden zich alleen door zelfstudie voorbereiden op het examen voor een akte van bekwaamheid tot het geven van onderwijs. Dat leidde tot klachten over de kwaliteit van het meisjesonderwijs en een verzoek van de Provinciale Commissies van Onderwijs om werk te maken van een onderwijzersopleiding voor meisjes. De minister beperkte zich tot het oprichten van een modelmeisjesschool in Maastricht en het instellen van een aantal studiebeurzen. Meisjes ‘met lust en aanleg voor den stand van onderwijzeresse’ konden zich melden bij een ‘kostschoolhouderesse’. Door mee te lopen in de praktijk werd de aspirant-onderwijzeres voorbereid op het akte-examen, dat door de provinciale onderwijsinspecteur werd afgenomen.¹²

Nog minder dan bij de onderwijzersopleiding voor mannen was er dus sprake van een omkaderde beroepsopleiding. De akte gaf het recht om het beroep van onderwijzeres of kostschoolhouderes uit te oefenen, maar een relatief groot aandeel van de vrouwen die opgeleid werden, kwam daar niet aan toe. Iets minder dan een kwart van de meisjes die aan de Groningse kostschool werden opgeleid, kreeg een positie als zelfstandig onderwijzeres. De anderen bleven inactief of vervulden ongedocumenteerde onderwijstaken.¹³ Voor de opleiding tot het beroep van onderwijzeres gold namelijk dat die aan meisjes één van de weinige mogelijkheden bood om door te leren. Bovendien sloot de opleiding goed aan bij de zorgende rol van de vrouw. Dat viel de Drentse schoolopziener Nassau in 1843 al op, toen hij opmerkte dat de studiebeurzen gretig aftrek vonden, ‘minder omdat de dochters roeping gevoelen voor ’t onderwijs dan wel om een fatsoenlijk heenkomen te hebben.’¹⁴ Het betekende ook dat de meisjes die een beurs ontvingen voor de voorbereiding op het examen voor de akte van bekwaamheid, gemiddeld een iets hogere sociale achtergrond hadden dan de mannelijke kwekelingen. Juist ook voor meisjes uit grote burgerij en fatsoenlijke stand was de mogelijk tot vervolgonderwijs die de opleiding tot onderwijzeres bood, in de woorden van Nassau, een ‘fatsoenlijk heenkomen’.

Meisjes die vijftien of zestien jaar oud waren en aanleg en ambitie hadden om onderwijzeres te worden kwamen in aanmerking voor een plaats op een normaalschool. Zij dienden verder ‘behoorlijk bedreven te zijn in de gronden der Nederduitsche en Fransche talen, in het maken van grammaticale en logische ontleding, alsmede in de beginselen der getalleer en de rekenkunde’. Meisjes deden een vergelijkend examen bij de provinciale onderwijscommissie. De verdeling van de beschikbare studiebeurzen kwam vervolgens op schimmige wijze tot stand. Zo ontving de dochter van de Groningse kweekschooldirecteur Brugsma in 1847 een van de beurzen. Dit was een persoonlijke geste van de minister van Binnenlandse Zaken, ter ere van het vijftigjarig bestaan van de school en de grote verdienste van Brugsma.¹⁵ Een derde van alle beurzen tussen 1827 en 1858 werd trouwens toegekend aan de Groningse dag- en kostschool van mejuffrouw Cato Sperwer, vermoedelijk als gevolg van de inzet van de invloedrijke lokale schoolopziener Theodorus van Swinderen.

Meer uitgebreide overheidsbemoeienis met de opleiding en beroepsmogelijkheden van onderwijzeressen liet vervolgens decennia lang op zich wachten. Het waren aanvankelijk particuliere partijen en lokale overheden die in de vraag naar opleidingsmogelijkheden voorzagen. Toen de vraag naar onderwijzend personeel toenam (waarover later meer), groeide het aandeel onderwijzeressen sterk. Tussen 1860 en 1890 groeide dat van een paar procent tot ongeveer een kwart.¹⁶ Zij werden opgeleid aan gemeentelijke kweekscholen, zoals die in Amsterdam, of aan instellingen van het Nut, bijvoorbeeld in Arnhem. Het rijksbeurzenstelsel van 1827 verbond aan die laatste school jaarlijks vijf studiebeurzen van 300 gulden elk. Pas in 1896 richtte het Rijk analoog aan de opleiding voor onderwijzers een Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen op, in Apeldoorn.

De kweekschool als pion in de schoolstrijd

Met het verruimen van de opleidingsplaatsen aan Rijkskweekscholen wilde de wetgever ‘het Staatsonderwijs tot hooger trap’ opvoeren.¹⁷ Dit citaat lijkt onschuldig, maar verraadt toch een interessante kijk van de politieke elite op de rol van het lager onderwijs. Dat men het niveau wilde verhogen is nobel, dat er gesproken werd over Staatsonderwijs is historisch gezien veel interessanter. Dit citaat komt uit 1857, maar lijkt

ook van toepassing op de onderwijspolitiek van koning Willem I, decennia eerder. De kansel en de lessenaar waren ideale podia om het huisgezin der Nederlanden op te voeden. Het staatsonderwijs mocht daarom geen leerstellige scherp-slijperij bevatten. Hiertoe was natuurlijk een goed toegerust onderwijzerskorps nodig. Dat nu zou worden opgeleid aan de twee Rijkskweekscholen, één in de Noordelijke en één in de Zuidelijke Nederlanden. Onbevoegde onderwijzers zouden geweerd worden.

Die maatregel leek vooral gericht tegen het katholiek onderwijs door priesters en stuitte in de pers op zowel heftige tegenstand, als even felle medestanders. De eis van katholieke vrijheid van onderwijs was de voornaamste bestaansreden van het Gentse tijdschrift *Den Vaderlander*, dat zijn lezers in 1829 beloofde geregeld over ‘dezen gewichtigen stof’ te zullen schrijven. De samenstellers hielden woord. ‘Kan eene gezonde herssenpan bevatten, dat het openbaer onderwys van het staetsbestier moet afhangen? [...] Het gouvernement kan meesters aenstellen, die in God niet gelooven, die van onzen godsdienst niet zyn, die van allen godsdienst spotswyze spreken.’¹⁸ De *Groninger Courant* juichte de inperking van de vrijheid van leerstellig onderwijs in hetzelfde jaar juist toe: ‘Het monopolie van het onderwijs zal niet in handen der Jezuïeten gegeven worden.’¹⁹ Het verzet tegen de bemoeienissen van de koning met het onderwijs, met de godsdienst en de taal bracht uiteenlopende oppositionele groepen in de Zuidelijke Nederlanden bij elkaar. De onderwijspolitiek was daarmee een belangrijke aanleiding voor de Belgische afscheiding.

Maar ook de orthodoxe protestanten van de Afscheiding en het Réveil waren ontevreden met de licht-christelijke onderwijsinhoud. In 1841 richtten enkelen van hen in Amsterdam de eerste gereformeerde diaconieschool op, oogluikend toegestaan door het stadsbestuur. In Nijmegen ontstond de christelijke school *Op den Klokenberg*, waaraan in 1846 ook een normaalschool voor de opleiding van christelijke onderwijzers werd verbonden. Tegelijkertijd werden in Zuid-Nederland scholen op katholieke grondslag gesticht. In de abdij Rolduc huisde al enige jaren een katholieke normaalschool. Omdat de liberale grondwet van 1848 de mogelijkheid om bijzondere scholen op te richten openhield, nam het aantal christelijke (bijzondere) scholen snel toe.²⁰ Al met al nam hierdoor het aantal opgerichte bijzondere scholen een hoge vlucht. Het percentage leerlingen aan bijzondere scholen kwam ake-

lig dicht bij het percentage ‘openbare’ leerlingen te liggen. De sterke uitbreiding van de studiefinanciering voor openbare onderwijzers kan daarom niet los gezien worden van deze dreigende overvleugeling door het bijzonder onderwijs.

Vraag en aanbod

Met de uitbreiding van het aantal opleidingsmogelijkheden kwamen er in de jaren 1880 jaarlijks 140 gesubsidieerde plekken op Rijkskweekscholen beschikbaar, in Groningen, Haarlem, Den Bosch, Nijmegen, Deventer en Middelburg. Daarvoor meldde zich een veelvoud aan kandidaten.

De uitbreiding van de opleidingsmogelijkheden voor onderwijzers was geboden vanwege de toenemende vraag. In Nederland gingen al relatief veel kinderen naar school, maar de onderwijsdeelname nam in de tweede eeuwheft nog flink toe. Een steeds groter deel van de kinderen ging naar school, tot 90 procent van hen in 1880. De leeftijdsgroep van zes tot twaalf jaar groeide ook nog eens snel door een geboorteoerschot in deze jaren. Daarnaast bepaalde de onderwijswet een maximum aantal leerlingen per onderwijzer. Deze bepaling was niet alleen van groot onderwijskundig belang, maar stuwde bovendien de vraag naar onderwijzend personeel verder op. Als gevolg van deze schaarste nam het jaarsalaris van onderwijzers aan het lager onderwijs aanmerkelijk toe.²¹ Dat was welkom, want het salaris van schoolmeesters was lange tijd nauwelijks voldoende om van rond te komen. Rond 1840 kwam bijvoorbeeld vast te staan dat een basisinkomen van 300 gulden, dat was berekend als het minimum voor een onderwijzer, voor bijna de helft van de Nederlandse schoolmeesters buiten bereik was. De eerdergenoemde schoolopziener Van Swinderen zette zich daarom in 1844 in voor Hendrik Douwe Teenstra, schoolhoofd in Opende in het Groningse Westerkwartier. Hij verzocht Gedeputeerde Staten Teenstra’s inkomen, dat netto 230 gulden bedroeg, aan te vullen tot 300 gulden, ‘daar dit ieder arbeider hier verdienen kan, die toch geenerlei voorbereiding voor zijne betrekking noodig heeft, waarvoor Teenstra zijn geheel vermogen heeft opgeofferd.’²²

De vraag naar onderwijzers was zo groot, dat ook de normaalschool en de opleiding in de praktijk nodig waren om eraan te voldoen. Het Rijk ging daarom zelf ook Rijksnormaalscholen in het leven roepen en leerlingen aan deze opleidingsvorm ondersteunen met studiebeurzen. De normaal-

school in Sappemeer had tussen 1871 en 1880 gemiddeld vijf bursalen (meisjes en jongens) op twintig leerlingen en dat kwam overeen met de aantallen die genoemd werden met betrekking tot de Rijksnormaalscholen in Friesland.²³ De Rijksnormaalscholen gingen op hun beurt steeds meer het onderwijs van de kweekscholen nabootsen.²⁴ Het aantal leerlingen aan de normaalscholen overtrof de aantallen op de kweekscholen in grote mate, ook al omdat het aantal beschikbare plaatsen op de kweekscholen tamelijk vaststond. Tussen 1880 en 1915 was het aantal kweekschoolleerlingen behoorlijk stabiel en schommelde rond de 500 per jaar. Het aantal leerlingen aan de normaalscholen daarentegen nam in diezelfde jaren toe van 3000 tot iets meer dan 4000.²⁵ Ondanks deze uiteenlopende aantallen werd het kweekschoolmodel toch als maatgevend gezien. Leerlingen konden het onderwijs aan de normaalschool gebruiken als springplank naar de hoger aangeschreven kweekschool. Dat kon ook gemakkelijk, want leerlingen aan de kweekschool werden pas aangenomen als zij ouder waren dan vijftien jaar, terwijl de eerstejaars aan de normaalschool al eerder welkom waren.²⁶ In de Onderwijswet van 1920 werd bepaald dat de kweekschool de enige opleiding voor onderwijzers zou moeten worden en daarmee verdwenen de normaalscholen vanzelf.

De universiteit der arbeiders

Het beroep van schoolmeester was in deze periode één van de weinige mogelijkheden om sociaal op te klimmen. Hieraan dankt de kweekschool haar reputatie van ‘Universiteit der arbeiders’. Dat had vooral te maken met de relatief lage opleidingskosten. De kweekscholen waren wel duur (na 1876 300 gulden per jaar), maar ruimhartig ondersteund door studiebeurzen. De horde die de leerlingen hier moesten nemen was niet zo zeer financieel, als wel intellectueel van aard: het toelatingsexamen. Voor de normaalscholen lag de intellectuele lat lager (al moesten de kandidaten bij voldoende aanwas ook een toelatingstoets doen) en was ook het schoolgeld lager, in Warffum in 1876 bijvoorbeeld 8 gulden per kwartaal. De opleiding in de praktijk echter, kostte niks en kon zelfs een klein loontje opleveren. De opleiding tot onderwijzer was daarom een relatief toegankelijke vorm van vervolgonderwijs. In de krant *Het nieuws van den dag* stond in 1829 een brief van een (fictieve?) briefschrijver onder de titel ‘Wat moet mijn zoon

worden?’ Om de jongen een ‘fatsoenlijk bestaan’ te bieden waren er volgens de schrijver niet veel mogelijkheden.

Welnu, de jongen is vlug, veel kunnen wij voor zijne opleiding niet uitgeven: het beste zal dus wel zijn hem voor onderwijzer te laten leren. Wellicht dat hij eene rijksbeurs weet te bemachtigen en dan is de kijk voor ons grotendeels af, en gelukt dit niet dan is de opleiding toch nog altijd de minst kostbare...

Toch besloot de beste man anders. Hij keek daarbij niet alleen naar de kostenkant, maar ook naar de verwachte inkomsten die de jongen tegemoet kon zien.

Wanneer men echter bedenkt welke geringe kansen het onderwijs in den tegenwoordigen tijd aan fatsoenlijke jongelieden biedt om een enigszins voldoende bestaan op te bouwen, en men vergelijkt daarmee welke voordeelen het zeemansvak aan de zoodanigen toekent, dan komt men onwillekeurig tot de vraag: hoe is het mogelijk dat zovele ouders gevonden worden, die hunne zonen het vak van onderwijzer laten kiezen, waarbij zo veel gevorderd word en dat zoo weinig belooft?²⁷

Hier zien we dus dat het beroep van onderwijzer door de lage opleidingskosten aantrekkelijk was, maar dat de moeilijkheden om als schoolmeester een bestaan op te bouwen ook breed bekend waren. De onderwijzer had een dubbelzinnige maatschappelijke positie. Zeker in kleine dorpen was de hoofdonderwijzer een van de lokale notabelen, maar hij stond toch lager dan de predikant, de arts en de notaris. In steden was zijn positie duidelijk minder en lukte het meestal minder goed om aansluiting te vinden bij de elite. Het salaris van een meester verhinderde die aansluiting ten enenmale. In de termen van de briefschrijver uit 1829 was het beroep van schoolmeester dus ‘fatsoenlijk’, maar bood niet de mogelijkheid om een vermogen op te bouwen. Daarmee stond de schoolmeester eigenlijk een beetje tussen de ‘hoeden’ en de ‘petten’ in. Hij was hoger in aanzien dan de arbeiders en ambachtslieden, maar geen lid van de lokale elite. De schijver George Orwell omschreef zijn eigen sociale milieu eens als ‘lower-upper-middle class’.²⁸ In een heel andere context lijkt deze half schertsende sociale duiding ook van toepassing op

de negentiende-eeuwse onderwijzer. Die sociale tussenpositie maakte het onderwijzersberoep een springplank voor sociale stijging. In het kader hieronder zien we het verhaal van vader en dochter Zwanenburg, voor wie het beroep als zodanig functioneerde. In twee generaties klom de familie op van de ambachtelijke middenklasse naar de geleerde stand.

In de laatste decennia van de negentiende eeuw organiseerden onderwijzers zich meer en meer in gezelschappen, die onder meer streden voor hogere salarissen om aan de professie meer aanzien te geven. Eén manier om dat te bereiken was

SOCIALE LADDER

Hinne Zwanenburg werd geboren in 1859 in het Friese Balk, als derde zoon van Siemen en Ruurdje. Zijn ouders onderhielden hun gezin van drie zoons met het salaris dat vader verdiende als huisschilder, vermoedelijk zo’n 358 gulden per jaar. Met dat bedrag kon Siemen zijn gezin wel onderhouden, maar konden de kosten van vervolgonderwijs niet gedragen worden. De oudste zoon in het gezin, Marten, was voorbestemd om in de voetsporen van zijn vader te treden. Hij stond zijn vader al bij als verversknecht en nam het bedrijf over na de dood van Siemen in 1872. In 1880 was hij genoodzaakt om na faillissement het huis en erf van de familie, waarvan zijn broers mede-eigenaars waren, voor 2720 gulden te verkopen.

Waar Marten het ambacht van zijn vader overnam, kregen zijn jongere broers Auke en Hinne de ruimte om zich in een ander vak te bekwamen. Zij kozen voor het vak dat goede kansen bood voor kinderen van ambachtslieden als Siemen Zwanenburg, zonder onoverkomelijke opleidingskosten: onderwijzer aan een lagere school. Auke bewandelde het pad van de normaalschool. Hij stond het hoofd overdag bij de lessen bij en ontving in de avonden een voordelige opleiding tot onderwijzer. Toen Auke in 1882 in het huwelijk trad met kruideniersdochter Gelfske Kuiken was hij onderwijzer.

Hinne ontving zijn opleiding niet van het plaatselijke schoolhoofd, maar reisde in 1874 naar Groningen om daar deel te nemen aan het toelatingsexamen tot het paradepaardje van onderwijsland: één van de drie Rijkskweekscholen van het land. Leerlingen

het inzetten op de Rijkskweekschool, de fulltime opleiding die de onderwijzers in spe een stevige theoretische basis verschafte. Alleen daar, zo was Gerrit van Milligen, directeur van de Groningse Rijkskweekschool in 1869, van mening, kon de onderwijzer ten volle op zijn taak worden voorbereid. Die taak bestond niet alleen uit ‘de kunst van het mededeelen’, niet alleen uit een goed begrip van het opgroeiende kind. Nee, de onderwijzer moest ook ‘in alle opzichten een beschaafd man’ zijn.²⁹ Van Milligen was er duidelijk over: dat alles leert men niet in de praktijk (► blz. 60-61).

aan deze instellingen ontvingen een rijksbeurs van 300 gulden, waarmee hun onkosten werden gedekt. Dit bedrag ging voor het grootste gedeelte op aan kost en inwoning in een kosthuis in de gemeente waar de Rijkskweekschool stond. De drempel voor deze topopleiding was wel hoog: jaarlijks meldden zich gemiddeld 450 kandidaten voor 60 beschikbare beurzen. Maar Hinne nam die horde en haalde vier jaar later zijn onderwijzersakte. Na zijn opleiding aan de Rijkskweekschool werd Hinne geplaatst aan een openbare lagere school in de stad Groningen. Hij trad in 1889 in deze stad ook in het huwelijk met slagersdochter Aaltje Witkop. Met haar kreeg hij twee dochters en een zoon. Zijn salaris zal ten tijde van zijn huwelijk ongeveer 776 gulden zijn geweest. Het gezin vertrok naar Hilversum waar Hinne hoofd van een lagere school werd. In 1934 overleed hij op 75-jarige leeftijd.

Interessant is dat één van Hinne’s dochters, Egbertha Geziena, in Groningen naar de universiteit ging en daarvoor een rijksbeurs ontving. Zij behoorde daarmee tot de eerste lichting vrouwen die ging studeren. Egbertha promoveerde er in 1918 in de wiskunde op een proefschrift over de integraalrekening. Daarop vertrok ze naar Den Haag waar ze als accountant ging werken. In 1930 trad ze in het huwelijk met Leon Limburg, ambtenaar bij de Nederlandse Handel-Maatschappij.

Voor dit gezin fungeerde het beurzenstelsel derhalve als een duidelijk instrument om sociaal op te klimmen. Door het volgen van onderwijs was Egbertha in een heel ander sociaal milieu terecht gekomen dan waar haar Friese grootouders zich in begaven.

De kweekschooldirecteur sprak in 1869 nog niet zo duidelijk uit waar anderen na hem minder besmuikt over deden: dat de toegang tot het beroep van lieden uit lagere klassen de onderwijzersstand geen goed deed. Schoolopziener Jan Bergsma sprak zich in 1909 voor een gezelschap schoolhoofden uit tegen studiebeurzen voor de opleiding van onderwijzers. Dat trok immers vooral leerlingen uit de ‘arbeidersstand’ aan. Onderwijzers moesten eigenlijk uit ‘den middenstand’ afkomstig zijn, ‘omdat ze moeten omgaan met ouders en kinderen uit dien kring, en de naar boven of beneden aangrenzende standen’. Foute boel, zo waarschuwde Bergsma, niet alleen omdat zulke onderwijzers niet goed met ouders en kinderen konden omgaan, maar ook omdat zij ‘dwepen met Multatuli en Marx’ en ‘parvenuachtig optreden’ vertonen.³⁰ Met dit angstbeeld verwees Bergsma naar de nieuwe kwekelingenidentiteit, die het meest zichtbaar werd in de uitgaven van het kwekelingenblad *Baknieuws*, dat vanaf 1897 uitgegeven werd door hoofdredacteur Theo Thijssen (► blz. 63). Deze en vergelijkbare latere initiatieven gaven uiting aan een idealistisch zelfbewustzijn dat ook oog had voor verzet tegen maatschappelijke uitwassen.

De nogal autoritair bestuurde kweekschooldirecties hadden het moeilijk met deze nieuwe wind onder hun kwekelingen. De Middelburgse kweekschooldirecteur Harm de Raaf wilde het verschijnsel eenvoudigweg de kop indrukken. Aan zijn collega-directeuren stelde hij voor één lijn te trekken met betrekking tot de uitgave van het *Baknieuws*: ‘dat het ding zoo spoedig mogelijk verdwijne’.³¹ Hoewel het ding niet verboden werd, verdween het na argwanend gedoogd te zijn toch tamelijk snel weer. Het belang van het tijdschrift ligt dan ook meer in de beweging die ze vertegenwoordigde. Tussen Thijssen en De Raaf kwam het niet meer goed. Als oprichter van het tijdschrift *De Nieuwe School* rekende Thijssen in 1905 samen met zijn mederedacteur Pieter Bol hardhandig met De Raaf af. *De Nieuwe School* bestreed de ‘papieren paedagogiek’ van de oudere generatie onderwijskundigen, en De Raaf was voor hen een symbool van deze generatie pedagogen.³²

Het professionele idealisme konden onderwijzers ook heel goed in de politiek gebruiken. In 1918 waren 14 van de 100 gekozen parlementariërs onderwijzer van beroep, vooral bij de sociaaldemocraten en katholieke partijen. Hiermee waren zij niet alleen voorlopers van sociale doorbraak in de

parlementaire vertegenwoordiging na de verruiming van het kiesrecht, maar ook vaandeldragers van het openbaar en het bijzonder onderwijs.³³

Kwekelingen met beurs

Die reputatie van ‘Universiteit der arbeiders’ is sterk en daarom terug te vinden in vele (autobiografische) documenten over onderwijzers. Het verband met de studiefinanciering lijkt voor de hand te liggen. De studiebeurzen maakten het volgen van onderwijs immers goedkoper en het kwam daarom binnen handbereik van jongeren uit lagere sociale groepen te liggen. Inderdaad toont onderzoek naar de sociale achtergrond van kwekelingen aan de Haarlemse en Groningse Rijkskweekschool aan dat veel leerlingen door het kweekschoolonderwijs een kans kregen om sociaal hogerop te komen. Dat gold zowel in de eerste helft van de negentiende eeuw, toen de Rijkskweekschool in Haarlem de enige instelling was waarvoor die studiefinanciering gold, als voor de laatste decennia waarin het aantal gesubsidieerde opleidingsinstituten sterk groeide. Hendrik Westerveld uit Zwolle bijvoorbeeld bezocht de Haarlemse school tussen 1829 en 1832. Zijn vader Evert, die metselaar van beroep was, was al overleden toen Hendrik in Haarlem werd toegelaten. Zijn moeder Suzanna voorzag toen in het levensonderhoud door als arbeidster te werken. Hendriks vervolgopleiding was voor dit gezin natuurlijk moeilijk te bekostigen, maar de rijksbeurs was een uitkomst. Hendrik werd na het behalen van zijn akte als onderwijzer aangesteld in Uitgeest, waar hij werkzaam bleef tot zijn dood in 1850. De beurs bood hier een uitgelezen mogelijkheid voor sociale mobiliteit voor iemand voor wie de kansen daarop klein leken.

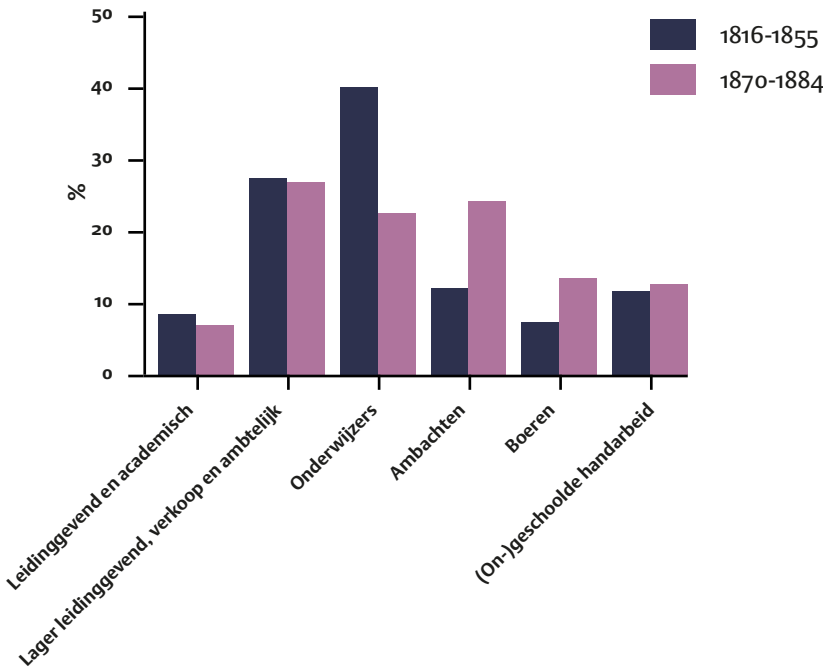
Ook in een later tijdvak zijn zulke verhalen te vertellen. Over Rein van der Velde bijvoorbeeld, die ook wees was toen hij aan zijn onderwijzersopleiding begon. Zijn vader Johannes werkte in Leeuwarden als zeepziedersknecht en overleed toen kleine Rein twee jaar oud was. Reins moeder was toen ook al overleden. Kennelijk is hij door een familielid of kennis opgevangen. Op zijn zestiende slaagde hij voor het toelatingsexamen aan de Groningse Rijkskweekschool en kreeg hij een beurs van 300 gulden. Hij werd onderwijzer en later zelfs hoofd der school in Arnhem. In beide gevallen bood de rijksbeurs een kans op een beroepscarrière aan jongeren die er sociaal slecht voor leken te staan.

Toch speelden de beurzen voor de kweekscholen ook een heel andere rol, die gemakkelijk buiten het zicht raakt als we ons blindstaren op kwekelingen van lage sociale afkomst of op leerlingen die juist een vooraanstaande positie gaan bekleden. Om te beginnen waren beide hier aangehaalde voorbeelden, wezen uit een weinig vermogend handarbeidersmilieu, niet zo representatief voor het gros van de leerlingen met een beurs. De grote meerderheid was niet de zoon van een arbeider, maar van een vader uit de middenklasse. Het meest voorkomende beroep van vaders van kwekelingen in Haarlem en Groningen was schoolmeester. Beroepen werden in de negentiende eeuw relatief vaak van vader op zoon doorgegeven, niet alleen dat van onderwijzer, maar ook dat van predikant, landbouwer en timmerman bijvoorbeeld. Vooral voor beroepen waarvoor geen centrale opleiding was, lag dat voor de hand. De vaardigheden van een timmerman werden dan van vader op zoon doorgegeven. Voor onderwijzers gold dat ook. Aan de kweekschool in Haarlem was tussen 1816 en 1855 bijna 40 procent van de leerlingen onderwijzerszoon. Na 1857 was

die dominantie afgenomen, maar was onderwijzer nog steeds het meest voorkomende beroep van de vaders van de kwekelingen. Voor Sejus Stratemeijer zal de reputatie van zijn vader, de gevierde onderwijzer van de eerste rang, Jan Hendrik Stratemeijer, auteur van niet minder dan drie lesboeken voor onderwijzers in opleiding, zwaar gewogen hebben. Sejus leerde vanaf 1872 voor onderwijzer aan de kweekschool in Groningen en werd hoofdonderwijzer in Veendam.

De sociale achtergrond van de kwekelingen is te zien in grafiek 3.1, waarin de beroepen van vaders van leerlingen in Haarlem en Groningen zijn gegroepeerd in sociale klassen.³⁴ Het onderwijzersberoep blijkt vooral kansen te hebben geboden aan leerlingen die al tot de middenklasse behoorden. De grote vraag naar onderwijzers in de jaren 1870 zou volgens onderwijzersgezelschappen een toestroom van onderwijzers uit de lagere klassen hebben veroorzaakt, maar daarvan blijkt aan de kweekscholen niets. De oververtegenwoordiging van onderwijzerszonen was na 1857 veel minder, alleen al omdat aan de toegenomen vraag niet enkel door deze groep kon

Grafiek 3.1
Sociale achtergrond van kwekelingen met een beurs, voor en na 1857.



worden voldaan. De verbreding van de rekrutering bleef echter beperkt tot kwekelingen uit de ambachtsklasse, die bijvoorbeeld bestond uit timmerlieden, smeden en bakkers.

De blijvende ondervertegenwoordiging van de arbeidersklasse krijgt pas echt reliëf als we de omvang van die groep in de samenleving als geheel erbij betrekken. In 1850 behoorde iets meer dan de helft van de Nederlandse bevolking tot deze groep.³⁵ Ook in Groningen was dat 27 jaar later ongeveer de helft.³⁶ Wanneer de omvang van de sociale groepen in de analyse betrokken wordt, blijkt dat de hoogste klassen plus de onderwijzers relatief oververtegenwoordigd zijn en de arbeiders sterk ondervertegenwoordigd. De groei van de beroepsgroep vergrootte die tegenstelling alleen maar. Op basis van deze analyse van de sociale achtergrond van leerlingen aan de Rijkskweekscholen moet het beeld van de 'Universiteit der Arbeiders' dus genuanceerd worden.

Het beroep van onderwijzer was echter ook via andere kanalen toegankelijk: de opleiding in de praktijk en de normaalschool. Dit laatste instituut bood sterker dan de kweekschool kansen aan jongeren uit de laagste sociale groepen. Zo bestond het publiek van de normaalschool in het Groningse dorp Warffum voor een vijfde (21 procent) uit arbeiderszonen. Zonen van onderwijzers bleken een sterke voorkeur te hebben voor de kweekschool in de stad Groningen.³⁷ Zo speelde de kweekschool een rol in de professionalisering van het onderwijzersvak, waartoe aan de laagste sociale statusgroepen mondjesmaat toegang werd verleend.

Tot slot

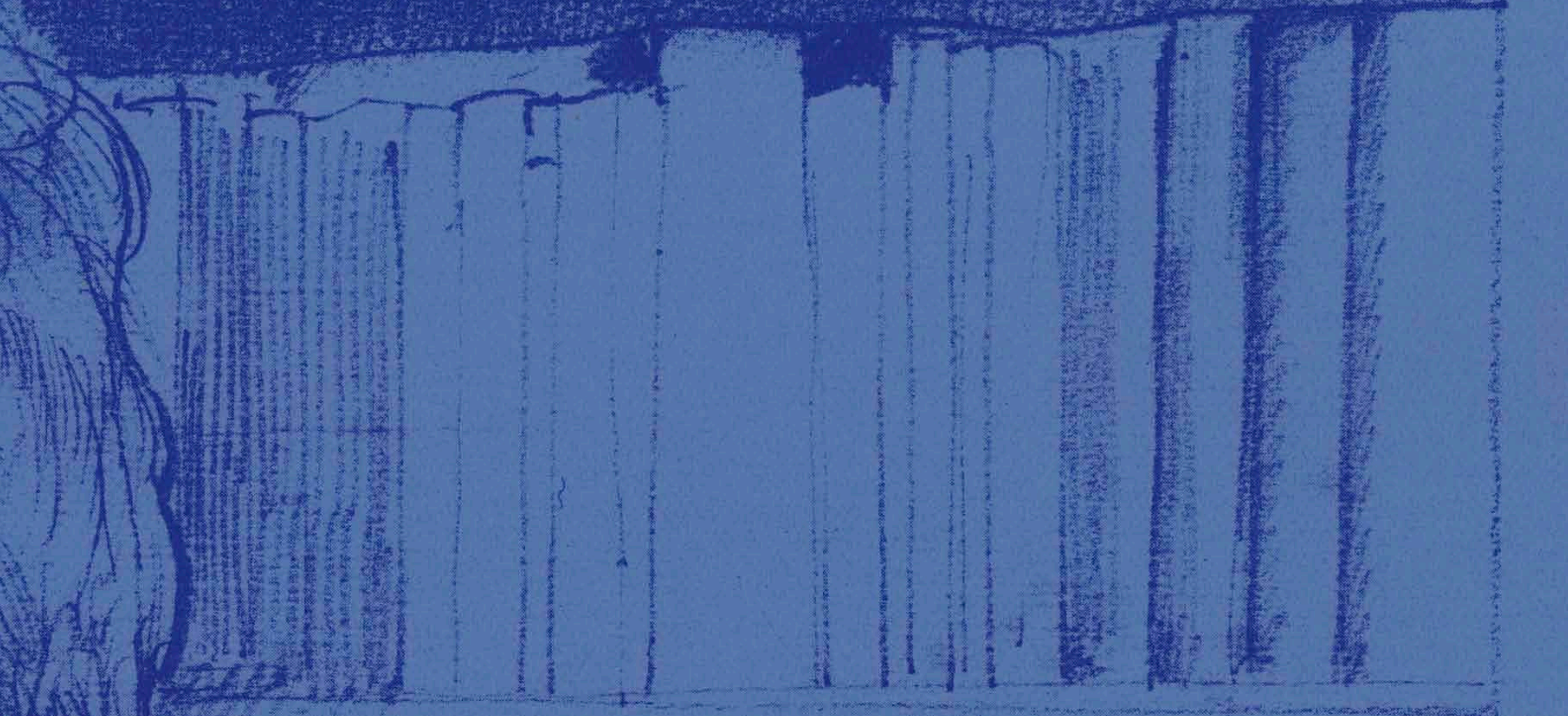
Het Rijk subsidieerde in de loop van de negentiende eeuw de opleiding tot onderwijzer(es) steeds meer, die van mannen in sterkere mate dan die van vrouwen. Die subsidie in de vorm van studiebeurzen droeg bij aan de toegankelijkheid van de

opleidingsvorm. De kweekscholen kregen de naam de universiteit voor de arbeiders te zijn. Van de beschikbare studiebeurzen profiteerden echter vooral onderwijzerszonen en anderen uit de middenklasse. De vergroting van de toegankelijkheid van de opleiding was ook helemaal geen doel van het beurzenstelsel. De aantrekkingskracht voor jongeren uit lagere sociale klassen kwam in de loop van de negentiende eeuw zelfs in een kwaad daglicht te staan. Niet alleen zouden arbeiderszonen een slecht figuur slaan voor de klas, ook schaadden zij het aanzien van de professie.

De motieven voor het verbinden van een studiefinancieringsstelsel aan de onderwijzersopleiding vallen uiteen in drieën: schoolstrijd, aansluiting op de arbeidsmarkt en professionalisering. De bekostiging van individuele leertrajecten van kwekelingen was verbonden met de strijd om het bijzonder-christelijk onderwijs. In de zogenaamde eerste fase van de schoolstrijd, waarin gestreden werd voor het recht om bijzondere scholen te *stichten*, fungeerde de gesubsidieerde kweekschool als leverancier van openbare onderwijzers van een goed niveau. In de tweede fase, waarin het draaide om de *bekostiging* van het bijzonder onderwijs, moest er zorg gedragen worden voor een constant aanbod van openbare onderwijzers. Daarmee komen we bij het tweede motief: de groeiende vraag naar onderwijzers. Die ontstond door een combinatie van demografische en onderwijspolieke oorzaken. Het afstemmen van het aanbod op de vraag ging overigens met horten en stoten. De forse uitbreiding van de opleidingsmogelijkheden leidde rond 1890 tot een tijdelijk overschot aan onderwijzers. Een derde doel van het toelagestelsel voor de onderwijzersopleiding was het verhogen van de kwaliteit van het onderwijzerskorps. Daaraan was ook het aanzien van de onderwijzersstand verbonden. Het bieden van kansen aan jongeren uit lagere klassen was geen doel van het stelsel, maar eerder een onbedoeld gevolg.



SCHOOLSTRIJD



4 Schoolstrijd

PIETER SLAMAN

Studiefinanciering was er in de negentiende eeuw voor het belang van de arbeidsmarkt en voor de ontwikkeling van talent, maar tegen het einde van de eeuw kwam daar een dringende reden bij: het behoud van de vrede in een verdeeld land. Door alle vormen van onderwijs gelijk te financieren, ook met studiebeurzen, maakte de regering in 1917 een einde aan een strijd die tientallen jaren de Nederlandse politiek domineerde. Daarmee groeide de taak die de overheid zich stelde op het gebied van studiefinanciering sterk, en blijvend.

Op school worden waarden uit de samenleving doorgegeven aan de volgende generatie. De vraag wélke waarden dat moeten zijn, is een stevige politieke ruzie waard. En die ruzie kwam er in de tweede helft van de negentiende eeuw, vooral over de plaats van de godsdienst in de klas. De inzet was niet gering: ‘Neêrland’s opkomende geslacht is het toekomstige volk van Nederland. Dat volk zal dàn zijn, zoo als het nu gevormd wordt’, aldus een dominee in Middelburg.¹ Vooral orthodoxe hervormden en rooms-katholieken vonden dat de overheid niet het alleenrecht had om te bepalen hoe dat toekomstige volk zou moeten voelen en denken. De strijd om dit punt werd zo heftig dat deze decennia lang de scheidslijnen in de politiek grotendeels bepaalde.

De kiem van deze ‘schoolstrijd’ werd gelegd in 1806. Uit behoefte om kinderen op te voeden tot eensgezinde en kundige staatsburgers nam de Bataafse Republiek bij wet het recht om de inhoud van lesprogramma’s voor te schrijven en om scholen die daar niet aan voldeden, te sluiten. Koning Willem I maakte vervolgens gretig van dat recht gebruik. Omdat hij zich stoorde aan de religieuze verdeeldheid van zijn onderdanen wilde hij de schoolkinderen een eenvormige, neutrale vorm van christendom bijbrengen die boven alle leerstellige verschillen verheven was, en waarin iedereen zich zou moeten herkennen.

Dat laatste lukte niet. Nederland was een diep gelovig land waarin zaken van geloof door grote delen van de bevol-

king oneindig veel zwaarder werden gewogen dan de aardse politiek. Er was groeiende ergernis over het gevoel dat de neutrale godsdienstlessen op school niet bijdroegen aan de vorming tot zuivere protestanten en katholieken. Erger nog: ze zouden leiden tot verwatering van beginselen en uiteindelijk tot afvalligheid. Voor orthodoxe protestanten en katholieken ging het om niets minder dan behoud van het eigen geloof in het toekomstige Nederland.

Thorbeckes grondwet bracht in 1848 de vrijheid van onderwijs waardoor de ontevreden groepen zelf scholen konden stichten, maar deze mogelijkheid lostte het probleem voor hen niet op. Scholen die door particulieren werden opgericht kregen geen gulden steun van de rijksoverheid, terwijl het openbaar onderwijs met steeds meer gemeenschapsgeld werd uitgebouwd. Omdat het geleidelijk kostbaarder werd om aan de stijgende wettelijke kwaliteitseisen voor scholen te kunnen blijven voldoen, dreigde het bijzonder onderwijs in de kiem te worden gesmoord.²

De voorvechters van het bijzonder onderwijs trokken stevig van leer in het anders zo keurige debat. ‘Een kroeg is erg, erger nog een bordeel, maar het bedervendst van alles een overheidsschool!’ Deze stelling in een blad voor christelijke onderwijzers veroorzaakte grote ophef. Het gereformeerde lijfblad *De Standaard* probeerde de gemoederen tot bedaren te brengen door nog eens rustig uit te leggen ‘[...] dat niets zoozeer als de godsdienstlooze school de kroegen bevolkt en de bordeelen bloeien doet.’³

Ook studiebeurzen waren onderdeel van dit conflict. De staat gebruikte publieke middelen om studenten aan de openbare onderwijzersopleidingen en rijksuniversiteiten te steunen, terwijl het bijzonder onderwijs het nakijken had. Rooms-katholieken konden zich nog wel wel redden op eigen kracht. Zodra de geestelijkheid in 1848 de gelegenheid kreeg om eigen volksonderwijs te organiseren, zette zij de

zusters en broeders in de snel groeiende kloosterordes aan het werk om onderwijsaktes te halen (► blz. 65). Aan financiële middelen ontbrak het hen niet; hoogstens aan het vereiste niveau. Na verloop van jaren streefden de katholieke inspanningen die van de openbare kweekscholen voorbij. In 1910 waren er in Nederland twee maal meer onderwijzers in opleiding binnen de katholieke organisaties dan in de openbare normalessen en kweekscholen.⁴ Toch bleef voor de katholieken onverteerbaar dat zij via de de belastingen ook bij moesten dragen aan het openbaar onderwijs. Voorman Herman Schaepman schreef in 1884: ‘Met de penning van allen betaalt de overheid wat slechts bruikbaar is voor enkelen. Hier is dubbel onrecht [...]’⁵.

Voor de orthodoxe protestanten was de situatie moeilijker. De opleiding van de onderwijzers voor christelijke scholen, en hun levensonderhoud tijdens de studie, moesten worden betaald uit particuliere inzamelingen. De vereniging Christelijk Nationaal Onderwijs en de daarvan afgesplitste vereniging Gereformeerd Schoolonderwijs richtten zich daarop. ‘Overdekt Nederland met Gereformeerde onderwijzers, en de toekomst is uwe!’ klonk de leus.⁶ Dat lukte niet, want bij gebrek aan steun van een overheid of een wereldwijde kerkorganisatie was het toch maar een moeizame onderneming. Het

bleef vooral bij opleiding in de praktijk en slechts een deel van de kwekelingen kon met giften gesteund worden⁷.

De schoolverenigingen sloegen de handen ineen met de antirevolutionairen in de Tweede Kamer, en onder aanvoering van Abraham Kuyper openden zij daar de aanval op het onderwijsbestel. Het rijksbeurzenstelsel moest in hun ogen worden afgeschaft en vervangen door subsidies voor alle religieuze en ideologische groepen in Nederland, die vervolgens in alle vrijheid zélf in eigen kring hun zaken moesten kunnen regelen. De staat zou wel moeten betalen, maar zich niet mogen bemoeien met de besteding. Voor de liberalen was dit alles een gruwel: de Nederlandse jeugd zou in verdeeldheid opgroeien en bovendien zou elke staatscontrole op de besteding van publiek geld verloren gaan. Hun positie raakte steeds meer in het gedrang. In 1885 kwam het kabinet bijna ten val toen antirevolutionairen en katholieken in de Tweede Kamer probeerden om een deel van de openbare opleidingsplaatsen voor onderwijzers, inclusief rijksbeurzen, af te schaffen. De liberalen dreigden de hele begroting te verwerpen als de poging slagen zou, maar zover kwam het niet. De aanvallers kwamen één stem tekort.⁹

Toen de antirevolutionair Æ. baron Mackay in 1888 als minister verantwoordelijk werd voor het onderwijsbeleid, zag hij

BOLKESTEIN

Een van de bekendste beursstudenten van de vereniging Christelijk Nationaal Onderwijs was Gerrit Bolkestein. Hij was minister van Onderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog, en grootvader van VVD-coryfee Frits. Als zoon van een Amsterdamse melkboer liep de jonge Gerrit elke morgen, voor de les op de Christelijke Burgerschool begon, de wijk rond met twee emmers melk aan een juk. Na de les vocht hij letterlijk de Schoolstrijd uit met de kinderen van de openbare school, een paar straten verderop. Met schooltassen en takken gingen de jongens elkaar te lijf.

Vader Klaas kon niet al zijn kinderen laten studeren en Gerrits jongere broer Hendrik had een goed stel hersens. Hij mocht naar het gymnasium. Gerrit kon alleen verder leren als dat geen kosten met zich meebracht. Dat kon aan de christelijke kweekschool Op

de Klokkenberg in Nijmegen. Bij een vergelijkend examen kwam Gerrit in 1884 als één van de besten uit de bus, waardoor hij een beurs kreeg.

Gerrit werd onderwijzer in Nijmegen en Rhenen, en wist in zijn vrije uren, met veel geduld en hulp van broer Hendrik, alsnog de universiteit te bereiken. Eerst haalde hij zijn middelbare schoolakte, op 33-jarige leeftijd het staatsexamen gymnasium en vier jaar later het kandidaatsexamen aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Deze lange en moeizame omweg bracht hem uiteindelijk waar hij komen wilde. Als onderwijsinspecteur en minister hield hij zich jarenlang bezig met de organisatie van het verbrokkelde Nederlandse onderwijsbestel.⁸

zijn kans schoon: hij halveerde de verstrekking van rijksbeurzen aan de openbare kweekscholen. De gevolgen waren dramatisch. In heel Nederland waren dat jaar slechts elf jongens bereid om zonder beurs naar de onderwijsopleiding te gaan, waardoor de helft van de klaslokalen leeg bleef. Dat was nu ook weer niet de bedoeling. Geschrokken draaide Mackay de maatregel terug.¹⁰

Kuypers beurzenbeleid

Opnieuw was er beroering rond het beurzenbeleid toen Abraham Kuyper als minister van Binnenlandse Zaken in 1901 zelf verantwoordelijk werd voor het onderwijs. De rijkskweekscholen liet hij met rust. ‘Als men eenmaal op een kweekschool aan een dergelijken post gewend is, kan men er niet zoo maar op inhakken’¹¹, zei hij bedachtzaam. Hij gooide het nu over een andere boeg: gereformeerde studenten in het hoger onderwijs moesten meer gaan profiteren van de bestaande staatsbeurzen.

De liberale oppositie hield hem scherp in de gaten. Kuyper's liberale aartsrivaal W.H. de Beaufort was ervan overtuigd dat de confessionelen er alleen op uit waren ‘[...] de macht in handen te krijgen om hunne geloofsgenooten zooveel mogelijk te helpen en te steunen, posten en betrekkingen in hunne handen te brengen’.¹² Als bestuurder van de universiteit van Utrecht meende hij dat Kuyper dat ook deed met studiebeurzen (► blz. 62-63). Zo bemoeide de minister zich met de voordracht van kandidaten door de zoon van een oud-hoogleraar van de gereformeerde Vrije Universiteit aan te bevelen, en gaf hij een beurs aan een orthodoxe student die in Utrecht een onbekende was. ‘De kristelijke staatkunde schijnt vóór alles te bestaan in het overal inschuiven van Christenen volgens de ordening van dr. Kuyper,’ zo klaagde De Beaufort.¹³

Kuyper ondernam daarnaast een poging om de hoger onderwijswet aan te passen om de Vrije Universiteit wettelijk erkend te krijgen, en om studenten daar te kunnen steunen met overheidsgeld. Dat zou echter niet moeten via de gebruikelijke rijksbeurzen, die door de minister van Binnenlandse Zaken werden toegekend; de gereformeerden wilden immers geen staatsbemoeienis met hun zaken. Het ging volgens Kuyper slechts om een tegemoetkoming in de kosten van afstuderen en promoveren, die door de VU zelf mocht worden toegewezen. Liberalen accepteerden dat niet. Zij bleven erbij dat een

staatsbeurs een instrument in handen van de staat hoorde te zijn. Een meerderheid in de Eerste Kamer wees de voorstellen af. Kuyper greep nu naar een staatsrechtelijk paardenmiddel: als premier liet hij de Eerste Kamer ontbinden, om na nieuwe verkiezingen alsnog zijn meerderheid te krijgen. Liberalen waren verontwaardigd over deze machtspolitiek, maar Kuyper had zijn doel bereikt. Elke bijzonder universiteit kreeg nu geld om tien studenten te steunen. Van groter belang was echter het principe: met de wettelijke erkenning en de subsidies was volledige bekostiging van het bijzonder onderwijs niet ver meer weg.¹⁴

Financiële gelijkstelling

De schoolstrijd bleef de politieke verhoudingen in Nederland bederven. De regeringsdaden van Kuyper dreven de partijen alleen maar verder uit elkaar. Het onderwijsconflict blokkeerde de oplossing van andere dringende problemen, zoals de herziening van het kiesrecht en de sociale wetgeving. Pieter Cort van der Linden, liberaal premier van 1913 tot 1918, vond daarom dat er maar eens een eind aan moest komen. Hij wierp zich op als ‘eerlijke makelaar’ die achter gesloten deuren probeerde tot overeenstemming te komen. De tijd was daar ook rijp voor. De partijen wisten dat ze elkaar nooit van hun gelijk zouden kunnen overtuigen, en dat ze ook niet zonder elkaar konden om het land stabiel te regeren. In ruil voor algemeen kiesrecht gaven de liberalen toe. Het bijzonder onderwijs zou voortaan uit de staatskas worden betaald, op dezelfde voet als het openbaar onderwijs (► blz. 64).

De gelijkstelling had voor de studiefinanciering echter heel andere gevolgen dan de confessionelen zich hadden voorgesteld. De uitgaven voor studiefinanciering zouden sterk moeten gaan groeien. Tegenover 7 rijkskweekscholen stonden inmiddels 55 bijzondere, die samen de overgrote meerderheid van de leerlingen huisvestten.¹⁵ Onderwijsminister Johannes Theodoor de Visser ging ijverig aan het werk, maar raakte al snel in financiële problemen. Hij maakte eerst beurzen beschikbaar voor de leerlingen van bijzondere kweekscholen die in een internaat woonden. De totale uitgaven voor kweekschoolbeurzen werden alleen daardoor al meer dan verdrievoudigd. Bovenop de jaarlijkse 226.000 gulden bracht De Visser nog 500.000 gulden op de begroting. In 1922 steeg het totaalbedrag al voorbij een miljoen gulden.¹⁶

Antirevolutionaire Kamerleden waren niet tevreden tot alle kwekelingen aan bijzondere instellingen een beurs hadden. Daarvoor was in totaal vier miljoen gulden nodig. Op hetzelfde moment dwong de minister van Financiën hem juist om zijn uitgaven omlaag te brengen. ‘[...] ik heb geen moed om, gezien de toestand van ’s lands financiën, bij mijn collega van Financiën daarvoor aan te kloppen [...],’ bekende hij.¹⁷ De uitbreiding van het beursstelsel vanwege de gelijkstelling kwam ook op de arbeidsmarkt heel ongelukkig uit. De snelle groei van het aantal protestantse en katholieke onderwijsopleidingen zorgde voor een jaarlijks overschot van 1000 gediplomeerde onderwijzers die de arbeidsmarkt betraden.

De Visser's oplossing was ingrijpend. Hij besloot niet iedereen evenveel geld te geven, maar iedereen even weinig. Gelijkstelling kon immers ook bereikt worden door het hele beursstelsel voor de onderwijsopleiding af te schaffen. Er kwam een klein potje voor speciale gevallen, in openbaar én bijzonder onderwijs, voor in de plaats. Onder christelijke partijen was de ontstemming groot toen De Visser deze op-

lossing presenteerde. Het was immers nooit de bedoeling van de gelijkstelling geweest dat niemand beurzen zou krijgen.¹⁸

Tot slot

Hoewel de voorlopige uitkomst van de strijd het einde van de beurzen voor kweekscholen betekende, was de gelijkstelling van 1917 op de lange duur van groot belang voor de ontwikkeling Nederlandse studiefinanciering. Nooit meer zouden overheidsbeurzen alleen voor het staatsonderwijs bedoeld mogen zijn. Voortaan zou elke uitgave van de overheid aan alle erkende onderwijsvormen ten goede moeten komen. Dit is een deel van de verklaring van het feit dat de rijksoverheid na de Tweede Wereldoorlog zo'n grote rol nam op het gebied van studiefinanciering. Met de behoeften van de arbeidsmarkt had het niets te maken. Het was een compromis om de maatschappelijke vrede te bewaren. Ook dat werd een belangrijke bedoeling achter studiefinanciering.

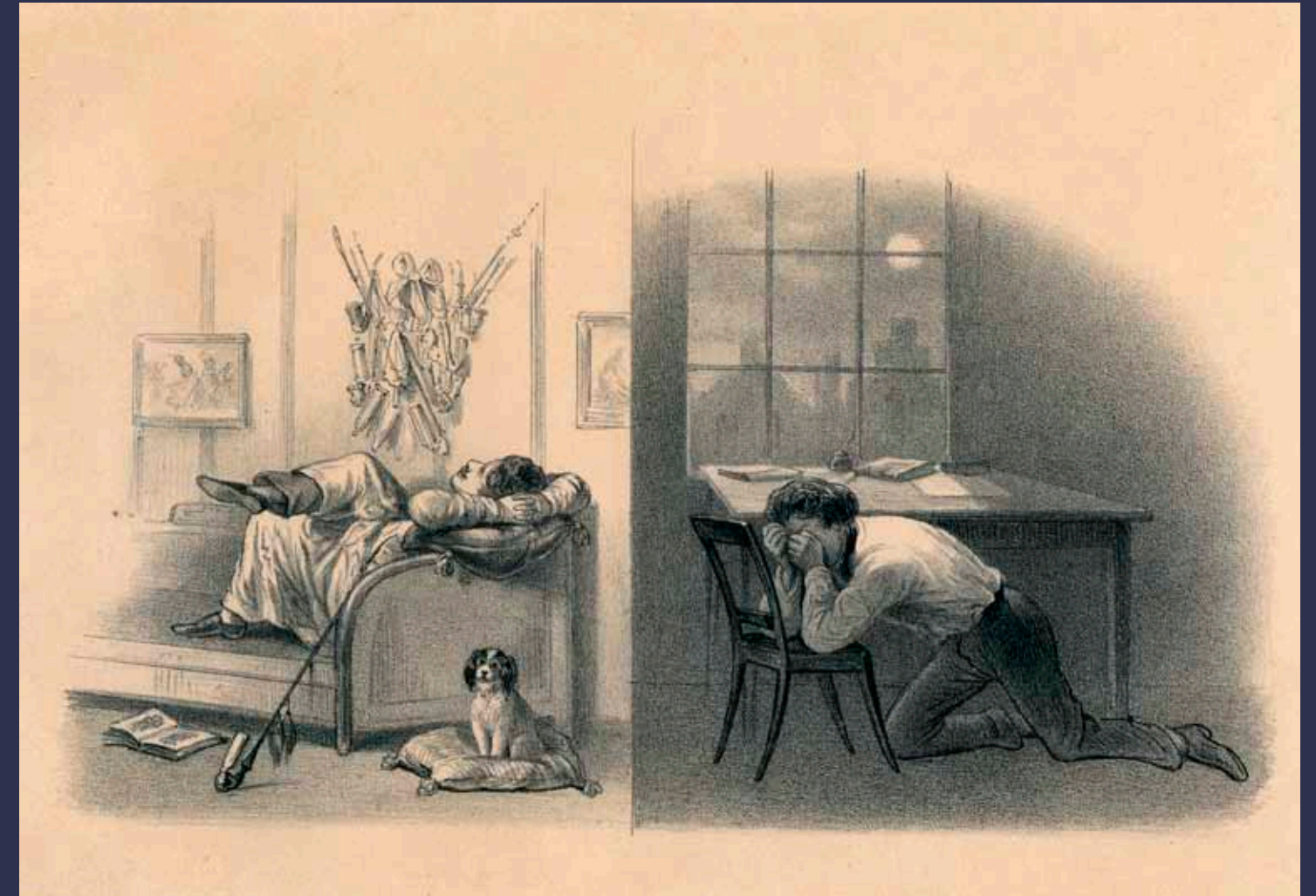
BEELDEN |



'De student'. Alexander Ver Huell, *Eerste en laatste studentensetsen*, 1882.
[Academisch Historisch Museum, Leiden]



Portret van koning Willem I met acht voorstellingen van gebeurtenissen uit zijn 25-jarige regeerperiode. 1838, H.J. Backer. [Het Utrechts Archief]



'De strijd des levens'. Alexander Ver Huell, *Zoo zijn er*, 1847. [Academisch Historisch Museum, Leiden]



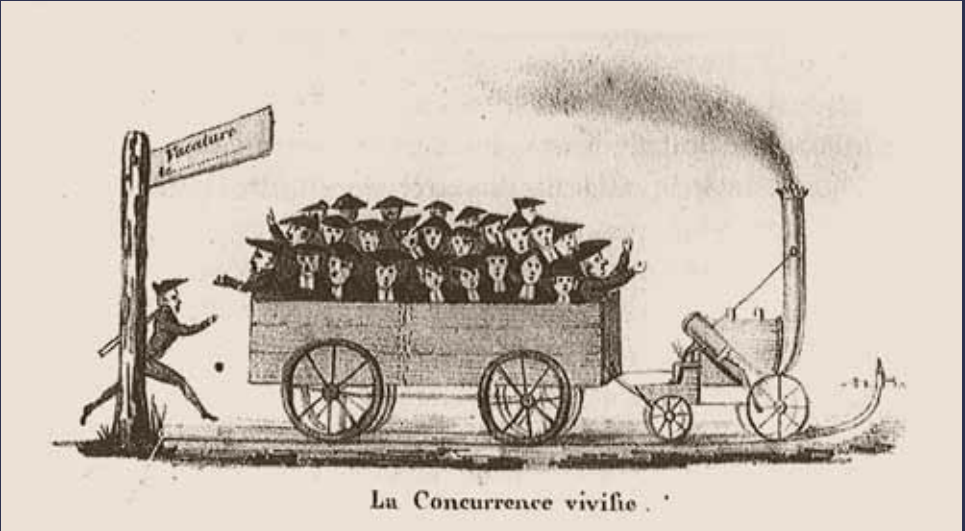
J.R. Thorbecke als hoogleraar in Leiden. L. Springer, 1841.
[Academisch Historisch Museum, Leiden]



Fragment van de studiekosten van theologiestudent
Nicolaas Christiaan Kist, 1812.
[Foto: Ruben Schalk, Nationaal Archief, Den Haag]



Titelblad van het pamflet van
Adrianus van der Kuyl uit 1820



Spotprent over het predikantenoverschot.
Tientallen kandidaten op weg naar een enkele
vacature. Detail uit een anonieme prent.
[Utrechtsche Studenten-Almanak van 1833]

Een feestje ter ere van de jubilerende schoolmeester van het eiland Marken. Schoolmeester C. de Groot (helemaal links) met een van de klassen met kinderen in de dracht van Marken, 1918. [Spaarnestad Photo, Den Haag]

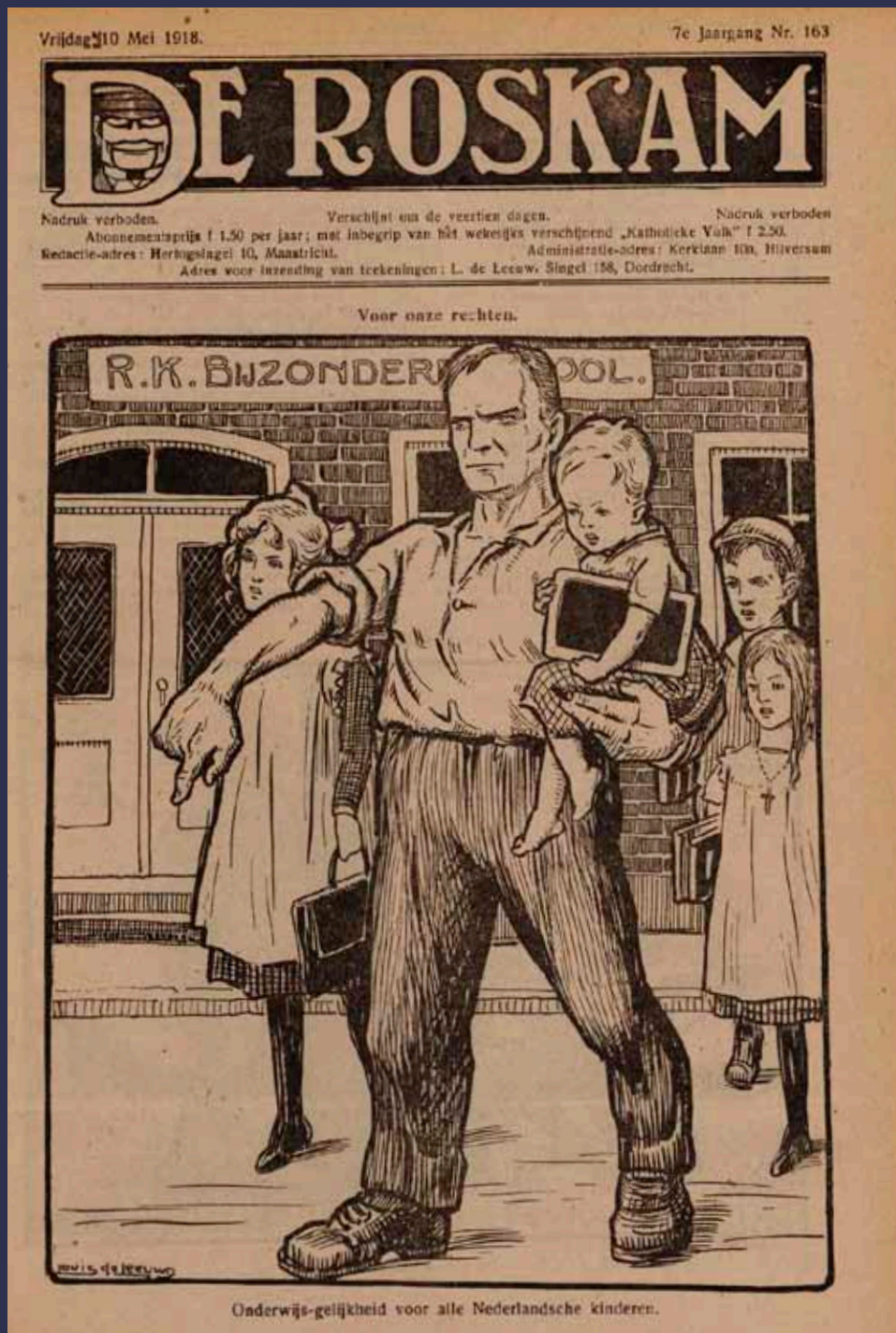




Kuyper wordt ervan beschuldigd zijn achterban voor te trekken bij de verdeling van functies en gelden. 'De fakkel der geestdrift'. Albert Hahn, 1912. [Internationaal instituut voor Sociale Geschiedenis, Amsterdam]



Standbeeld van Theo Thijssen, schrijver en schoolmeester, op de Amsterdamse Lindengracht. Fotograaf onbekend, 15 juni 1979. [Spaarnestad Photo, Den Haag]



◀ 'Voor onze rechten. Onderwijsgelijkheid voor alle Nederlandsche kinderen'. Louis de Leeuw, *De Roskam* vrijdag 10 mei 1918.
[Katholiek Documentatie Centrum, Nijmegen]

▶ Les van een Zuster van het Heilig Hart te Veldhoven, ca. 1965.
[Katholiek Documentatie Centrum, Nijmegen]



AMBACHTEN

INDEX
KEWENSIS

INDEX
KEWENSIS



Ambachten

RUBEN SCHALK

Naast studiebeurzen waren er in het verleden vele andere manieren om ervoor te zorgen dat kinderen een opleiding konden volgen. Deze verschillende manieren van financiering betroffen niet enkel hoger onderwijs en kweekscholen. Ook voor andere soorten onderwijs was de mate van studiefinanciering een cruciaal element in de beslissing van ouders om hun kinderen al dan niet een opleiding te laten volgen. De opleiding tot ambachtsman was geen uitzondering hierop. Sterker nog, het financieren van een ambachtopleiding was misschien nog wel een nijpender kwestie dan het financieren van studenten. Om de Nederlandse industrie tijdens de opkomende industrialisatie vanaf de negentiende eeuw te kunnen voorzien van geschoolde vaklieden, was het noodzakelijk dat een dergelijke opleiding voor voldoende gezinnen toegankelijk was. Bovendien waren ambachtsslieden en arbeiders over het algemeen minder welvarend dan gezinnen die hun kinderen naar de universiteit stuurden, waardoor opleidingskosten en gemiste inkomsten zwaarder drukten op hun budget. Zij hadden dus juist veel baat bij het krijgen van een beurs of andere vormen van studiefinanciering.

Het leren van praktische vaardigheden voor de ambachten en de nijverheid gebeurde van oudsher voornamelijk op de werkvloer zelf, onder het toezicht van een baas of opzichter. Hierbij was het zaak om ervoor te zorgen dat een baas een degelijke opleiding verschafte en dat de leerling in staat was om zijn baas hiervoor te betalen. Door toenemende industrialisatie in de loop van de negentiende eeuw werd het opleiden van leerlingen steeds problematischer. De Nederlandse staat bemoeide zich niettemin amper met nijverheidsonderwijs tot het begin van de twintigste eeuw, waardoor de opleiding van vaklieden in gevaar kwam. In 1851 stelde de liberaal-conservatieve politicus Willem Wintgens – dezelfde Wintgens die zijn studiebeurs in de jaren 1830 had besteed aan een vakantie-

reisje naar Milaan en Turijn – bijvoorbeeld vast: ‘Waar kan de metselaar, de smid, de timmerman, in één woord, de werkmans in zijn vak meer wetenschappelijk worden onderwezen? Mij is van dien aard weinig of niets bekend’.¹ Door het achterblijven van de staat moesten initiatieven om ambachtsslieden op te leiden komen van lagere overheden, of door werkgevers en werknemers zelf geregeld worden. Dit hoofdstuk gaat eerst na waarom het leren op de werkvloer steeds moeilijker verliep en laat vervolgens zien dat studiefinanciering van allerlei partijen een belangrijke rol speelde in het opleiden van geschoolde vaklieden tijdens de Nederlandse industrialisatie tussen 1850 en 1920.

Leren op de werkvloer

Door de Franse en Bataafse revolutie werden gewestelijke en corporatieve instellingen van de voormalige Republiek met steeds meer wantrouwen bekeken, omdat ze gelijkheid en eenheid in de weg stonden en privileges in stand hielden. Tijdens de Bataafse en Franse tijd tussen 1795 en 1813 werden er dan ook belangrijke stappen gezet richting meer eenheid en gelijkheid. Verscheidene lokale belastingtarieven werden bijvoorbeeld afschaft, plaatselijke wetten en verordeningen werden geschrapt ten gunste van nationale wetgeving en stedelijk burgerschap moest plaatsmaken voor een nationaal burgerschap.²

Een ander corporatief overblijfsel van de Republiek waren de ambachtsgilden, die traditioneel de uitoefening en opleiding van verschillende ambachten hadden gereguleerd. In vrijwel alle steden was lidmaatschap van een ambachtsgilde vereist voor het uitoefenen van een ambacht. Enkel meesters in het gilde mochten een eigen zaak voeren. Ook mochten alleen meesters leerlingen opleiden in het ambacht, waarbij ze

vaak maar één of twee leerlingen tegelijkertijd mochten hebben (► blz. 115^{lb}). Om als leerling te worden toegelaten moest leergeld aan het gilde worden betaald en vaak kregen zonen van poorters (officiële burgers) een voorkeursbehandeling. Na een leertraject van enkele jaren werd een leerling gezel en mocht hij werken voor dezelfde of een andere meester. Om meester te worden moest een gezel een meesterproef afleggen voor het gilde. Omdat ambachtsgilden op deze manier een monopolie hadden op lokale productie en vrije handel en vrije beroepsuitoefening beperkten, werden ze nu gezien als vertegenwoordigers van het ‘oude regime’. Vanaf 1795 werden daarom pogingen genomen om de gilden op te heffen. Onder koning Willem I waren alle Nederlandse gilden rond 1820 verdwenen.³ De uitoefening van ambachten en ook de opleiding tot ambachtsman was vanaf dan ongereguleerd.

Historici hebben lang gedacht dat gilden onmisbaar waren om opleidingen in de ambachten te reguleren. Het idee daarachter is dat een meester tijd en materiaal moest investeren in het onderwijzen van een leerling. Omdat leerlingen veelal afkomstig waren uit de lagere middenklasse werd gedacht dat zij deze opleidingskosten zelf vergoedden door na hun opleiding voor een bepaalde tijd gratis, of tegen een laag loon, voor de meester te blijven werken. Hierin schuilt een gevaar, want een leerling kan na zijn opleiding simpelweg zijn meester verlaten voor een hoger loon bij een andere meester. Omdat een meester zich van dit risico bewust is, zal hij niet opleiden als hij zijn opleidingskosten niet kan terugverdienen. Aangenomen werd daarom dat gilden leerovereenkomsten afdwongen en controleerden, om er zo voor te zorgen dat leerlingen voor een bepaalde tijd na hun opleiding bij hun meester moesten blijven werken, zodat de meester zijn investering terug kon verdienen.⁴

Het opheffen van de gilden rond 1820 zou dus mogelijk voor problemen in ambachtopleidingen hebben gezorgd. Wie moest nu controleren dat leercontracten werden uitgediend? Tijdsgenoten maakten zich echter voornamelijk druk over het wegvallen van de sociale verzekeringsfunctie die gilden hadden vervuld, zoals het verstrekken van uitkeringen ten tijde van ziekte, of aan weduwen van ambachtsslieden.⁵ Over het verdwijnen van de controlefunctie die gilden over het leerlingstelsel gehad zouden hebben, werd amper gewag gemaakt, noch door meesters, noch door leerlingen.⁶ Deze afwezigheid van ophef is vermoedelijk te verklaren door het

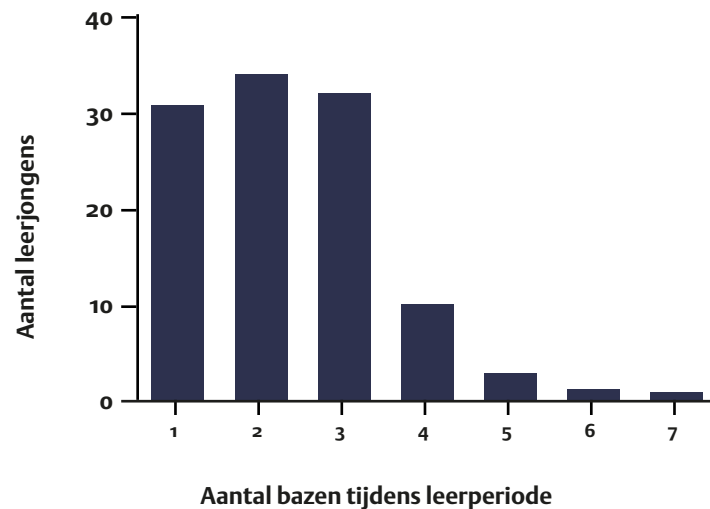
leerlingstelsel voor de ambachten opnieuw te bekijken. In plaats van dat opleiden *gevolgd* werd door werken denken verschillende historici nu dat opleiden en werken in de ambachten al tijdens de leerperiode *gelijktijdig* plaatsvonden, als een soort stage.⁷ Een jongen die in de leer ging bij een baas liep meteen mee op de werkvloer, imiteerde wat hij zag gebeuren en voerde daarnaast simpele klusjes uit. Op die manier droeg hij direct bij aan het productieproces. Net als bij een stage was de leerling daardoor al vanaf het begin waardevol voor zijn baas. Er was dus geen noodzaak om achteraf opleidingskosten terug te verdienen door gratis arbeid te leveren.

Omdat regenten van weeshuizen jongens bij lokale ambachtsmeesters in de leer deden kunnen we zicht krijgen op dit leerlingstelsel. Ouders lieten van deze overeenkomsten slechts sporadisch een schriftelijk bewijs maken, maar weeshuizen hielden dit nauwgezet bij omdat de lonen van de leerjongens bijdroegen aan de inkomsten van het weeshuis.⁸ Dergelijke overeenkomsten laten zien dat de arbeid van leerjongens al vanaf het begin af aan de kosten van trainen oversteeg. De weesjongen Abraham Cluwen verdiende bijvoorbeeld één stuiver per dag toen hij op 9 september 1835 in de leer ging bij de Amsterdamse kastenmaker Wiertz (► blz. 115^{ro}). Daarna liep het dagloon per jaar op, omdat Abraham per leerjaar beter werd in kastenmaken.

Dit systeem van opleiden maakte het mogelijk dat jongens hun ambachtstraining konden betalen door gelijktijdig te werken voor hun baas, waardoor ze in staat waren om hun eigen opleiding te financieren. Deze combinatie van gelijktijdig werken en leren leverde niet alleen direct inkomsten op, maar gaf leerjongens ook relatief veel vrijheid. Omdat er geen opleidingskosten achteraf vergoed hoefden te worden, kon een jongen relatief eenvoudig van opleiding wisselen als het ambacht of de baas hem niet aanstond, of als hij er niet geschikt voor was. Dit was met name het geval na de afschaffing van de gilden, want nu waren er geen organisaties meer die de toegang tot ambachtopleidingen blokkeerden of reguleerden.

Hoewel er soms nog steeds leerovereenkomsten voor lange tijd werden afgesloten – Abraham Cluwen zou oorspronkelijk bijvoorbeeld voor zes jaar in de leer gaan – werden deze lang niet altijd uitgediend. Deze informele opleidingsvorm was juist zeer open. Weesjongens uit negentiende-eeuws Leiden waren bijvoorbeeld wel vaak voor zes jaar in de leer, maar bezochten tijdens deze jaren meerdere bazen, niet zelden in

Grafiek 5.1
Aantal bazen van Leidse wees-
jongens die in de leer gingen in
de leeftijd van 10 t/m 14 jaar.⁹



meerdere ambachten. Zoals te zien is in grafiek 5.1 bezocht de meerderheid van Leidse weesjongens in de jaren 1830-1850 meer dan één baas tijdens zijn leerperiode. De weesjongen Jan Sieriks was tussen 1830 en 1838 zelfs achtereenvolgens in de leer bij een broodbakker, een tuinman, een bezemmaker en een loodgieter.

Door het open leerlingstelsel in de negentiende-eeuwse ambachten konden ook bazen relatief eenvoudig van hun leerjongens afkomen wanneer ze lastig of ongeschikt waren. Het was gemakkelijk een overeenkomst op te zeggen. Dit gebeurde bijvoorbeeld door baas Hebrecht Terwijn in 1828.¹⁰ Teleurgesteld deelde hij aan de regenten van het Leidse weeshuis mee dat hij Jan Zwanenburg had ‘weggejaagd’ omdat deze, toen Hebrecht op een avond thuiskwam, ‘beschonken en uitgestrekt op de grond’ in de kamer lag. Eerder had Hebrecht de ‘brutaliteit en slaperigheid’ van de jongen nog over het hoofd kunnen zien, maar omdat Jan ‘zich sterk aan de drank te buiten gaat’ kon hij dat nu niet langer doen. We vinden Jan een jaar later terug als magazijnknecht bij een winkelier; waarschijnlijk was het moeilijk om na dit incident een andere baas in de ambachten te vinden. Onopgeleid en met een weekloon van slechts tien stuivers moest hij in 1830 het Leidse weeshuis verlaten.

Zolang een jongen gemotiveerd en getalenteerd genoeg was bood het leerlingstelsel desalniettemin de kans om zon-

der tussenkomst van derden een positie als ambachtsman te verwerven, wat een hoger loon en meer aanzien opleverde dan ongeschoolde arbeid. Met een beetje fantasie functioneerde het leerlingstelsel op deze manier als een indirecte vorm van studiefinanciering. Net zoals een bijbaan of een stage kan bijdragen aan het betalen van studiekosten tijdens de studie, voldeed een leerling in de ambachten zijn ‘studiekosten’ vrijwel direct door te werken voor zijn baas. Er waren daarom vooralsnog geen publieke of private beurzen nodig om deelname aan ambachtsonderwijs op de werkvloer te bevorderen. Onder de streep was zelfs ruimte voor een (gering) loon voor leerjongens. Zo verdiende de gemiddelde Utrechtse leerjongen rond 1870 na vier jaar in de leer te zijn geweest circa 3 gulden per week.¹¹

De beslissing om een zoon op te leiden tot ambachtsman was echter niet voor iedereen even gemakkelijk en zeker niet voor kinderen uit de arbeidende klasse. Als een jongen niet werd opgeleid maar meteen fulltime ongeschoold werk deed, kon hij namelijk direct meer verdienen, omdat er geen arbeidstijd verloren ging aan training. Een Amsterdamse letterzetter in de leer verdiende bijvoorbeeld maar een derde van het volle loon gedurende een periode van maar liefst zes jaar.¹² Ongeschoolde jongens die in de jaren 1890 werkten in een Utrechtse stijfselabriek, verdienden gemiddeld 2 gulden per week, terwijl jongens in de leer bij een ambacht in deze ja-

ren moesten beginnen met een weekloon van slechts 1 gulden of minder.¹³ Ouders met beperkte middelen moesten dus de moeilijke keuze maken tussen direct hogere inkomsten maar een slechtere toekomstige positie van hun zoon op de arbeidsmarkt, of een periode van minder inkomsten doorstaan, zodat hij later als ambachtsman meer kon verdienen.

Voor sommige gezinnen was een lager loon voor hun kinderen geen optie; 1 gulden extra kon al een flink verschil maken, want het gemiddelde gezin met kinderen had rond 1890 ongeveer 10 gulden per week nodig om rond te komen.¹⁴ Een ambachtsman verdiende ergens tussen de 8 en 15 gulden per week, waardoor hij niet altijd per se de inkomsten van zijn kinderen nodig had om rond te komen.¹⁵ Ongeschoolde, volwassen arbeiders daarentegen verdienden aan het einde van de negentiende eeuw over het algemeen niet meer dan 8,50 gulden per week.¹⁶ Zij konden daarom de inkomsten van hun kinderen gewoonweg niet missen.

Voor de arbeidende klasse bleef een leerlingstelsel in de ambachten daarom veelal onbereikbaar, ook omdat er vrijwel geen initiatieven vanuit de staat kwamen om dit praktisch onderwijs te financieren. Een kaarsenmakersjongen van veertien jaar uit Gouda verklaarde bijvoorbeeld aan de commissie van de Arbeidsenquête in 1890 dat hij graag in de leer zou gaan bij een timmerman. Dat zou echter betekenen dat zijn huidige loon van 2 gulden per week zou dalen tot slechts 25 cent en dat kon hij (en vermoedelijk zijn ouders) zich niet veroorloven.¹⁷ Arbeidersgezinnen moesten nog enkele decennia wachten voordat ook zij, in beperkte mate, toegang kregen tot een nijverheidsopleiding.

Voor degenen die zich wel een periode van lagere inkomsten konden veroorloven, bleef het informele leerlingstelsel in de ambachten niettemin tot ver in de negentiende eeuw dé manier om kennis en ervaring op te doen. Er waren vanaf omstreeks 1800 hier en daar in Nederland wel particuliere en gemeentelijke avondscholen te vinden die theoretisch onderwijs gaven in vakken als bouwkunde, (rechtlijnig) tekenen en meetkunde, maar deze teken- en industriescholen werden vooral gezien als een aanvulling op het leren op de werkvloer en niet als een vervanging ervan.¹⁸ Omdat er voldoende gezinnen waren die wel tijdelijk inkomsten konden missen en omdat het leerlingstelsel prima functioneerde, was er nog geen noodzaak om vanuit overheidswege het onderwijs op de werkvloer te stimuleren. Het gevolg was dat er na de afschaf-

ting van de gilden geen tekort was aan geschoolde ambachtslieden in Nederland. Tijdens de opkomst van de industrialisatie zou deze kwestie evenwel nijpender worden.

Van werkvloer naar ambachtsschool

Het precieze begin van de Nederlandse industrialisatie is lastig te benoemen, maar het staat vast dat Nederlandse economie in de tweede helft van de negentiende eeuw ingrijpend veranderde. De liberale stroming in de politiek stimuleerde economische groei door het verder centraliseren van het belastingstelsel en politieke besluitvorming, en door vrije handel en de industrie te liberaliseren.¹⁹ Door het overnemen van nieuwe technologieën uit het buitenland, zoals stoommachines en later ook gas, elektriciteit en chemicaliën, werd de productie geleidelijk aan gemoderniseerd (► blz. 117). Tussen 1853 en 1895 nam het aantal stoomwerktuigen in Nederlandse fabrieken toe van 364 tot maar liefst 4728.²⁰ Omdat voor het gebruik van nieuwe technologieën flinke investeringen waren vereist groeiden fabrieken ten koste van kleinere werkplaatsen. De tabaks-, voedingsmiddelen- en textielindustrie werd bijvoorbeeld gemechaniseerd en de komst van grootschalige machinale houtzagerijen verving kleinere werkplaatsen in onder andere Amsterdam.²¹

De industrialisatie had grote gevolgen voor het opleiden van vaklieden. Tijdens het leerlingstelsel werd een jongen geleidelijk bekend gemaakt met het productieproces van begin tot eind. Hij liep mee met zijn baas en begon met simpele klusjes die gedurende de leerperiode steeds moeilijker werden, zodat hij op het eind in staat was om het product te vervaardigen. De intrede van machinale productie veranderde dit ambachtelijke productieproces ingrijpend. Omdat een groot deel van de productie nu kon worden gedaan door machines, was het niet langer meer nodig om kennis te hebben van het gehele productieproces. Een deel van het werk op de werkplaats werd dus eenvoudiger, waardoor kon worden volstaan met ongeschoolde (kinder)arbeid. In de Amsterdamse bouw werden vanaf de jaren 1880 bijvoorbeeld steeds vaker ongeschoolde werklieden aangenomen, omdat het werk sterk vereenvoudigd was, onder andere door de komst van machinale houtbewerking.²²

Anderzijds konden machines niet altijd het hele productieproces overnemen en was er dus nog steeds vakkennis ver-

eist. In de Amsterdamse bouw ontstond vanaf de jaren 1880 daardoor een onderlaag die ongeschoold werk deed, maar ook een bovenlaag die vakkennis nodig had.²³ Omdat mechanisatie zorgde voor een toegenomen arbeidsdeling in verschillende industrieën bestond veel arbeid nu uit het herhalen van één bepaalde taak, hetzij ongeschoold of geschoold. Het gevolg daarvan was dat het voor bedrijven steeds minder voordelig was om leerjongens aan te nemen om hen het gehele productieproces bij te brengen. De directeur van de ambachtsschool in Den Haag verzuchtte dan ook in 1890 dat het door toegenomen arbeidsdeling steeds moeilijker werd om een vak te leren.²⁴ De industrialisatie van de ambachten en nijverheid vormde zo een bedreiging voor het traditionele leerlingstelsel, terwijl er nog steeds vraag was naar geschoolde vaklieden.²⁵

In Amsterdam bleek het voor jongens steeds moeilijker om een ambacht te leren op de werkvloer. Bazen hadden geen zin, en minder reden, om jongens iets te leren en gebruikten hen meer en meer als goedkope arbeiders. Leerjongens werden vanaf de jaren 1880 om het minste ontslagen door hun baas. Meestal was tijdelijke ‘slapte van werk’ voldoende om de jongen niet terug te laten komen. Bazen grepen ook een dag ziekte of ‘brutaliteit’ en ‘onverschilligheid’ aan als reden om van leerjongens af te komen. Vanzelfsprekend liepen veel jongens weg, omdat hun baas geen echte opleiding verschaftte. Weesjongen Barend Kraal stopte in 1896 met zijn ‘opleiding’ tot timmerman bij baas Van Halen, omdat hij ‘slechts boodschappen deed’.²⁶

De Amsterdamse weesjongen Hagenouw ging tussen 1890 en 1894 in de leer bij zes verschillende schoenmakers. De meesten ontsloegen hem als er even geen werk te doen was, terwijl hij zelf verschillende malen wegliep bij een baas, omdat deze geen training verschaftte.²⁷ Doordat ook schoenmakers amper nog opleidden, lukte het ook weesjongen Meij niet om ambachtsman te worden. In plaats daarvan werd hij maar winkelbediende. Weesjongen Keulen kreeg geen kans het kleermakersvak te leren, omdat veel Amsterdamse kleermakers, onder druk van Duitse concurrentie, overgingen op de productie van goedkope confectiekleding door ongeschoolde arbeiders in grootschalige naaiateliers.²⁸ De familie Brenninkmeijer ging met de firma C&A bijvoorbeeld in deze periode over tot het aanbieden van modieuze, maar goedkope confectiekleding van Duitse makelij.²⁹ Nadat Keulen in vier jaar tijd

voor maar liefst vijftien kleermakers had gewerkt, had hij geen andere optie dan zich vrijwillig bij het leger aan te melden.

Deze voorbeelden staan niet op zichzelf. Veel jongens die wel het vermogen hadden om vakman te worden, eindigden door de industrialisatie in ongeschoolde baantjes, zoals magazijnbediende of loopknecht, omdat ze geen kennis meer konden opdoen op de werkvloer. Een andere groep trad vrijwillig toe tot het leger als bleek dat ze geen ambacht konden leren. Van alle jongens uit het Amsterdamse diaconieweeshuis die in de leer gingen tussen 1880 en 1900, meer dan 300 in totaal, eindigde circa één op de drie in een ongeschoold baantje.³⁰ Beroepstellingen uit deze periode laten zien dat ook steeds meer volwassen mannen ongeschoolde arbeiders werden.³¹

Het was duidelijk dat de traditionele manier van opleiden op de werkvloer niet meer voldeed. Bazen wilden niet meer opleiden en er was behoefte aan meer technische kennis nu steeds meer fabrieken overgingen op het gebruik van machines. Omdat opleiden op de werkvloer steeds moeizamer ging, moesten sommige werkgevers lonen betalen die vijf- tot tienmaal hoger lagen dan gewoon om aan technisch personeel te komen.³² Machinisten en motordrijvers verdienden een veelvoud, omdat er veel te weinig beschikbaar waren.³³ Klachten over het gebrekkige onderwijs op de werkvloer kwamen dan ook veelvuldig voor:

In bijna alle beroepen zijn de drie eerste leerjaren over het geheel onvruchtbaar en dikwijls noodlottig. De gezondheid van het kind, te vroeg in de werkplaats opgenomen, lijdt daardoor; zijn verstand verstompt en het verliest alles wat het op de school geleerd heeft; wat het daarentegen van het beroep leert is uiterst gering: al het werk van den leerjongen bestaat toch gewoonlijk in het schoonhouden van de werkplaats en het doen van boodschappen.³⁴

Er moest iets gebeuren. Geleidelijk aan werd het opleiden op de werkvloer daarom vervangen door nijverheidsonderwijs op school. De uitbreiding van het nijverheidsonderwijs begon op avondscholen, omdat deze de mogelijkheid boden om werken overdag te combineren met leren in de avonduren. Zo ging er geen inkomen verloren en kon een deel van het loon worden aangewend om les gelden te betalen. De Middelbaar Onderwijswet van 1863 had onder meer burgeravondscholen geïntroduceerd, als opvolgers van de teken- en industriescholen.

Deze werden deels gefinancierd door gemeenten en het Rijk, waardoor de les gelden laag konden blijven. In 1890 lagen de les gelden aan de meeste burgeravondscholen tussen de 2 tot 6 gulden per jaar. Bovendien volgden dit jaar maar liefst 1291 van de 4652 leerlingen kosteloos onderwijs aan een van de burgeravondscholen.³⁵ Hoewel de gunstige schoolgeldpolitiek leidde tot indrukwekkende deelnamecijfers, werden op deze scholen, waarvan de volledige cursus meestal rond de drie tot vier jaar duurde, nog vooral theoretische vaardigheden onderwezen, zoals rechthoekig tekenen en bouwkunde. Deze scholen werden niet-geschikt geacht als vervanging voor het leerlingstelsel. Het idee van de regering was nog steeds dat praktische vaardigheden op de werkvloer moesten worden geleerd.³⁶

Omdat de staat vooralsnog afzijdig bleef, werd het initiatief voor beter nijverheidsonderwijs genomen door werkgevers- en werknemersorganisaties. Tussen 1895 en 1901 werd er buiten het parlement gediscussieerd over de beste manier van nijverheidsonderwijs: een leerlingstelsel of de ambachtsschool. Grote firma's, zoals Stork, pleitten voor een leerlingstelsel, omdat de specifieke vakkennis die hun werknemers nodig hadden niet op school kon worden geleerd. Anderen pleitten voor ambachtsscholen omdat, zoals we zagen in Amsterdam, bazen vaak geen goede opleiding verschafften, hun leerlingen uitbuiten en omdat fluctuaties in de vraag naar producten vaak leidden tot ontslagen van leerjongens. Nadat vertegenwoordigers uit de industrie en de ambachten op verscheidene bijeenkomsten de kwestie hadden besproken, werd het debat uiteindelijk beslecht in het voordeel van de ambachtsschool. Hier konden een praktische en theoretische opleiding worden gecombineerd en hadden leerlingen de zekerheid dat ze daadwerkelijk een vak zouden leren.³⁷

Werkgevers, werknemersorganisaties en fabrikanten namen vervolgens het initiatief om de oprichting van deze ambachtsscholen te bevorderen. Een van de eerste ambachtsscholen was die in Amsterdam. Deze werd in 1861 opgericht door de Maatschappij van den Werkenden Stand in samenwerking met de Maatschappij tot bevordering der Bouwkunst.³⁸ Hier werd overdag de opleiding voor onder andere smeden, timmeren en smeden verzorgd. Dit voorbeeld werd in andere plaatsen snel opgevolgd. Een groot deel van de kosten werd gedragen door gemeenten en werkgevers- en werknemersorganisaties, soms aangevuld door liefdadigheidsinstellingen. Nadat de kwestie van ambachtsscholen ook in het parlement

hevig was bediscussieerd, ontvingen ambachtsscholen vanaf 1891 wel meer subsidie van de staat, waardoor deze meer vakken konden aanbieden. Het zou echter tot 1919 duren voordat het nijverheidsonderwijs wettelijk geregeld zou worden en aanspraak kon maken op structurele financiering van rijkswege – en een beperkt aantal studiebeurzen.

Sommige werkgevers stonden in het begin nog wantrouwend tegenover de ambachtsschool – het was immers een radicale breuk met de traditionele opleiding op de werkvloer –, maar het bleek dat de ambachtsschool vanaf de jaren 1890 wel degelijk een welkom alternatief was voor het informele leerlingstelsel met al zijn problemen. Daarmee bood dat een antwoord op de opleiding voor geschoolde werklieden tijdens de industrialisatie. Dit blijkt onder andere uit de beroepen waarvoor werd opgeleid. Naast timmeren en smeden werd er ook bankwerken, ijzerdraaien en soms stoomwerktuigkunde geleerd. De meeste ambachtsscholen gaven aanvankelijk vooral praktisch onderwijs. Toen vanaf het einde van de eeuw bleek dat theoretische kennis op de werkvloer ook gewenst was, werd het curriculum van veel ambachtsscholen aangevuld met theoretisch vakonderwijs, of gecombineerd met theoretisch avondonderwijs.³⁹

Het succes van de ambachtsschool kwam ook tot uiting in de gunstige invloed die deze had op de latere beroepspositie van leerlingen.⁴⁰ Aan de ambachtsschool te Leeuwarden kwamen bazen in de jaren 1890 al ‘voor het einde van iederen cursus om den vertrekkenden leerlingen een plaats in hun bedrijf aan te bieden’.⁴¹ Weesjongens in Utrecht werden ook steeds meer naar de ambachtsschool gestuurd en steeds minder direct bij een baas in de leer geplaatst (► blz. 116-117). Vanaf 1900 volgde bijna 70 procent van de Utrechtse weesjongens lessen aan de ambachtsschool in plaats van direct een baas te zoeken. Het succes van de ambachtsschool is ook te zien in stijgende leerlingaantallen. Tegen 1900 kende Nederland twintig ambachtsscholen met 2890 leerlingen. In 1920 waren er al 10,318 leerlingen verspreid over bijna 70 ambachtsscholen.

Toch was er nog een niet-onbelangrijk obstakel te overwinnen voordat alle gezinnen de beroepspositie van hun kinderen konden verbeteren door hen naar de ambachtsschool te sturen. Een opleiding op de werkvloer leidde al tot een lager salaris, wat een grote aanslag bleek op het budget van minvermogens. Het volgen van dagonderwijs aan de ambachtsschool sloot nu zelfs elke bijverdienste uit. Daarnaast moest

er schoolgeld worden betaald. In 1900 bedroeg dat meestal tussen de 5 en 10 gulden per jaar. Ook de Tweede Kamer was zich daarvan bewust. De liberaal Lourens de Groot was voorstander van de ambachtsschool, maar merkte tijdens het bespraak over de rijksbegroting van 1919 op, dat veel arbeidersgezinnen de gemiste inkomsten en de schoolgelden niet konden dragen. Daardoor zag hij ‘het meerendeel van die jongens verdwijnen in de fabrieken en als loopjongen of als boodschapper op de fiets zijn leerjaren doorbrengen, om later het gilde van de losse werklieden te versterken’.⁴² Hij drong er daarom bij de regering op aan om toelagen te verstrekken aan leerlingen van de ambachtsschool en om les gelden te verlagen of helemaal af te schaffen.

Behalve het verlenen van subsidies aan ambachtsscholen bleef de regering voorlopig vooralsnog terughoudend in het verstrekken beurzen voor ambachtsscholen. Vanaf 1919 kwamen er wel rijksbeurzen voor het nijverheidsonderwijs, maar hun aantallen bleven zeer beperkt (zie kader blz. 75). Zo bedroeg het totale bedrag aan studiebeurzen voor lager nijverheidsonderwijs in het schooljaar 1921-1922 slechts 6071 gulden, terwijl dat voor hoger onderwijs het zeventienvoudige bedroeg. Als we dit grofweg middelen over het aantal leerlingen en studenten, dan laat dit zien dat er gemiddeld maar een beursbedrag van vijftig cent per leerling van het lager nijverheidsonderwijs beschikbaar was, tegenover meer dan 25 gulden voor elke student van het hoger onderwijs. Beurzen van de rijksoverheid – hoewel voor sommige leerlingen natuurlijk zeer welkom – droegen dus weinig bij aan het structureel toegankelijker maken van het ambachtsonderwijs.

Dat was wellicht ook niet nodig. Al snel bleek dat het achterblijven van studiebeurzen op lokaal niveau werd opgelost, zodat ook kinderen van minvermogenden de ambachtsschool konden bezoeken. Bij gemis aan rijksbeurzen voor de ambachtsschool werden les gelden voor ouders met beperkte middelen vaak betaald door verenigingsbesturen en ook door werkgevers- en werknemersorganisaties, die beide een belang hadden bij goed opgeleide werknemers. Vanaf de oprichting van de eerste ambachtsschool bestond er een breed netwerk aan beurzen en ondersteuning voor leerlingen van ambachtsscholen. In Rotterdam was dit zeer uitgebreid: ‘Te Rotterdam gaan ook veel leerlingen op kosten der leden, dat zijn zij, die een jaarlijksche contributie betalen, naar de ambachtsschool, en bovendien wordt aan behoeftigen, wier zoon hun al licht

12 stuiver in de week thuis kan brengen, die som uitbetaald, en hun zoon geheel op kosten van het Bestuur onderricht gegeven.’⁴³ In Den Haag betaalde de Christelijke Volksbond – die streefde naar de ‘verheffing van den werkmansstand’ – de les gelden van leerlingen. Ook deze vereniging compenseerde soms het gemiste loon van kinderen die naar de ambachtsschool gingen door ouders een vergoeding van maximaal een gulden per week te geven. Tussen 1914 en 1920 financierde deze bond alleen al de schoolgelden van meer dan veertig leerlingen.⁴⁴

In Amsterdam ondersteunde onder andere de liefdadigheidsvereniging Charitas meerdere leerlingen van de ambachtsschool. In 1883 ondersteunde de vereniging 56 jongens, van wie een deel de ambachtsschool bezocht. Voor enkele van deze jongens werd tevens een spaarrekening bijgehouden, waarvan de som uitgekeerd werd wanneer ze 21 jaar werden.⁴⁵ Door de financiering van deze en andere verenigingen volgde maar liefst circa 60 procent van alle leerlingen aan de Amsterdamse ambachtsschool in deze beginjaren kosteloos onderwijs.⁴⁶ Hoewel de hiervoor benodigde bedragen relatief laag waren vergeleken met de bedragen die gemoeid waren met universitaire beurzen, speelden deze vooruitstrevende maatregelen vermoedelijk een belangrijke rol in het bevorderen van deelname aan nijverheidsonderwijs.

Het onderwijsverslag van 1920 geeft een zeldzaam gedetailleerde inkijk in deze bijdragen van ‘particulieren’ en werkgevers. Aan de ambachtsschool van Utrecht betaalden verenigingen en particulieren het schoolgeld van 21 leerlingen. Een van deze was een kleinschalig Utrechts aannemersbedrijf, wat laat zien dat ook in Utrecht werkgevers prijs stelden op dit onderwijs.⁴⁷ In Helmond betaalde de Koninklijke Nederlandsche Machinefabriek elke week 3 tot 5 gulden aan leerlingen wier vaders voor de firma werkten, plus 10 gulden aan schoolgeld per jaar. De Maatschappij van Nijverheid betaalde aan ‘behoefte leerlingen’ 2 tot 4 gulden per week. Philips uit Eindhoven betaalde de schoolgelden van kinderen van werknemers en beloofde deze ouders vermoedelijk ook met een hoger loon. Niet verrassend reserveerde de ambachtsschool alhier een deel van het onderwijs voor cursussen in elektrotechniek. Aangezien het traceren van dit soort regelingen niet tot een primaire taak van de onderwijsverslagen behoorde, is het aannemelijk dat werknemers in meerdere plaatsen een rol speelden in het financieren van les gelden.

In de jaren 1880-1920 werd de drempel om kinderen naar school te sturen in verschillende steden dus verlaagd door particuliere initiatieven. Daarnaast werden veel kinderen van ‘minvermogende’ ouders gedeeltelijk of geheel vrijgesteld van het betalen van schoolgeld. In 1900 gaven de ambachtsscholen van Middelburg, Zierikzee en Leeuwarden zelfs gratis onderwijs aan al hun leerlingen. In 1898 genoot 6 procent van alle leerlingen kosteloos onderwijs volgens het *Onderwijsverslag*. Dit aantal was twee jaar later opgelopen tot bijna een kwart van alle studenten, wat doet vermoeden dat de opstellers van het verslag in 1898 nog geen goed zicht hadden op alle maatregelen die bestonden om schoollasten voor ouders te verminderen. In 1910 werd nog steeds een kwart van alle leerlingen door de schoolbesturen vrijgesteld van het betalen van schoolgeld, wat neerkwam op meer dan 1000 leerlingen. Deze vrijstellingen, verleend door lokale school- en gemeentebesturen, bleken veel belangrijker voor het vergroten van de toegang tot nijverheidsonderwijs dan studiebeurzen.

Een andere belangrijke maatregel die deelname aan de ambachtsschool bevorderde was het toenemend gebruik van evenredige schoolgeldheffing, wat inhield dat schoolgeld afhankelijk werd van het ouderlijk inkomen. Hierdoor werden minvermogende ouders beter in staat gesteld hun kinde-

ren naar de ambachtsschool te sturen. In 1908 waren er nog slechts een paar ambachtsscholen die een vast tarief hanteerden. Het laagste inkomensafhankelijke tarief lag nu vaak rond 5 gulden. Dat was tegen deze tijd vaak ongeveer de helft van een ongeschoold weekloon, waardoor ook arbeiders in theorie de mogelijkheid hadden om hun kinderen de ambachtsschool te laten volgen.

Het gratis kunnen volgen van nijverheidsonderwijs maakte het zo mogelijk dat kinderen van ongeschoolde arbeiders konden stijgen op de sociale ladder. Zo werd de jongen Cornelis Hendrik Fock van Halen uit Woerden in 1922 vrijgesteld van het betalen van schoolgeld aan de Utrechtse ambachtsschool. Zijn vader was als ongeschoold werkmans en landbouwer niet in staat om schoolgeld te betalen. Als oudste van drie kinderen kon Cornelis zo toch naar de ambachtsschool, waar hij machinebankwerken leerde.⁴⁸ Na het behalen van zijn diploma werd hij aangenomen als korporaal monteur bij de Koninklijke Marine in Amsterdam.

Het gevolg van de relatief ruimhartige gemeentelijke schoolgeldpolitiek aan vrijwel alle ambachtsscholen was dat nijverheidsonderwijs vanaf het eind van de negentiende eeuw geleidelijk voor vrijwel alle groepen uit de samenleving toegankelijk werd. Hiermee verbonden was ook een vrij specta-

RIJKSBEURZEN VOOR DE AMBACHTSSCHOOL

Vanaf de Nijverheidsonderwijswet van 1919 werden voor het eerst beurzen voor ambachtsschoolleerlingen verstrekt, maar zoals gezegd waren de aantallen niet indrukwekkend. Het onderwijsverslag van 1923 stelt dat slechts ‘verscheidene jongens’ door een rijksbeurs in de gelegenheid waren gesteld om het onderwijs aan een ambachtsschool te volgen. In 1921-1922 werden er op een totaal van meer dan 13.000 ambachtsschoolleerlingen slechts 91 rijksstudiebeurzen verstrekt.⁴⁹ Aan de Groningse ambachtsschool konden in de periode 1924-1941 slechts 13 bursalen worden gevonden die een beurs ontvingen op basis van de Nijverheidsonderwijswet.⁵⁰ Ondanks het geringe aantal rijks- en nijverheidsbeurzen konden de ze op individueel niveau wel degelijk een verschil maken, zoals het verhaal van H. de Vries uit Groningen laat zien.

De moeder van De Vries was door het overlijden van haar man in 1920 genoodzaakt om zijn beroep van krantenloper, waarmee ze een schamele 2 gulden per week verdiende, over te nemen. Dit inkomen vulde ze wel aan door schoon te maken bij de adjunct-directeur van het *Nieuwsblad van het Noorden*, maar beide baantjes leverden te weinig op om ook nog eens de kosten van de ambachtsschool te betalen. Bovendien ‘zou de weduwe door haar zoon naar de ambachtsschool te sturen drie jaar zijn eventuele verdiensten moeten missen’. Om toch mogelijk te maken dat H. de Vries naar de ambachtsschool zou kunnen, werd hij vrijgesteld van het betalen van schoolgeld en ontving hij daarnaast een (onbekend) hoge beurs van 100 gulden per jaar.⁵¹ H. de Vries koos timmeren als vak en verliet in 1924 met diploma de Groningse ambachtsschool.⁵²

culaire stijging van de koopkracht van Nederlandse arbeiders vanaf 1880, terwijl schoolgelden nominaal amper waren stegen.⁵³ Arbeiders konden zich daardoor enerzijds meer veroorloven terwijl anderzijds de les gelden aan de ambachtsscholen minder hard stegen dan het prijspeil. Daarbij kwam nog dat in veel gevallen het schoolgeld voor hen kwijtgescholden werd, of door werkgevers en verenigingen werd betaald. In het schooljaar 1908-1909 was al meer dan 12 procent van de ouders van leerlingen aan de ambachtsschool afkomstig uit de arbeidende klasse. Tien jaar later was dit percentage gestegen tot ongeveer 16 procent.

Hoewel de meeste leerlingen nog steeds afkomstig waren uit de middenklasse van ambachtslieden, winkeliers en ambtenaren, zijn deze percentages niettemin indrukwekkend als in beschouwing wordt genomen dat deelname aan vervolgonderwijs tot en met het einde van de negentiende eeuw vrijwel onmogelijk was geweest voor de arbeidersklasse. De gunstige schoolgeldfinanciering droeg op die manier bij aan een ‘aanmerkelijke verhoging van het intellectuele peil van grote groepen der bevolking uit de lagere sociale milieus’.⁵⁴ Opmerkelijk genoeg vond deze toegenomen deelname van de arbeidende klasse al plaats voordat de staat overging tot het structureel financieren van het nijverheidsonderwijs en ook voordat de eerste rijksbeurzen voor ambachtsscholen werden verstrekt. Rijkssubsidies werden gaandeweg de periode 1880-1919 wel steeds belangrijker voor ambachtsscholen, maar de spectaculaire deelname en de bredere sociale toegankelijkheid was allereerst mogelijk gemaakt door lokale initiatieven van gemeenten, particulieren en werknemers- en werkgeversorganisaties. Na 1919 kreeg het ambachtsonderwijs steeds meer financiering van de regering, wat leidde tot stijgende leerlingaantallen en een toenemende controle door de overheid.

Tot slot

Tot ver in de negentiende eeuw werd nijverheidsonderwijs niet bevorderd door het verstrekken van beurzen. Omdat kinderen uit de klasse van ambachtslieden zelf hun onderwijs konden bekostigen door gelijktijdig te werken – en hun ouders de lagere inkomsten die hiermee gepaard gingen konden missen – waren beurzen ook niet echt nodig. Toen met de komst van industrialisatie het leren op de werkvloer echter lastiger werd bleef het antwoord van de staat uit. Werkgevers- en werknemersorganisaties, in samenwerking met gemeentebesturen, grepen daarom in om de opleiding van vaklieden te bestendigen. Niet alleen richtten ze ambachtsscholen op, er ontstond ook al snel een relatief ruimhartige financiering van schoolgelden. Voorop stond altijd het opleiden van voldoende geschoolde vaklieden. Het gevolg van al deze lokale beurzen, giften en schoolgeldvrijstellingen was dat ambachtsonderwijs vanaf het begin van de twintigste eeuw één van de meest toegankelijke soorten vervolgonderwijs werd. Gaandeweg gaf ook de staat steeds meer subsidies aan deze scholen en groeide het besef om het nijverheidsonderwijs wettelijk te regelen. De Nijverheidsonderwijswet van 1919 reguleerde vervolgens vooral wat de intensieve samenwerking tussen gemeenten, werkgevers en werknemers eerder tot stand had gebracht. Wel kwam er meer geld beschikbaar voor nijverheidsonderwijs. Het is goed mogelijk dat zonder ingrijpen van lokale partijen er niet voldoende vaklieden zouden zijn opgeleid om te voldoen aan de vraag vanuit de industrie. Dit laat zien dat studiefinanciering op lokaal niveau en van allerlei organisaties belangrijker kon zijn in het mogelijk maken van onderwijs dan maatregelen vanuit Den Haag.



KONINKRIJK OVERZEE







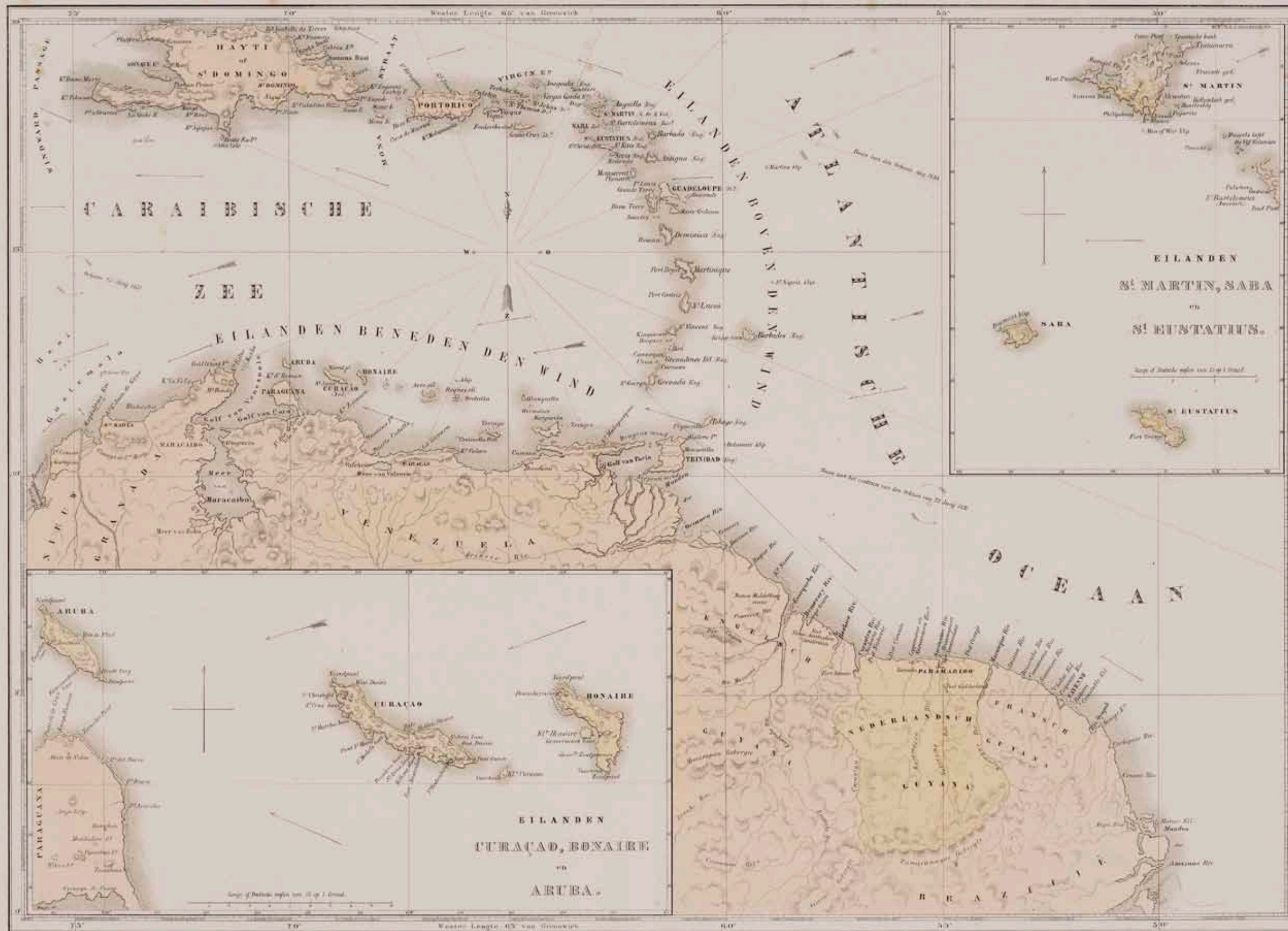
Kaart van Nederlands Oost-Indische bezittingen, 1843. Dl. Veelwaard Jr., [Collectie Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]

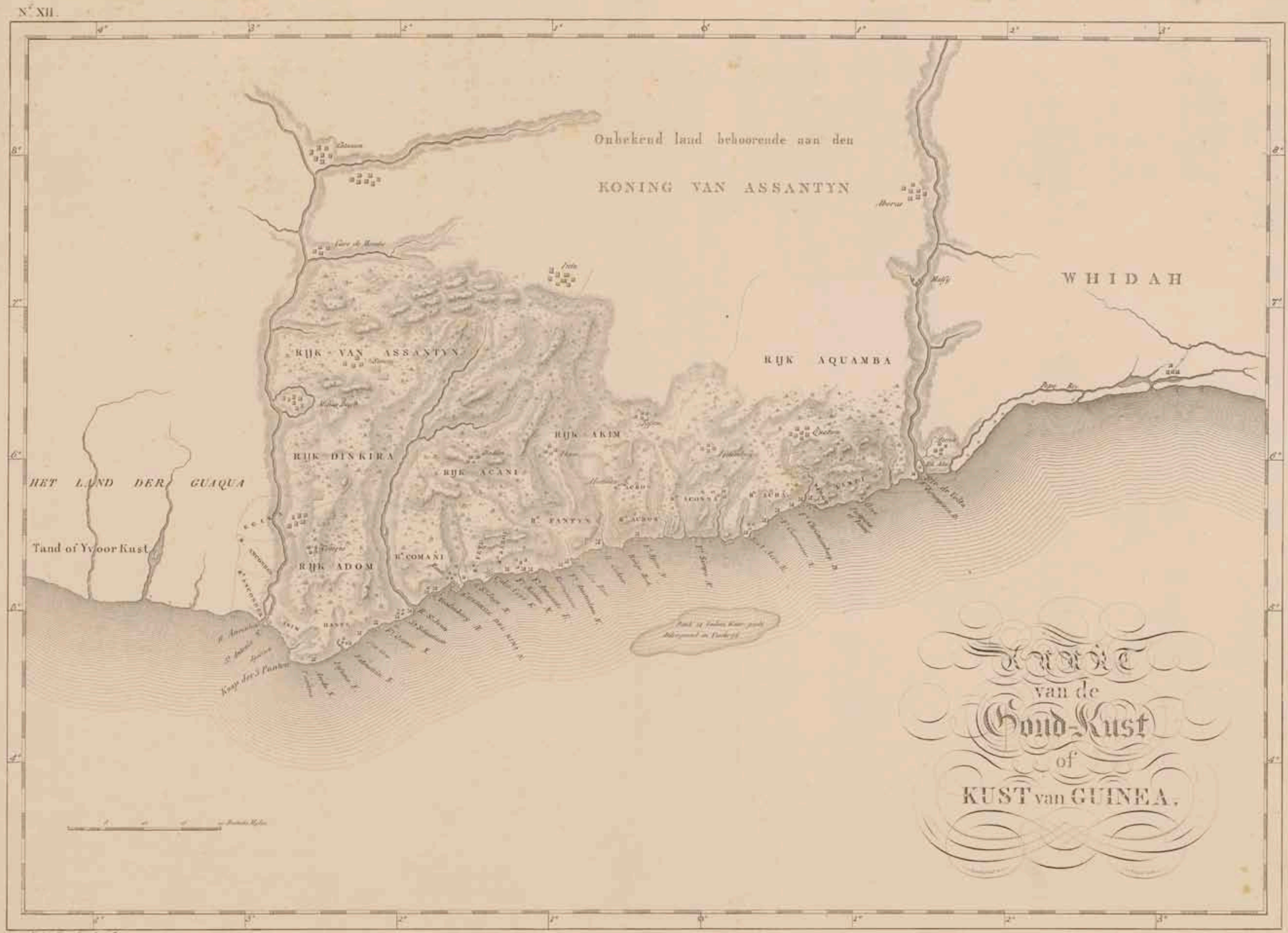


Schetskaart van de Kolonie Suriname of Nederlandsch Guiana, 1860. G.W.C. Voorduin, [Collectie Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]



Generale verzamelaart der Nederlandsche West-Indische bezittingen, 1860-1862.
G.W.C. Voorduin en J.E. van Heemskerk van Beest.
[Collectie Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]





Kaart van Goudkust of Kust van Guinea (hedendaags Ghana), 1818. Js. van den Bosch. [Collectie Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]



Koninkrijk overzee

PIETER SLAMAN

In Nederland hield de rijksoverheid zich bewust niet bezig met de verruiming van de toegankelijkheid van het onderwijs. Niet alleen werd zoiets onnodig gevonden, maar zelfs schadelijk voor de maatschappelijke orde, de arbeidsmarkt en de rijksbegroting. In de overzeese delen van het koninkrijk was de situatie heel anders. Daar werd vanaf 1901 gewerkt aan een beurzenstelsel dat het middelbaar en hoger onderwijs in het algemeen voor meer mensen toegankelijk moest maken.

Nadat Nederland in 1813 weer een onafhankelijke staat was geworden, gaf Groot-Brittannië enkele koloniën terug die het in de oorlog tegen Napoleon had overgenomen. Dat waren de Indische archipel, Suriname, de Nederlandse Antillen en (tot 1872) de Goudkust, aan de kust van hedendaags Ghana. De Britten hadden belang bij een welvarend Nederland, en gaven de koloniën vooral terug om het nieuwe koninkrijk een stevige economische basis te geven. Een stevige basis was het inderdaad: het ging om een gebied dat een achtste deel van de omtrek van de aarde omspande en dat rijk bedeed was met grondstoffen en vruchtbare landbouwgrond. Het kleine Nederland was daarmee tot 1949 de derde koloniale mogendheid ter wereld. Aanvankelijk stond de Nederlandse aanwezigheid in de koloniën vooral in het teken van het uitbaten van al die rijkdom. Halverwege de negentiende eeuw vulde de Nederlandse staat bijna een derde van de schatkist met koloniale winsten.¹

Tegen het einde van de eeuw begonnen echter steeds meer problemen in de koloniën de aandacht van het publiek te trekken. De suikerteelt in Suriname en de Antillen werd minder winstgevend, omdat massa's goedkope suikerbieten op de markt verschenen. In Nederlands-Indië waren de problemen schrijnend: de bevolking op Java groeide veel sneller dan de voedselproductie, waardoor de bevolking werd geteisterd door honger en armoede (► blz. 121). Nederland kon deze problemen niet negeren. Europese mogendheden waren in een wedloop verwickeld om de meest waardevolle gebieden

in de wereld in handen te krijgen, terwijl Nederland over veel meer gebied beschikte dan het in de praktijk beheersen of verdedigen kon. Nederland mocht niet de indruk wekken dat het zijn overzeese gebieden verwaarloosde.

Ethische politiek

Veel Nederlanders hadden druk van buitenaf niet nodig om te vinden dat de toestand in de koloniën moest verbeteren. Via geschriften en de verhalen van teruggekeerde landgenoten kregen zij een beter beeld van het lot van hun rijksgenoten overzee. In de heersende gedachten waren deze mensen nog altijd weinig ontwikkeld of beschaafd, maar volgens velen hadden ze toch het recht en het vermogen om zich te ontwikkelen. Het werd populair om de inwoners van de koloniën met kinderen te vergelijken: onwetend en afhankelijk, maar vol mogelijkheden voor een mooie toekomst. Nederland had de vaderlijke morele plicht om die toekomst dichterbij te brengen met een goede opvoeding en verzorging, zo vond men.

De diverse politieke stromingen beschreven die plicht elk in hun eigen taal. De liberaal C. Th. van Deventer sprak van een Nederlandse 'eereschuld' die kon worden ingelost door al het verdiende geld naar de koloniën terug te laten vloeien. De anti-revolutionair Abraham Kuyper zag Nederland als de 'voogd' die de inwoners van de koloniën een christelijke opvoeding moest geven. Sociaaldemocraten zagen in die inwoners verdrukten van het kapitalisme, met wie de Nederlandse arbeiders solidair moesten zijn. De woorden waren anders, maar de boodschap dezelfde: Nederland moest een grote inspanning leveren om de koninkrijksdelen in oost en west geestelijk en economisch te ontwikkelen. Het vele geld dat daarvoor nodig was zouden de koloniën zelf opbrengen. Eerder dan in Nederland zelf kwamen zo de noodzaak en het geld voor een ruime verstrekking van studiebeurzen samen.²

Goed onderwijs was onmisbaar bij het ontwikkelingswerk. Het was onder meer nodig om de kwaliteit van de ambtenaren in het koloniaal bestuur te verbeteren, om de planters in de West bekend te maken met nieuwe teelten en om boeren in de Oost te leren over moderne technieken van bewatering en bemesting. Er was behoefte aan tal van nieuwe goed opgeleide krachten zoals bestuursambtenaren, onderwijzers en voorlichters. Daarom moesten meer mensen toegang krijgen tot beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Het was niet langer voldoende om alleen de kinderen van rijke Nederlandse ondernemers of van de Indonesische adel voor een opleiding naar Nederland te sturen. Ook de kinderen van bijvoorbeeld de lagere ambtenarij zouden betere opleidingsmogelijkheden moeten krijgen. Zij hadden daar financiële hulp bij nodig. Die kwam er vanaf 1902, toen het kabinet van Abraham Kuyper begon met een 'ethische' koloniale politiek.

Een belangrijk onderdeel van die ethische politiek was de uitbouw van een omvangrijker, kundiger en rechtvaardiger bestuur in de koloniën. Bestuursambtenaren zouden zich actiever moeten inspannen voor verbetering van het onderwijs, de rechtspraak, de infrastructuur en de gezondheidszorg. Daarbij hadden ze een grote kennis van al die onderwerpen nodig en moesten ze bekend zijn met lokale talen en culturen. Hun opleiding werd daarom flink verzwakt. Jonge Nederlandse mannen konden in Leiden vanaf 1903 'Indologie' gaan studeren als zij door de minister van Koloniën werden aangewezen als 'candidaat-ambtenaar' voor de Indische dienst. Bij afstuderen kregen ze een vergoeding van 1000 gulden. Bovendien kregen jaarlijks zes Nederlandse jongens uit de Oost en zes jongens uit Nederland een beurs van eveneens 1000 gulden, het hoogste bedrag voor universiteitsstudenten ooit. Na enkele jaren bleek dit niet genoeg. In 1915 waren slechts 38 van de 60 plaatsen bezet. Minister van Koloniën J. Pleyte verhoogde daarom de uitgaven aan studiebeurzen fors: voortaan kregen alle candidaat-ambtenaren een jaarlijkse beurs van 1000 gulden, ongeacht inkomen of vermogen van hun ouders (► blz. 118-119). Dat was echter niet vrijblijvend. Wie niet op tijd zijn diploma haalde en wie te vroeg de koloniale dienst verliet, moest de beurs terugbetalen met een rente van 15 procent. Snel daarna werd de regeling uitgebreid tot tal van andere opleidingen voor functies in het koloniaal bestuur, het onderwijs, de kerk, rechtspraak, landbouw, bosbouw, mijn-

bouw, techniek, geneeskunde voor mens en dier, defensie, douane en politie. Het ministerie van Koloniën besteedde daar in het begin van de jaren 1920 in Nederland een half miljoen gulden per jaar aan. De sociaaldemocraten in de Tweede Kamer waren daar tevreden over: een carrière in de tropen bood nu nieuwe kansen aan Nederlandse arbeiderskinderen.³

Dit geld was allemaal afkomstig uit de koloniën. In die koloniën zelf konden er in de eerste jaren echter maar weinig mensen van profiteren. In Suriname probeerde het gouvernement een eigen landbouwschool op te richten, maar het schrok terug voor de kosten. De Surinaamse gemeenschap was te klein om dat geld op te brengen. Planters en ambtenaren zouden hun kinderen naar Nederland moeten blijven sturen voor een studie. Zowel in Suriname als op de Antillen hielp het gouvernement mensen met subsidies als zij hun zoons naar de rijkslandbouwschool in Wageningen lieten gaan. Veel stelde die steun echter niet voor: op Curaçao ging het in de eerste jaren bijvoorbeeld om twee beurzen per jaar, die slechts een kwart dekten van de kosten van de oversteek en de studie in Nederland.⁴

Ook voor Indonesische jongens kwam in 1905 een bescheiden regeling tot stand. Nederlands-Indië beschikte over eigen middelbaar onderwijs, zodat zij niet de oversteek naar Nederland hoefden te maken. Vijftientig Javanen konden met een beurs een opleiding volgen aan de landbouwschool en in de plantentuin in Buitenzorg (► blz. 120). Deze opleidingen stonden in het teken van moderne technieken die de opbrengsten van de landbouw konden vergroten. Ze waren niet bedoeld voor de boeren zelf, maar voor toekomstige opzichters in de land- en bosbouw die de boeren moesten gaan voorlichten. Toegang was er alleen voor jongens die Europees lager onderwijs hadden doorlopen, voor jongens uit de elite dus. Daarmee volgde het beurzenbeleid de grote standsverschillen op Java. Indonesiërs uit de lagere standen werden niet opgeleid voor bestuursfuncties of voorlichtingswerk omdat zij onder de bevolking het aanzien zouden missen dat zulke functionarissen nodig hadden.⁵

Tot de jaren 1920 was er geen hoger onderwijs in Indië. Aristocraten die hun zoons een hogere opleiding wilden geven stuurden hen naar Nederland. Vanaf 1910 stond voor hen de mogelijkheid open om in Nederland mee te dingen naar een rijksbeurs. Toch deden zij dat nauwelijks; de adel had zulke bijstand niet nodig.

Studeren in Nederland was dus alleen weggelegd voor de allerrijksten. Wie niet over genoeg geld beschikte werd op het hart gedrukt om vooral niet op goed geluk naar Nederland te reizen. In het blad *Bintang Hindia* konden Indonesiërs bijvoorbeeld lezen dat zij over meer dan 1000 gulden per jaar moesten beschikken om de studie in Nederland vol te kunnen houden. Wie dat niet kon opbrengen, deed er beter aan thuis te blijven. In augustus 1903 schreef het blad vermanend:

Het belangrijkste is dat men *niet* moet hopen werk in Holland te vinden als er geld tekort is. Die hoop moet men *nooit* koesteren. En hoop ook niet dat er financiële steun van Nederlanders komt indien men in de problemen raakt. In Nederland houdt men er niet van in zo’n geval geld te verstrekken. De hoop om geld te lenen moet men ook uit de gedachten wegbannen. Maar de Indiërs kunnen er op vertrouwen hulp van Nederlanders te krijgen als die hulp geen financiële uitgaven inhoudt. Bijvoorbeeld: men mag hulp vragen bij het zoeken van een onderwijzer, die goed en niet duur is, bij het krijgen van een kamer bij ‘goede mensen’. En als men weet dat de student zich serieus inzet voor zijn doel dan mag hij hopen -als hij later terugkeert naar Indië- een aanbevelingsbrief van de Nederlanders mee te krijgen voor zijn vrienden in ons land, die hem hulp kunnen verschaffen.⁶

Jonge Indonesiërs hadden dus vooral geld van familie nodig om te kunnen studeren. Die steun was er in de praktijk alleen voor jonge mannen. Families lieten zelden hun dochters studeren omdat dit in strijd was met traditionele familiewaarden. Eén jonge ambitieuze vrouw bestreed die waarden echter en vond daarbij op een wonderlijke manier hulp van de regering. Deze Raden Adjeng Kartini wist met het leggen van de juiste contacten te bereiken dat het Indisch gouvernement haar in 1903 een subsidie toekende voor de onderwijzeressenopleiding in Batavia (► blz. 122). Zij knoopte correspondenties aan met echtgenotes van invloedrijke figuren, onder wie de hoogste Nederlandse onderwijsambtenaar in Indië. Ze vond ook contact met het bekende sociaaldemocratische Tweede Kamerlid Hendrik van Kol in Nederland. Hij zocht haar op tijdens een rondreis in de Oost en was zo onder de indruk van haar vastberadenheid, dat hij haar zaak in de Tweede Kamer bepleitte. Hij wist de minister van Koloniën ertoe te krijgen dat hij voor ‘zeer zeldzame gevallen’ als Kartini en haar jonge-

re zus een uitzondering maakte. Beiden kregen via de minister een overheidssubsidie van 4800 gulden. Toch besloten Kartini en haar zus het aanbod af te slaan. Uit angst voor de publieke schande die haar familie ten deel zou vallen als ze ging studeren, besloot Kartini van haar plan af te zien en te trouwen.⁷ Op 1 augustus 1903 schreef ze:

Gisteren – het was weer een dag voor ons. Wij kregen het stuk van het Departement van Onderwijs, Eeredienst en Nijverheid waarin de vraag gedaan werd, of wij al dan niet wenschen gebruik te maken van de ons geboden gelegenheid tot het ontvangen eener opleiding voor onderwijzeres, enz. In het ontkennende geval moesten wij een schriftelijke verklaring dienaangaande geven, om aan den Gouverneur-Generaal opgezonden te worden. Hoe moet die gevraagde verklaring gesteld worden? Kort en zakelijk, dat ik niet meer van die gelegenheid wensch gebruik te maken, omdat ik verloofd ben, of, omdat mij nu eene nog betere gelegenheid geboden wordt, mijne illusiën van te werken voor ons volk te verwezenlijken. Aan de zijde van een flinken, nobelen man, dien ik acht, die met mij het volk lief heeft en die mij krachtig zal steunen in mijn streven, zal ik nog veel meer voor ons volk werkzaam kunnen zijn, dan wij beiden, als alleenstaande vrouwen het ooit zullen kunnen.⁸

Ze stierf een jaar later in het kraambed, slechts 25 jaar oud. Nog altijd wordt zij elk jaar in Indonesië herdacht.

Hoewel de beursvoorzieningen tot de Eerste Wereldoorlog klein waren, konden ze in het koninkrijk nieuw en bijzonder worden genoemd. Anders dan in Nederland werden geen hoge eisen gesteld aan het talent van leerlingen of aan het vermogen van ouders. De bedoeling van de beurzen was immers in de eerste plaats om meer mensen naar de opleidingen voor de publieke dienst te trekken. Drempels hoorden daar niet bij.

Groei en krimp

De Eerste Wereldoorlog leidde tot een sterke uitbreiding van de verstrekking van studiebeurzen in de koloniën. Door de strijd op zee was het scheepsverkeer tussen de verschillende delen van het koninkrijk vrijwel stil komen liggen, waardoor Nederland tijdelijk geen nieuwe krachten voor bedrijfsleven

en bestuur kon leveren. De wens in de koloniën om eigen opleidingen te stichten werd groter (► blz. 123). In Suriname en de Antillen lukte dat nog altijd niet door schaalproblemen, maar de subsidies voor ouders die hun kinderen naar Nederland stuurden, werden sterk verhoogd. Ze bedroegen vanaf 1920 1000 gulden per student per jaar, bijna voldoende om de kosten van overtocht en levensonderhoud te dekken. Vooral voor Antilliaanse jongeren was dat interessant. Op Aruba en Curaçao vestigde zich een snel groeiende olie-industrie, een goede werkgever voor mensen met een technische opleiding.⁹ In Nederlands-Indië werden wel gestaag nieuwe opleidingen opgericht. Zo verschenen in de jaren 1920 een technische hogeschool, een juridische faculteit en een medische faculteit (► blz. 124-125). Indië kreeg daarmee haar eigen hoger onderwijs, dat voor jongeren met elke etnische achtergrond toegankelijker werd. Studiebeurzen hielpen daarbij: in 1922 trok het gouvernement 370.000 gulden uit voor studiebeurzen voor ‘inlandsche leerlingen’ in het middelbaar en hoger onderwijs. Dat was meer dan anderhalf maal zoveel geld als het onderwijsministerie in Den Haag dat jaar uitgaf aan studiebeurzen voor Nederlandse jongeren. In 1922 konden op last van de Indische begroting 314 jongeren uit de Oost studeren. Die groep bestond uit 276 Indonesische, 34 Nederlandse en 4 Chinese studenten. 21 Indonesische studenten gebruikten hun beurs voor een studie in Nederland.¹⁰

Kort daarna ontstonden financiële problemen waardoor de uitgaven aan beurzen weer werden verlaagd. De rijksoverheid had tijdens en na de Eerste Wereldoorlog veel meer geld uitgegeven dan zij binnenkreeg. Na die oorlog bleek het onmogelijk om de uitgaven weer op het oude peil te krijgen. In 1923 begon de minister van Financiën Hendrikus Colijn met stevige bezuinigingen. Hij eiste dat de koloniën zelf een groter deel van de kosten voor hun militaire verdediging zouden gaan dragen, zodat de Nederlandse schatkist kon worden ontlast. Daarom moest ook op de Indische begroting stevig worden bezuinigd. Uitgaven aan beurzen werden gehalveerd en van afgestudeerden werd verwacht dat zij hun beurzen later zouden terugbetalen.¹¹

Gelijk burgerschap

Vanaf het begin geloofden de voorstanders van de ethische politiek dat het koloniale ontwikkelingsbeleid op den duur

zou moeten leiden tot meer politieke zelfstandigheid voor de overzeese delen *binnen* de grenzen van het koninkrijk. Niet iedereen wilde zich die beperking echter laten opleggen. Toen Indonesische studenten naar Nederland kwamen, ontdekten zij de burgerlijke vrijheden die in Europa bestonden en maakten zij kennis met de moderne politieke ideeën van het nationalisme en het marxisme. Sommigen trokken daaruit de conclusie dat de ongelijkheden binnen het koninkrijk onrechtvaardig waren, en dat de Indonesische archipel zich helemaal los zou moeten maken van alle banden met Nederland. De *Indische Vereeniging*, de studentenvereniging van Indonesische studenten in Nederland, veranderde zo in de jaren 1920 geleidelijk in een radicale politieke organisatie.

Op het ministerie van Koloniën in Den Haag zochten ambtenaren wanhopig naar manieren om die geest terug in de fles te krijgen. Raadsman L.C. Westenenk dacht een middel te hebben gevonden in de studietoelagen. Alle beursstudenten kregen een brief thuisgestuurd waarin zij werden gewaarschuwd dat zij bij overschrijding van ‘de gestelde grenzen voor toelaatbare politieke actie’ hun aanspraak op een beurs en een toekomstige aanstelling zouden verliezen. Westenenk maande bovendien de vaders van de studenten, die bijna zonder uitzondering ambtenaar waren in dienst van het Indisch gouvernement, om de financiële steun aan hun zoons via het ministerie naar Nederland te sturen en desnoods stop te zetten. Zo probeerde hij de studenten met financiële druk tot de orde te roepen. De Indische Vereeniging reageerde door alle beursstudenten uit het officiële verenigingsbestuur te halen en als onzichtbaar schaduwbestuur verder te laten werken. Zo verloor het ministerie zicht op de situatie.¹²

Na afloop van de Tweede Wereldoorlog kon geen sprake zijn van eenvoudig herstel van de vooroorlogse koloniale band met de overzeese gebieden. Er moest nu ernst worden gemaakt met de vorming van politieke zelfstandigheid voor Indonesië. Vol goede moed belegde de Nederlandse regering in 1946 een conferentie in Malino waarop de welwillende vertegenwoordigers uit delen van de Indische archipel werden uitgenodigd om hierover te praten. De partijen kwamen overeen dat nieuw op te richten Verenigde Staten van Indonesië een zelfstandige koers zouden gaan varen onder de vlag van het koninkrijk. Het land zou op grote schaal studenten naar Nederland gaan sturen, en de Nederlandse regering stelde daarvoor ‘Malino-beurzen’ beschikbaar. Ook studenten uit

Suriname en de Antillen kwamen ervoor in aanmerking. Die beurzen zouden voor alle studies in het hoger onderwijs en het hoger technisch vakonderwijs bedoeld zijn.

Een aantal jaren werden deze beurzen inderdaad uitgekeerd, maar al snel werd het ambitieuze project ingehaald door de werkelijkheid. De leiders van de Republiek Indonesië, die niet onder Nederlandse maar onder eigen vlag verder wilden, kregen de overhand. Een van die leiders was Mohammed Hatta, de voormalige voorzitter van de Indische Vereeniging in Nederland. Hatta en de andere leiders van de opstand hadden voor de oorlog gebruikgemaakt van de nieuwe kansen om te studeren, en die studies hadden bijgedragen aan hun overtuiging dat alle banden met Nederland verbroken moesten worden. Zo wist Nederland wel bij te dragen aan de geestelijke ontwikkeling van een jonge generatie Indonesiërs, maar bleek het die ontwikkeling al snel niet meer in de hand te kunnen houden. Indonesië werd onafhankelijk en in 1952 trok de Nederlandse regering de laatste Malino-beurzen in.¹³

DE DOCTOR

Moises Frumencio da Costa Gomez kreeg in 1922 als vijftienjarige jongen van Curaçao een overheidsbeurs om een opleiding in Nederland te gaan volgen (► blz. 126). Als zoon van katholieke ouders bezocht hij eerst het Canisiuscollege te Nijmegen, waar hij lid was van de interne Mariacongregatie, om vervolgens rechten te gaan studeren aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

De kroon op de opleiding van ‘de dokter’ was een proefschrift, geschreven aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam, over de formele verhoudingen tussen de West-Indische delen van het koninkrijk en Nederland. Da Costa Gomez was de eerste Antilliaan die zich in die stof verdiepte. In 1935 schreef hij in zijn proefschrift dat de Surinamers en Antillianen samen met de Nederlanders bij één volksgemeenschap hoorden. Voor Nederlands-Indië gold dat niet. Dat gebied zou volgens hem op den duur een zelfstandige staat moeten worden.

Bij een volksgemeenschap hoorden volgens Da Costa Gomez gelijke rechten. Omdat Antillianen en Surinamers al als staatsburgers waren erkend, moesten zij nu ook stemrecht krijgen. Niet

Suriname en de Antillen verloren hun koloniale status en kregen volgens het Statuut van het Koninkrijk een gelijkwaardige en autonome plaats onder de kroon. Het nieuwe statuut gaf alle Surinamers en Antillianen in 1954 een Nederlands paspoort, en daarmee dezelfde aanspraken op studiefinanciering als alle Nederlandse burgers. Bovendien kregen Suriname en de Antillen het recht om een eigen binnenlands beleid te voeren, waarna zij eigen beursinstellingen oprichtten. Suriname had inmiddels eigen opleidingen in de rechten en de medicijnen. De Surinaamse regering gebruikte haar eigen beursstelsel vooral om jongeren elders opleidingen te laten volgen die in het land zelf niet bestonden; wie niet na het afstuderen terugkeerde naar Suriname, moest het geld terugbetalen.¹⁴

Jongeren kregen nu ongekennde mogelijkheden om een opleiding te gaan volgen. Velen gingen naar Nederland om te studeren, om vervolgens niet meer terug te keren. In deze jaren van wederopbouw had Nederland een grote behoefte aan geschoolde werkrachten, terwijl het in Suriname en

voor het Nederlandse parlement, maar voor een eigen volksvertegenwoordiging die de eigen binnenlandse zaken zouden moeten regelen. Suriname kende al zo’n orgaan, hoewel niet iedereen daar stemrecht had, maar zijn eigen Curaçao niet. Dat voelde hij als een ‘historisch onrecht’.

Direct na zijn promotie ging Da Costa Gomez terug naar zijn geboortegrond om zijn idealen waar te maken. In de naoorlogse onderhandelingen over de nieuwe verhoudingen binnen het koninkrijk was hij de aangewezen persoon om namens Curaçao het woord te voeren. Veel van zijn idealen kwamen uit: zelfbestuur voor de eilanden onder de vlag van het koninkrijk.

Als leider van de Nationale Volkspartij speelde ‘de dokter’ een belangrijke voortrekkersrol in de politieke bewustwording van veel Antillianen. Voor veel jonge zwarte eilanders was hij het levende bewijs dat ook voor hen studie, zelfstandigheid en succes was weggelegd. Niet voor niets draagt de universiteit op Curaçao zijn naam.¹⁵

op de Antillen voor jongeren heel moeilijk bleef om aan een baan te komen. Vooral voor jonge mensen die niet bij de elite hoorden, gaf studeren in Nederland dus een kans op een betere toekomst. Het aantal Surinaamse beursstudenten in Nederland steeg van 20 in 1951 naar 350 zes jaar later. Rond 1955 waren er ongeveer 400 Antilliaanse studenten in het Nederlandse middelbaar en hoger onderwijs. Velen van hen gingen direct na de studie in Nederland aan het werk. Zo kon het gebeuren dat in 1960 tweehonderd Surinaamse artsen in Nederlandse ziekenhuizen werkten, terwijl in heel Suriname maar de helft van dat aantal beschikbaar was. Beursstudenten waren een voorhoede van een veel grotere groep Antillianen en Surinamers die zich in latere jaren in Nederland zou vestigen. Zo kende de Nederlandse studiefinanciering voor de Antillen en Suriname twee kanten: deze bood ongekennde toekomstkansen voor jonge mensen, maar droeg er ook aan bij dat veel getalenteerde jongeren de Antillen en Suriname verlieten.¹⁶

Een heel bijzondere groep studenten die de oversteek waagde, bestond uit jonge, Surinaamse vrouwen die naar Nederland kwamen om verpleegkundige te worden. Nederlandse ziekenhuizen en psychiatrische inrichtingen kwamen handen tekort en plaatsten advertenties in damesbladen, die ook in Suriname gelezen werden. In 1956 reageerden daar twee meisjes op een advertentie van het Rotterdamse ziekenhuis Maasoord. Ze werden aangenomen en bleken voor het ziekenhuis een grote aanwinst: van taalproblemen hadden ze geen last en van aanpassingsproblemen lieten ze weinig merken. Maasoord besloot daarom actief in Suriname te gaan werven. Via het Surinaamse Departement van Volksgezondheid werden meisjes tussen 18 en 25 jaar opgeroepen om een opleiding te komen volgen in Rotterdam; Maasoord betaalde de overtocht op voorwaarde dat ze de opleiding zouden afmaken. Al snel volgden andere ziekenhuizen en inrichtingen dit voorbeeld. Honderden jonge vrouwen grepen de geboden kans.

De Nederlandse regering voelde zich niet erg gemakkelijk bij die toestand. De Antillen en Suriname hadden hun begaafde jonge mensen zelf hard nodig, en het zou onrechtvaardig zijn als Nederland hen op grote schaal weg zou kapen. De rijksoverheid droeg daarom niet bij aan de werving.¹⁷

Dit dilemma bestaat nog altijd als het gaat om studenten uit de Caraïbische delen van het koninkrijk. De mogelijkheden voor studie op de eilanden zijn sterk uitgebreid. Studenten kunnen bovendien met beurzen naar andere landen als de Ver-

enigde Staten. Toch maken veel jongeren nog altijd gebruik van hun rechten in Nederland. Het onderwijs op de eilanden sluit direct aan op het Nederlandse beroepsonderwijs en hoger onderwijs, en in Nederland zijn meer carrièremogelijkheden dan thuis. Zo blijft gelijkheid van rechten ertoe leiden dat juist de hoger opgeleide jongeren hun kennis en talent meenemen naar Europa, tot verdriet van veel thuisblijvers.

Antilliaanse studenten in Nederland vrezen bovendien dat ze bij terugkeer na afstuderen hun studieschuld niet kunnen afbetalen. Met de salarissen die op de eilanden verdiend kunnen worden, is het moeilijk om forse schulden in euro’s af te betalen. Alle versoepelde aflosregelingen nemen deze zorgen niet weg.¹⁸ Bij de invoering van het leenstelsel is dit een punt om rekening mee te houden. Zo hebben we wel gelijke rechten op onderwijs in het hele koninkrijk, maar de economische verschillen maken dat de kansen op een goede toekomst ongelijk verdeeld blijven.

Tot slot

De geschiedenis van studiefinanciering in de overzeese delen van het koninkrijk laat zien hoe moeilijk het kan zijn om maatschappelijke ontwikkelingen met beurzen te sturen. In een poging om meer welvaart en ontwikkeling te brengen werden jongeren voor een opleiding naar Nederland gehaald. Studenten waren een voorhoede, de eersten in de toenmalige koloniën die het ‘moederland’ te zien kregen. Voor de koninkrijksband had dat heftige, zeer uiteenlopende gevolgen. Enerzijds ontstond echte wederzijdse bekendheid, iets waaraan het sinds de zeventiende eeuw had ontbroken. Studenten liepen voorop in een grote naoorlogse migratie vanuit Suriname en de Antillen. Deze migranten maakten de banden zichtbaar en voelbaar. Aan de andere kant zagen deze studenten scherper dan wie ook hoe ongelijk de politieke rechten en vrijheden in het koninkrijk verdeeld waren. Voor veel Indonesische vrijheidsstrijders was de Nederlandse opleiding een grote inspiratiebron. Vanaf 1954 was gelijkheid voor alle inwoners het adagium. Gelijkheid van rechten is er, maar gelijkheid van kansen kan studiefinanciering niet bereiken. Daarvoor blijven economische verschillen vooralsnog te hardnekkig.



Verpleegsters uit Suriname en de Nederlandse
Antillen in opleiding in Rotterdam, 1958.
Wilko A.G.M. Bergmans.
[Spaarnestad Photo, Den Haag]



SOCIAAL STELSEL

Dat het beurzenstelsel zou moeten worden uitgebreid, – ik moet eerlijk bekennen dit te betwijfelen. Ik geloof niet, dat het gewenst is zoo vele menschen uit hun omgeving in een andere omgeving te brengen; diegenen, waar wat in zit, weten zich in het algemeen er toch wel bovenop te werken [...].¹

Met deze woorden gaf minister Theo Heemskerk in 1909 precies de lijn aan van het overheidsbeleid sinds het vertrek van koning Willem I, inmiddels zeventig jaar geleden. De markt deed zijn werk, en als de staat zich daar niet mee bemoeide kwam het vanzelf goed. Het beurzenstelsel voor de onderwijsersopleiding moest een uitzondering blijven. Met studie-beurzen zou de overheid alleen maar de sociale verhoudingen in de war gooien. Toch begon de Staat tien jaar later met een ambitieus programma om álle getalenteerde jongeren die dat nodig hadden, in alle vormen van voortgezet en hoger onderwijs, financieel te steunen. Het was het begin van een voorziening die nog altijd bestaat, in de vorm van de aanvullende beurs.

Juist door marktwerking waren er inmiddels allerlei redenen voor de staat om veel meer leerlingen en studenten te steunen. In zeventig jaar was veel veranderd. De Nederlandse economie was niet langer afgeschermd met allerlei regels en belastingen, en concurreerde vrij in een open wereld. Die wereld draaide in een steeds hogere versnelling. De mens verplaatste zich per trein, fiets en inmiddels zelfs in een ‘mobiel zonder paard’. Informatie kon via draadverbindingen in korte tijd de wereld over. Door toenemende wereldhandel kelderden de voedselprijzen, terwijl de Nederlandse industrie juist op stoom kwam. Alles veranderde tegelijk, zo leek het wel. En terwijl de één zich daardoor steeds meer een comfortabel burgerlijk leven kon veroorloven, zag de ander juist zijn broodwinning in rook opgaan.²

Het onderwijs kreeg een nieuwe rol. Meer dan vroeger had de werknemer kennis nodig voor zijn beroep. Meer dan vroeger wilden mensen daarom graag hun kinderen langer naar school sturen. Maar terwijl de groeiende middenklasse dit prima betalen kon, was er ook een grote klasse van laag-geschoolde arbeiders die daar slechts van kon dromen. Miljoenen hadden simpelweg het geld niet om hun kinderen te laten leren. Vanaf 1900 moesten kinderen tot hun twaalfde verplicht naar school, maar zodra zij de schoolbanken verlieten, moesten velen meteen aan het werk om te helpen bij het onderhoud van het gezin (► blz. 128-129). De socialisten be-weerden daarom dat dit schoolsysteem de verschillen tussen de standen en klassen met opzet groter maakte.

Toch waren het geen socialisten, maar vooral liberalen die de eerste stappen zetten naar een toegankelijker onderwijs. In hun ogen was dat cruciaal voor de vooruitgang. Sam van Houten bijvoorbeeld, de man achter het verbod op kinderarbeid, waardeerde burgers die bijdroegen aan de gezamenlijke welvaart. Hoe vaardiger iemand was, hoe meer hij voortbracht en hoe groter zijn bijdrage aan de gemeenschap.³ Nederland kon zich volgens Van Houten geen profiterende nietsnutten, zoals werklozen en renteniers, meer veroorloven. Iedereen moest naar school, want alleen door ‘productieve deugd’ kon Nederland zich handhaven in de moderne tijd. Zelfs Darwin werd erbij gehaald: de latere premier Pieter Cort van der Linden zag het leven als een strijd om vooruit te komen. Elk mens moest daarbij al zijn talenten en vaardigheden inzetten om het beste uit zichzelf te halen. Als iedereen die strijd voor zichzelf voerde, zo geloofde hij, dan zou het hele volk erop vooruit gaan. Maar dan moest ook iedereen met een goede voorbereiding het strijdperk kunnen betreden.⁴ Dit alles was nodig om ook als natie overeind te blijven in de wereld: ‘Een volk dat slecht onderwezen wordt, is niet in staat te concurreren in den vreedzamen strijd der volkeren.’⁵ Aldus Hendrik Goeman Borgesius, de man van de leerplicht (► blz. 127).

Naast economische waren er sociale redenen om meer mensen naar school te sturen. De welvarende burgerij keek met groeiende bezorgdheid en afkeer naar de slechte toestanden in de krottenwijken in steden. Armoede was er altijd geweest en de burgerij kende veel manieren om die goed te praten. Maar nu zo veel tegelijk in beweging was, ontstonden problemen van hogere orde. Er trok een massale stroom mensen van het platteland naar de steden, die overvol en onleefbaar raakten. Besmettelijke ziektes hadden vrij spel, evenals revolutionaire denkbeelden die juist in deze nieuwe gemeenschappen voet aan de grond kregen. Volgens de nette burgerij was al deze ellende vooral te wijten aan onwetendheid en wangedrag. Daarom was het tijd voor een heus beschavings-offensief. Spilzucht, drankzucht, onkuisheid en ordeloosheid moesten plaatsmaken voor een fatsoenlijke burgerlijke moraal. Scholing was daarbij van groot belang. Zo sneed het mes aan twee kanten: met een beter onderwezen bevolking waren de economische vooruitgang én de sociale orde het best ge-diend.

Langzaam maar zeker maakten deze ‘sociaalliberalen’ het onderwijs daarom toegankelijker door de kosten te ver-lagen. Terwijl liberale gemeenteraden kosteloze plaatsen in het middelbaar onderwijs beschikbaar stelden, voerde Cort van der Linden als minister in 1916 de evenredige schoolgeld-heffing in. Dat betekende dat het inkomen voortaan bepaalde hoeveel schoolgeld ouders betaalden. De volgende stap zou uitbreiding van het beurzenstelsel zijn, een idee dat vanaf 1885 geregeld klonk. Ideeën waren er genoeg: de één wilde reisbeurzen voor leerlingen, zodat niet hele gezinnen van het platteland naar de overvolle stad hoefden te trekken. De ander wilde beurzen voor de ambachtsschool zodat deze dure instelling meer rendement voor de samenleving op zou leveren. Een derde stelde voor om ouders subsidie te geven als zij hun kinderen langer door lieten leren.⁶ Allemaal vernieuwende plannen, die een flinke verruiming van de overheidsrol zouden beteken.

Vanaf 1897 mengden ook de sociaaldemocraten onder Pieter Jelles Troelstra zich in de discussies in het parlement. Voor hen was het geen kwestie van vooruitgang, maar van sociale rechtvaardigheid. Hun programma was daarom veel ambitieuzer. De staat zou leerlingen op school niet alleen gratis onderwijs moeten bieden, maar ook brood en kleding. Deze Sociaaldemocratische Arbeiderspartij had succes onder de

kiezers: in 1913 was het de derde partij van het land, en werd het moeilijk om de eisen te negeren.⁷

Ondanks deze roep om een veel ruimer beurzenbeleid kwam er tot na de Eerste Wereldoorlog nauwelijks iets van terecht. Er was veel politieke weerstand. In de eerste plaats vanwege de kosten: sinds de nadagen van Willem I geloofden economen dat de Staat nooit meer uit mocht geven dan een tiende deel van het nationaal inkomen. Anders zou de economie vastlopen. Minstens zo belangrijk was het verzet tegen de gedachte dat mensen uit lagere standen veel zouden moeten leren. Dat zou alleen maar het evenwicht tussen de standen verstoren en ertoe leiden dat mensen hun plaats in de maatschappij niet langer zouden kennen. Volgens een katholiek Kamerlid mochten mensen uit de arbeidersstanden niet te veel leren,

[...] omdat men zal vormen half geleerden, een van de bedenkelijkste soorten onder de ontwikkelde menschen, die zonder waarlijk wetenschappelijke vorming, veel grootere pretentiën vertoonen dan de eigenlijke geleerden, over alles den staf breken en niet zelden tot de uiterste dwaasheden vervallen.⁸

Ook de deftige jonkheer A.F. de Savornin Lohman stak in de Tweede Kamer de draak met gelijke onderwijskansen:

Geheel de natie moet worden geïnstrueerd. [...] Geheel het volk moet een kolossale geleerdheid in zich opnemen, en heel geleerd worden, en iedereen moet een diploma hebben. Ik weet niet, of er nog lage betrekkingen zijn, waarvoor dat niet noodig is; misschien de putjesscheppers, maar ook dezen zouden kunnen worden geëxamineerd, bijv. in de beginselen der geologie. Het wordt op die manier werkelijk een manie.⁹

Daarnaast hield hij vast aan het idee dat de markt, beter dan de staat, kon bepalen hoeveel opgeleide mensen er moesten zijn. De jonkheer meende dat de arbeidsmarkt helemaal geen ruimte had voor zoveel gediplomeerden:

Men moet toch niet vergeten dat degenen die bij ons te lande traktament ontvangen, slecht worden betaald, dat de menschen zonder eigen middelen nauwelijks van hun

traktement kunnen leven en dat wij, bij een te grooten toeloop van studeerende mensen, hoe langer zoo meer zulken krijgen het zoogenaamd ‘geleerd proletariaat’. Ik acht het veel verstandiger ook op dit gebied de wet van vraag en aanbod te laten werken [...].”¹⁰

Geen onzinnige gedachte, want tot de jaren dertig van de twintigste eeuw was werkloosheid onder hoger opgeleiden een geregeld terugkerend verschijnsel. Een speciale *Commissie ter bestudeering van de toenemende bevolking van universiteiten en hoogeschoolen en de werkgelegenheid voor academisch gevormden* schreef er in 1936 een vuistdik rapport over.¹¹

Tegenstanders van een royaal beurzenbeleid waren te vinden in bijna alle politieke partijen. Geen enkele regering kon handelen buiten hen om. Daarom bleef het idee van een sociaal beurzenbeleid, sinds het in 1884 voor het eerst werd besproken, 35 jaar lang zonder gevolg.

De doorbraak van sociaal beurzenbeleid

In de politiek kan een stevige crisis plotseling de verhoudingen op hun kop zetten. Wat tientallen jaren onmogelijk leek, kan dan in de kortste keren geregeld zijn. Zo kreeg Nederland in 1918 onverwacht een stelsel van rijksbeurzen dat het onderwijs over de hele breedte bereikbaarder moest maken voor de lagere klassen en standen.

Het was een uitzonderlijke crisis voor Nederlandse begrippen. In 1917 had de burgerij met ontzetting gezien dat een communistische revolutie het einde betekende van de Russische tsaar. In november 1918 bezweken de keizerlijke huizen van Duitsland en Oostenrijk onder de druk van de Wereldoorlog. Terwijl in Duitsland arbeidersrepublieken werden uitgeroepen, vluchtte keizer Wilhelm in Limburg de grens over. Maar ook Nederland was niet veilig voor de revolutie: in een legerkamp op de Veluwe brak een opstand uit en er waren rellen in Hollandse steden vanwege tekort aan voedsel en brandstof. Troelstra zag zijn kans schoon en eiste in de Tweede Kamer de macht op voor de arbeiders (► blz. 130¹⁰).

Bij Nederlandse notabelen sloegen nu de zenuwen toe. De burgemeester van Rotterdam gooide het bijltje er vast bij neer en ontving socialistische voormannen op het stadhuis om een nette overdracht van het gezag te bespreken. Het was die nerveuze sfeer, waarin het Nederlandsch Verbond van

Vakverenigingen en de SDAP een stevig pakket van sociale eisen op tafel legden.

In de regering en het parlement verdwenen bezwaren tegen de uitbouw van sociaal beleid als sneeuw voor de zon. Het kabinet besloot om tegemoet te komen aan veel eisen om de gemoederen snel tot bedaren te brengen. De regering joeg een reeks sociale wetten door het parlement ‘[...] met de snelheid die past bij den polsslag van dezen tijd’, zoals de premier het uitdrukte.¹² Zo kwam er een achturige werkdag, het begin van een staatspensioen, het vrouwenkiesrecht en verbetering in woningbouw en gezondheidszorg.

Ook de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, de hervormde Johannes Theodoor de Visser, droeg zijn steentje bij aan dit programma door het onderwijs toegankelijker te maken voor arbeidersjeugd (► blz. 130^{1b}). In een haastige aanvulling op de begroting voor 1919 vroeg hij 100.000 gulden aan voor studiebeurzen in alle takken van middelbaar en hoger onderwijs, zowel openbaar als bijzonder. ‘Niet alleen moet men het als eene onbillijkheid gevoelen, dat dergelijke jongelieden louter als gevolg van het onbemiddeld zijn hunner ouders de gelegenheid missen om hunne talenten tot ontwikkeling te brengen,’ zei De Visser, ‘maar bovendien komt het ten nadeele der gemeenschap, wanneer zij het niet brengen tot den graad van kunde en bekwaamheid, dien zij anders hadden kunnen bereiken.’¹³ Het was dus rechtvaardig én goed voor de economie als de Staat zich op grotere schaal met beursverstreking bezig ging houden.

Terwijl gestaakt en gedemonstreerd werd, buitelden nerveuze Kamerleden over elkaar om het plan toe te juichen. Baron van Wijnbergen, voorheen nooit een vriend van de arbeiders, sprak nu van ‘een van de meest sympathieke voorstellen van de begroting’. De Eerste Kamer wilde zelfs meer geld beschikbaar maken.¹⁴ Ook de universiteiten waren vol lof. De senaat van de Leidse universiteit liet bijvoorbeeld weten:

Het doordringen van het Hooger Onderwijs tot alle lagen der bevolking moet van het hoogste belang worden geacht, sinds door verschillende omstandigheden het kweeken van geestelijk-sterke leiders noodzakelijk is geworden. Aan de vorming van zulke leiders mogen geen belemmeringen worden in de weg gelegd, welke zouden verhinderen, dat aan de van aanleg het best toegerusten het leiderschap ten deel valt.”¹⁵

Aan de universiteiten speelde al jaren het probleem dat de omvang van de studentenpopulatie sterk was toegenomen, terwijl de omvang van het beurzenstelsel nauwelijks was meegegroeid. Zo waren er rijksbeurzen weggelegd voor minder dan een procent van de studenten aan het hoger onderwijs.¹⁶ Dit plaatste de curatoren voor grote dilemma’s wanneer zij moesten bepalen wie er wel en wie er geen rijksbeurs verdiende. Die situatie wreekte zich vooral bij snel groeiende studierichtingen zoals geneeskunde en wis- en natuurkunde. De Leidse faculteit wis- en natuurkunde liet al in 1898 weten dat het aantal aanvragen de beschikbare beurzen zo ver overtrof dat zij de beurzen niet langer dan één of twee jaar aan dezelfde student wilde toekennen. Zo zouden meer gegadigden in aanmerking komen.¹⁷ Haar Utrechtse collega’s gingen verder en spoorden de regering twintig jaar later aan het beurzenstelsel sterk uit te breiden,

‘daar het aantal in de in den loop der laatste 40 jaren niet veranderd is, terwijl het aantal studenten aan den Universiteit van Utrecht vijf maal zo groot geworden is’.¹⁸

De werking van een sociaal beurzenbeleid

Het oude, negentiende-eeuwse beurzenstelsel voor de universiteiten deed weinig om nieuwelingen naar de universiteit te lokken. Voor een slimmerik uit een arm gezin gaf het bestaande stelsel immers weinig garanties. Het voorzag in zes beurzen per jaar per universiteit, die alleen aan studenten werden verstrekt die al zeker een jaar met succes hadden gestudeerd. De toekenningscriteria waren schimmig en gaven voorrang aan excellentie boven behoeftigheid. De jongere die twijfelde over een eventueel te beginnen studie zou dus minimaal het eerste jaar zelf moeten betalen, zou moeten excelleren om vervolgens nog maar af te wachten of de heren curatoren zo genegen wilden zijn hem of haar voor te dragen bij de minister.

De veranderde tijden vroegen echter om een beurzenpolitiek waarvan wel degelijk een grotere aantrekkingskracht uitging op jongeren uit andere lagen van de bevolking. Daarom werden er voor de nieuwe beurzenpot een drietal veranderingen doorgevoerd, die het stelsel een fundamenteel ander gezicht gaven. Ten eerste zouden eerstejaars en zelfs leerlingen in de laatste jaren van het voortgezet onderwijs een rijksbeurs mogen ontvangen. Ten tweede kwam er een

ambtelijke beurzencommissie die de toekenningen ging beoordelen en de beurzen verdelen. Ten derde kreeg die commissie de opdracht om de aanvragers primair te beoordelen op hun ‘behoefteigheid’.¹⁹

Deze drie stappen maakten de aantrekkingskracht om te gaan studeren voor een armlastige jongere die voor zijn of haar onderwijsbeslissing stond, veel groter. Die wist nu vóór het aanvangen van de studie of hij ondersteuning zou ontvangen.

Bij deze karakterverandering van het stelsel kwam ook nog een sterke uitbreiding van het aantal beurzen. De post voor de ‘nieuwe rijksstudiebeurzen’ bedroeg in eerste instantie 100.000 gulden en moest dienen om ‘op minder bekrompen wijze dan thans’ getalenteerde jongeren aan zowel het middelbaar, als het hoger onderwijs te ondersteunen.²⁰ Van dat bedrag werden beurzen uitgekeerd met een variabele hoogte tussen 24 en 800 gulden, afhankelijk van de behoefte van de student. Het lag in de bedoeling om de voorziening te laten groeien tot het punt waarop alle studenten die een studiebeurs nodig hadden, er één konden ontvangen. Een half miljoen gulden per jaar moest genoeg zijn, dacht minister De Visser. Daarbij ging het, zoals eerder gemeld, niet alleen om studenten aan het hoger onderwijs, maar ook om leerlingen van het middelbaar en lager nijverheidsonderwijs en leerlingen uit het voortgezet onderwijs, zowel openbaar als bijzonder. De verdeling van de eerste beurzen laat die bedoeling zien (zie tabel 7.1, blz. 102). In het studiejaar 1921-1922 ging iets meer dan de helft naar studenten van de universiteiten (inclusief de Technische Hogeschool te Delft). De andere helft werd verdeeld over het middelbaar en lager nijverheidsonderwijs (respectievelijk 8 en 20 procent), overig beroepsonderwijs (6 procent) en het voortgezet onderwijs (12 procent). Het gemiddelde beursbedrag lag voor de universiteitsstudenten wel veel hoger dan voor de leerlingen aan andere opleidingsvormen, waardoor van het totale bedrag bijna 80 procent naar de studenten aan het hoger onderwijs ging.²¹

De strijd om de toekenningsbevoegdheid

Onder de revolutiedreiging van 1918 en 1919 waren de universiteiten nog enthousiast geweest over de ruimere toekenning van beurzen, maar toen de rust terugkeerde kwam er toch weer kritiek. Want de nieuwe regeling ontnam de universiteiten de mogelijkheid om de meest bekwame studenten te

	Aantal beurzen	Percentage van totale aantal	Totaal bedrag in guldens
Universiteiten	155	34,8	105.665
TH Delft	87	19,6	64.750
VHMO	51	11,5	14.604
Middelbaar nijverheidsonderwijs	35	7,9	17.495
Lager nijverheidsonderwijs	91	20,4	6.071
Overig beroepsonderwijs	26	5,8	11.605
Totaal aantal	445	100	220.190

Tabel 7.1
Verdeling van de rijks-
studietoelagen over de
onderwijstypen, studiejaar
1921-1922.

Bron: Statistisch overzicht
Rijksbeurzencommissie 1922,
DUO Historisch archief.

ondersteunen, omdat er een ambtelijke beurzencommissie kwam die de toekenningen moest gaan doen. Die commissie legde de nadruk op de financiële draagkracht van de aanvrager en kende ook beurzen toe aan beginnende studenten. Dat zat de universiteiten niet lekker. Zou het nu niet zo zijn dat er ongeschikte studenten naar de universiteit gelokt zouden worden, die het noodzakelijke kennisniveau niet hadden?

Deze zorgen werden onder meer geuit door de rector magnificus van de Universiteit van Utrecht, Bonne de Savornin Lohman. Evenals zijn oom in de Tweede Kamer jaren eerder, had hij in 1931 een aantal gepeperde opmerkingen voor de onderwijsminister in petto. Zo had volgens hem de universiteit ‘niet steeds voldoende invloed’ op de toekenning van beurzen. Inderdaad had in de eerste beurzencommissie maar één vertegenwoordiger van de universiteiten zitting: de Leidse medicus professor Ton Barge. De andere zeven leden hadden hun sporen verdiend in politiek, bestuur en middelbaar onderwijs.²² Omdat de universiteit geen controle kon uitoefenen op de bekwaamheid van de ondersteunde studenten, zorgden de rijksbeurzen alleen maar voor een kunstmatige vergroting van het aantal middelmatige studenten, aldus De Savornin Lohman. Dat was naar het oordeel van de rector noch in het belang van de maatschappij, noch in dat van de bursalen.²³ Ook de curatoren van de Groningse academie hadden in 1925 al eens bits opgemerkt dat ‘jongelieden, die geheel buiten de universiteit om, van regeeringswege met rijksstudiebeurzen aan de universiteit zijn begiftigd’ de grootste moeite hadden om hun tentamens te halen.²⁴ Het curatorium van de Technische Hogeschool Delft deed daar zelfs nog een schepje bovenop toen

het zich in 1932 in de discussie mengde. Waar de Groningse en Utrechtse collega’s vooral leken aan te sturen op een grotere rol voor de universiteiten bij de toekenning, pleitte de TH zelfs voor inkrimping van de voorziening. Door de beurzen werden er ‘zeer middelmatige ingenieurs’ opgeleid.²⁵

De beurzencommissie wenste echter geen verdere inmenging van de instellingen. De vrees was dat de curatoren van de universiteiten toch de maatstaf van de wetenschappelijke aanleg weer sterker zouden meewegen. Dat zou ten koste gaan van het sociale karakter van de nieuwe beurzenregeling.²⁶ Ondanks de verongelijkte bijdragen van de universiteiten, die hun invloed op het beurzenbeleid zagen ingeperkt, bleef de toekenningsbevoegdheid voor de nieuwe beurzen waar hij lag.

Nederlands eerste leenstelsel

In 1922 was met het sociale beurzenstelsel een bedrag van 220.000 gulden gemoeid. De ton uit 1919 was dus inmiddels verdubbeld. Maar gaandeweg kostte het De Visser steeds meer moeite om zijn ambitie van een half miljoen gulden voor alle getalenteerde jongeren waar te maken. De uitbreiding van het beurzenstelsel was een van de kostbare sociale hervormingen die na de oorlog waren doorgevoerd. Dit pakket leidde tot een blijvende verhoging van de overheidsuitgaven.²⁷ Omdat de overheidsinkomsten met deze verhoogde uitgaven geen pas konden houden, leidde dit tot begrotingstekorten. Het onderwijsministerie droeg daaraan in sterke mate bij door de financiële gelijkstelling van het bijzonder en

openbaar onderwijs. Deze betekende dat subsidies aan openbare scholen ook aan bijzondere instellingen moesten toeval- len, en die kosten waren moeilijk in de hand te houden. In de sfeer van bezuinigingen kreeg de het onderwijsministerie al spoedig het predikaat van geldverspiller. Het mocht zich daar- om in de speciale aandacht van de bezuinigingscommissie van het ministerie van Financiën verheugen. Minister Hendrik Colijn bemoeide zich zelfs hoogstpersoonlijk tegen de onder- wijsbegroting van de idealistische De Visser aan, die hij als een van de zwakke schakels van het kabinet beschouwde.²⁸

De Visser nam een aantal maatregelen om de kosten te beheersen, maar het duurde niet lang voordat ook de beur- zenpot ter sprake kwam. In de Kamer betoogde ARP’er Vis- scher een geleidelijke afschaffing van de beurzen. ‘Ik begrijp, dat men gaarne in het algemeen vrijgeevig wil zijn en Sinter- klaas spelen’, zo zei hij, ‘maar men moet dat niet doen op kos- ten van den Staat.’²⁹ De minister wist deze aanval nog af te slaan, maar de discussie resulteerde er wel in dat de beurzen- begroting na 1923 niet meer verder groeide. Dat had gevol- gen voor de verdeling van beurzen over de onderwijstypen. Van het totale bedrag aan rijksbeurzen ging in 1933 iets min- der dan 10 procent naar het nijverheidsonderwijs en voortge- zet onderwijs. De bulk van het bedrag viel toe aan studenten aan het hoger onderwijs. De afdeling Nijverheidsonderwijs van het ministerie van Onderwijs klaagde over de teruggang van het bedrag aan beurzen voor haar leerlingen, ‘gelet op

het groot maatschappelijk belang van het nijverheidsonder- wijs, en de financiële draagkracht van de kringen waaruit het meerendeel van de leerlingen bij dit onderwijs voortkomt’.³⁰ Volgens de secretaris van de beurzencommissie was de krimp van het aandeel beurzen dat aan ambachtsschoolleerlingen toeviel ook aan henzelf te wijten. In zijn ogen was de animo om een studiebeurs aan te vragen bekoeld door de hoge af- wijzingspercentages en de bezuinigingen op het stelsel.³¹

Een andere manier om de kosten van de rijksbeurzenre- geling te verzachten, was om studenten te dwingen om het studiegeld terug te betalen na afstuderen. Minister De Visser peilde in 1922 bij de universiteiten of er steun was voor een dergelijk plan, dat hem was aangedragen door de bezuini- gingsinspecteur Spanjer. De Visser zelf leek niet erg enthousiast over deze omzetting, en ook de Leidse senaat was er niet over te spreken. Volgens de Leidse professoren zouden beursstudenten overhaast gaan studeren om hun schuld te beperken, terwijl zij zich juist aan ‘rustige en bezonken studie’ zouden moeten wijden. Juist voor jonge mensen van onbe- middelde huize zou de dreigende schuld een groot bezwaar zijn. De terugbetalingseis zou hen er bovendien toe brengen betaalde functies te aanvaarden, die onder hun niveau zouden zijn. Kortom, de Leidse senaat schatte in dat de te verwachten schuld tot minder goede prestaties van de studenten tijdens de opleiding en tot verkeerde keuzes erna zou leiden.³² Een ar- gument dat, opvallend genoeg, niet genoemd werd, was de

ARNOLD ALBERT VAN RULER

Het beurzenstelsel kreeg kort na de Eerste Wereldoorlog een funda- menteel ander karakter. Eén van degenen die daarvan profiteerden was de Apeldoornse arbeiderszoon Arnold van Ruler. Hij studeerde vanaf 1928 theologie in Groningen en ontving daartoe een rijks- beurs van eerst 480 en later 800 gulden per jaar. Zijn vader Dirk was ten tijde van zijn huwelijk arbeider. Arnold gaf bij zijn inschrijving in Groningen als beroep van zijn vader ‘broodbezorger’ op.

Van Ruler promoveerde in 1947 bij de Groningse professor Haitjema, nadat hij al enkele jaren als predikant de Friese gemeen- te Cubaard had gediend. Hij nam zitting in de commissie die de nieuwe structuur van de hervormde kerk moest voorbereiden. Di-

rect na zijn promotie werd hij aangesteld als kerkelijk hoogleraar in Utrecht, waar hij onder meer dogmatiek en ethiek doceerde. Als professor had hij de gewoonte om zijn studenten in viertallen bij hem thuis voor het eten uit te nodigen. Die studenten mochten onder meer zijn omvangrijke boekenkast inventariseren op een kaartsysteem.³³ De orthodoxe Van Ruler wordt tot de grootste Ne- derlandse theologen van de twintigste eeuw gerekend.

Zijn dochter Betteke van Ruler is eveneens in de wetenschap- pelijke wereld beland en bekleedde tot haar emeritaat het hoogle- raarschap Communicatiewetenschap aan de Universiteit van Am- sterdam.

vrees voor een teruglopende instroom van studenten uit lage inkomensgroepen.

De minister moest onder druk akkoord gaan met een omzetting naar voorschotten van de nieuwe beurzen. De omzetting van beurzen als gift naar beurzen als voorschot kwam er in 1924. De beursstudent werd geacht het bedrag van het renteloze voorschot terug te betalen tussen het tweede jaar na zijn of haar afstuderen en vóór de veertigste verjaardag. Hierdoor bestond het grootste gedeelte van de Nederlandse studiefinanciering tot 1944 uit een leenstelsel.

De toegankelijkheid van het hoger onderwijs tussen de beide wereldoorlogen

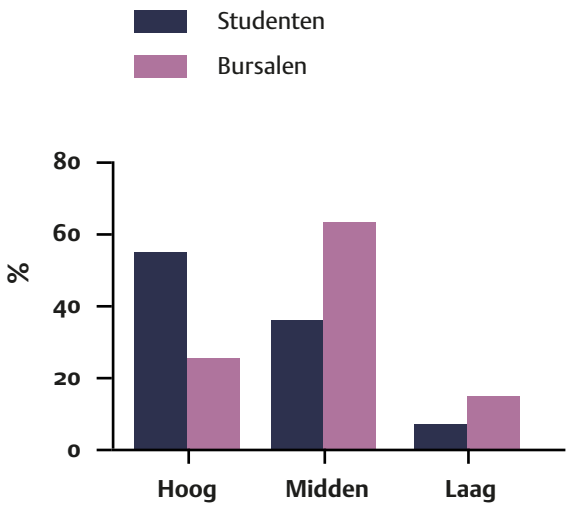
Zo toonde het beurzenbeleid in het interbellum verschillende gezichten. De plannen van 1919 kondigden een zeer ambitieuze, royale regeling aan, die in sterke mate gericht was op de vergroting van onderwijskansen van jongeren uit lagere inkomensgroepen. Noodgedwongen moesten de ambities echter steeds een beetje teruggeschroefd worden, tot er een leenstelsel overbleef dat vooral gericht was op studenten aan het hoger onderwijs. Ook de inkomenscriteria leken het weer af te leggen tegen talent.

Toch is aan de sociale achtergrond van de studenten die een studiebeurs ontvingen te zien dat het aangezicht van het beurzenstelsel in deze periode werkelijk veranderd was. In eerdere hoofdstukken zagen we dat de verdeling van de rijksbeurzen de veranderingen in de studentenpopulatie spiegelde, maar bepaald niet in gang zetten. Zo werd de bestaande sociale orde versterkt, en niet veranderd door jongeren uit lagere sociale groepen een handje te helpen.

Dat veranderde met het beurzenstelsel van 1918. In veel grotere mate dan in de negentiende eeuw kwamen de rijksbeurzen ten goede aan studenten uit de sociale middengroepen. In de tweede helft van de negentiende eeuw was de meerderheid van de beursstudenten van het rijk afkomstig uit de academische en bestuurlijke elite. Hun vaders waren in meerderheid ook al academisch opgeleid. Dat veranderde sterk. Onder de beroepen van vaders van beursstudenten vinden we nu veel meer lager geschoolde handarbeid, zoals bakkers, barbiers, huisschilders en brievenaarders. Dat deze studenten een beurs kregen is de vrucht van de sociale bedoeling van het stelsel en het daarbij horende grotere belang van

de inkomenspositie van de familie van de aanvrager. Van 87 procent van de studenten die onder het nieuwe beurzenregime een rijksbeurs ontvingen was de vader bovendien niet academisch opgeleid.³⁴ De latere invloedrijke theoloog Van Ruler is een voorbeeld van een student uit een lage sociale statusgroep die door de ondersteuning van de studietoelage kon studeren (zie kadertekst blz. 103).

Nu is het natuurlijk zo dat bij een sterke deelnamegroei veel studenten zogenaamde academische nieuwelingen zijn. In 1926 studeerden er iets meer dan 10.000 studenten aan het universitair onderwijs. Een generatie eerder studeerde er krap een derde van dat aantal.³⁵ Het is daarom vanzelfsprekend dat van de studenten van 1926 een groot aantal de eerste van zijn of haar familie was die aan de universiteit ingeschreven stond. Dat bleek ook uit het onderzoek van het CBS uit 1938, waarin van studenten uit het studiejaar 1936-1937 de academische opleiding van de vader onderzocht werd. De uitkomst was dat 73,4 procent van de studenten van dat jaar, bijna driekwart, een vader zonder academische opleiding had.³⁶ Dit onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek biedt een mooie gelegenheid om studenten met rijksbeurs te vergelijken met studenten zonder beurs. Daaruit blijkt dat de studietoelagen



Grafiek 7.1
Sociale achtergrond van studenten in 1937 en bursalen, 1919-1939.

een bijdrage leverden aan het vergroten van de onderwijskansen voor studenten uit lagere statusgroepen, omdat ze in meerderheid werden toegekend aan studenten uit de middengroepen. In grafiek 7.1 is dat goed te zien.³⁷ Daar zijn de studenten uit het CBS-onderzoek vergeleken met de studenten die een studietoelage ontvingen.³⁸ Duidelijk is dat zich onder de bursalen meer studenten uit middenklasse en lagere klassen bevonden dan onder studenten zonder beurs. Dat onder de studenten met een toelage toch nog een kwart uit de hoogste statusgroep kwam, is het resultaat van de oververteenwoordiging van studenten uit deze sociale laag aan de universiteiten.

Het beeld dat uit grafiek 7.1 naar voren komt, verandert niet als we de studenten die voor 1924 een beurs kregen vergelijken met hen die na 1926 met een toelage studeerden. De parlementaire discussie over het toelagestelsel geeft aanleiding om te denken dat de normen die de beurzencommissie hanteerde, veranderd zouden zijn rond 1926. Toen immers was de druk op de overheidsbudgetten groot en de roep om een striktere toetsing van de beursaanvragers op talent,

luid.³⁹ Het sociale profiel van bursalen veranderde er echter niet door. Hierin is ook het antwoord gelegen op de vraag of de invoering van het leenstelsel effecten heeft gehad voor de toegankelijkheid. De sociale positie van studenten die hun beurs als gift kregen en die van studenten die een renteloos voorschot ontvingen verschilden niet sterk van elkaar.

De omzetting naar voorschotten was een van de voorbeelden waaruit bleek dat het beurzenstelsel zijn beloftes niet kon waarmaken. De Visser was er bij zijn afscheid nogal somber over: 'Ik heb vele van mijn idealen, toen ik als Minister van Onderwijs optrad, van lieverlede moeten prijsgeven.'⁴⁰ Ondanks de teleurstelling van de minister was de omzetting en uitbreiding van het beurzenstelsel toch van groot belang. Dat was niet alleen zo vanwege de uitbreiding van het aantal studiebeurzen, maar ook door de veranderde kijk op de functionaliteit ervan, omdat die omzetting in beginsel bedoeld was voor onderwijsvolgenden uit lagere inkomensgroepen. De beleidswijzigingen in deze periode waarin de Staat zijn speelveld vergrootte, legden de basis voor de grote uitbouw van de studiefinanciering na de Tweede Wereldoorlog.

BEZETTING

Index op de Werken (



Bezetting

PIETER SLAMAN

Met studiebeurzen kan de overheid op allerlei manieren proberen om het gedrag van studenten te beïnvloeden. Ze kan ermee selecteren, studies promoten en studenten met voorwaarden in het gareel houden. De Duitse bezetter probeerde tijdens de Tweede Wereldoorlog al deze toepassingen uit. Daarbij merkte hij echter dat studiefinanciering een machtsmiddel is met beperkingen, vooral wanneer die overheid nauwelijks op steun van de bevolking kan rekenen.

Hitler had grote plannen met het bezette Nederland. Als ‘Germaanse broeders’ moesten de Nederlanders zich bekeren tot het nationaalsocialisme en moesten zij deelnemen aan de strijd tegen de vele vijanden die hij om zich heen zag. Hitler wist wel dat hier overtuigingskracht voor nodig was, want vooral de elite was in zijn ogen ‘absolut anglophil ingestelt’.¹ Maar door onderwijs, media en cultuur te doordrenken met zijn ideologie moest het lukken. Hitler stuurde daarom Rijkscommissaris Arthur Seyss-Inquart in mei 1940 naar Den Haag met de opdracht om in korte tijd een ware politieke en culturele omslag door te voeren.

Voor joden verboden

Vrijwel onmiddellijk begon Seyss-Inquart met voorbereidingen voor de eerste stap in deze richting: de verwijdering van de joden uit het publieke leven. Volgens de officiële leer waren zij er voortdurend op uit om de kracht van de samenleving te ondermijnen. Daarom was hun isolatie een eerste prioriteit. Ambtenaren, onderwijzers en hoogleraren moesten al een maand na de Duitse inval verklaren dat zij geen joodse ouders of grootouders hadden. De krantenlezer die iets wist van de toestand in Duitsland, had wel een vermoeden waar dit op uitdraaien zou. In november 1940 werd al het joodse overheids-personeel ontheven ‘uit de waarneming van zijn functie’. Pro-

test van de Nederlandsche Studentenraad en stakingen onder Delftse en Leidse studenten veranderden daar niets aan.²

De uitsluiting van de joden ging verder. In januari 1941 werden alle joodse burgers verplicht om zich te laten registreren. De overgrote meerderheid deed dit, want in de burgerlijke stand was al te gemakkelijk na te gaan wie niet gehoorzaamde. Intussen mochten joodse artsen, apothekers, vroedvrouwen, makelaars en notarissen geen niet-joodse patiënten of klanten meer bedienen, en mochten joden niet langer naar de bioscoop.³

Om te voorkomen dat joden in de toekomst nog toegang tot invloedrijke posities konden krijgen werden zij ook geweerd uit het hoger onderwijs. SS-officier Friedrich Wimmer, verantwoordelijk voor binnenlands bestuur en daarmee voor onderwijs, bepaalde dat joden zich niet meer als eerste- en tweedejaars studenten konden laten inschrijven. Oudere studenten mochten alleen verder met hun studie op speciaal verzoek. Het volgende bericht kwam in januari 1941 op het ministerie van Onderwijs daarom niet onverwacht:

Dr. Wimmer heeft aan den Secretaris-Generaal medegedeeld, dat Joden niet meer in aanmerking mogen komen voor studiebeurzen, en dat zij evenmin in het genot daarvan mogen blijven (► blz. 131^b). Dit geldt voor alle beurzen, dus b.v. ook voor de muziekstudiebeurzen, waarvoor onlangs een oproep in de dagbladen is geplaatst.⁴

De nieuwe verboden werden zo geruisloos mogelijk doorgevoerd. Sinds de protesten en stakingen onder studenten in november, na het ontslag van joods personeel, was de bezetter beducht voor onrust. Op 1 februari was slechts in de kranten te lezen dat gegadigden voor een rijksbeurs een afstammings-

verklaring moesten insturen. Alleen de illegale pers wist dat verbod te melden.⁵

Joodse studenten zullen door deze berichten snel ontmoedigd zijn geraakt; het was sinds de ontslaggolf van november wel duidelijk waar zo’n afstammingsverklaring voor bedoeld was. Andere beursstudenten stonden ook voor een moeilijk vraagstuk. Studenten die een rijksbeurs aanvaardden, lieten de buitenwereld zien dat zij meewerkten met de enorm impopulaire maatregelen. Voor velen zal dat reden zijn geweest om van een beurs af te zien. Aan de andere kant waren er zakelijke overwegingen, zoals bij deze anonieme theologiestudent, die na dagen innerlijke tweestrijd de knoop doorhakke:

Mijn geweten en eergevoel aan de ene kant – mijn verstand en de belangen van mij en van anderen aan de andere kant. Ik ben wel objectiever over de zaak gaan denken. Het blijft iets ellendigs, maar het is misschien toch maar beter, het te doen. Perslot, door mijn daad worden geen belangen van anderen geschaad, veel protesterende kracht gaat er ook niet van uit, zoals bij onze staking – is het in Gods naam dan niet beter, me erbij neer te leggen. Daar komt bij: er staat nog meer op stapel, ‘ontjoodsching van de bedrijven’ stond er vanavond al in de krant, en als ik een baan ga zoeken, loop ik er dus toch weer tegenaan. En dan wordt het toegeven of doodgaan – en dan is toegeven toch wel raadzaam. En als ik dan tóch moet toegeven, zal ik wél spijt hebben, als ik het nu maar niet direct bij dit geval van die beurs gedaan heb.⁶

‘Toegeven of doodgaan’. Met het bloedig neerslaan van de Februaristaking toonde de bezetter in diezelfde weken voor het eerst hoe ver hij zou gaan om zijn wil op te leggen. Schrik speelde zo ook een belangrijke rol bij de beslissing. Uiteindelijk waren er voor het nieuwe studiejaar voldoende aanvragen om alle rijksbeurzen te kunnen vergeven.

Disciplinerig

Studenten waren voor de bezetter een lastige groep om onder controle te krijgen. Verantwoordelijk voor werk of een gezin waren deze jonge mensen niet, en door corpsgeest en organisatie konden ze relatief makkelijk samen in actie komen. Niet voor niets waren de hogeschool in Delft en de Leidse univer-

siteit de eerste tonelen van stakingen in bezet Nederland. De uitsluiting van joodse studenten, twee maanden later, veroorzaakte bovendien protest in Utrecht en Groningen. En dan waren er nog de vele incidenten, van provocerende aanplakbiljetten tot vechtpartijen met soldaten.⁷

De Duitse autoriteiten raakten sterk geïrriteerd toen Nederlandse jongeren in 1941 massaal een oproep voor arbeidsdienst negeerden. Seyss-Inquart bedacht zich dat het goed zou zijn als iedereen tussen 18 en 25 jaar oud een halfjaar aan het werk werd gezet, zoals in Duitsland al langer verplicht was. Hij dacht de jeugd daarmee ‘[...] te doordringen van de ethische waarde van den arbeid in het algemeen en haar in het bijzonder de vereischte waardeering voor den handenarbeid bij te brengen’.⁸ Tijdens de dienst kon de jeugd ook direct de nodige ideologie worden aangepraat. Het halfjaar arbeid was een ‘eereplicht’, maar niet vrijblijvend: plaatsing in overheidsdienst of inschrijving in het hoger onderwijs was pas mogelijk na vervulling van de dienst.⁹

De Nederlandse jeugd was minder enthousiast en legde de oproep massaal naast zich neer. Universiteiten schreven hen na de zomer van 1942 toch in: de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam telde 67 inschrijvers die juist uit de dienst kwamen, maar 411 anderen ‘[...] waren afgekeurd, hadden uitsstel, waren te jong of te oud of hadden zich er op andere gronden aan kunnen onttrekken’.¹⁰ Van de 136 nieuw ingeschreven studenten in Groningen kwamen slechts 15 uit de arbeidsdienst.¹¹

Nu Duitsland in een oorlog aan twee fronten verweekeld was geraakt, ging deze onwillige houding steken. Wimmer ergerde zich na de oorlog nog:

Verstehen Sie wohl: es war Krieg. Die deutschen Studenten waren an der Front und konnten nicht studieren; die tschechischen Universitäten hatten wir im November 1939 schon geschlossen. Die holländischen Studenten spielten mit Feuer.¹²

Het ministerie van Onderwijs had weinig controle over studenten. Het beschikte zelfs niet over een centrale registratie. Maar er was één groep op wie de overheid traditiegetrouw meer grip had: de beursstudenten. Aan het genot van een beurs werden immers al sinds 1815 eisen gesteld rond prestaties en gedrag. De SS’er Heinrich Schwarz, die de jaarlijkse

lijst van beursstudenten van het ministerie goed moest keuren, maakte daar gebruik van. Hij eiste dat alle kandidaten een verklaring van gehoorzaamheid zouden afleggen.¹³ Vlak voor het studiejaar 1942-1943 kregen verbaasde beursstudenten daarom deze tekst ter ondertekening opgestuurd:

Hierdoor verklaar ik plechtig, dat ik mijn beste krachten zal inspannen om het voorrecht dat mij door toekenning van een rijksbeurs (renteloos voorschot) verleend wordt, op een wijze te gebruiken als van een waardig lid van de Nederlandse volksgemeenschap verlangd wordt; voorts, dat ik mij ervan bewust ben, dat het aanvaarden van deze rijksbeurs mij den zedelijken plicht oplegt mij te onthouden van alle uitlatingen en daden van politieke aard; tenslotte, dat ik de verordeningen en bepalingen van de bezettende overheid naar eer en geweten zal opvolgen, en mij zal onthouden van elke handeling gericht tegen het Duitse Rijk of de Deutsche Weermacht. Het is mij bekend, dat het niet nakomen van deze verklaring de onmiddellijke intrekking van deze beurs ten gevolge kan hebben.

Dit bekrachtig ik door mijn handtekening.¹⁴

Voor de tweede keer stonden beursstudenten voor een dilemma dat anderen nog even bespaard bleef. ‘Door een rijksbeurs ben ik meer dan een ander die dit niet heeft, aan de heidenen overgeleverd. Is dit geen mooie gelegenheid om er een punt achter te zetten?’, zo vroeg een van hen zich af.¹⁵ Ook een particuliere beurs bracht geen uitweg meer. Ongeveer driehonderd particuliere beurzenstichtingen waren onder Duits beheer geplaatst, en ook deze beurzen konden alleen nog gebruikt worden na ondertekening van de verklaring.¹⁶ Voor sommigen was dat reden om zich erbij neer te leggen:

Och ja, ik zal het maar tekenen. Deze heren maken zelf iedere zedelijke basis van samenwerking onmogelijk, laten ze dan ook de consequenties ervan maar zelf dragen. Ik wens hier niet de dupe van te worden, dit stelletje is het me niet waard dat ik er mijn studie voor opgeef. Ik weet het wel, het is misschien niet nobel, maar och, het zou een beetje demartelaar-spelen worden.¹⁷

Hoeveel mensen weigerden te tekenen is niet te achterhalen. Het aantal van 1300 aanvragen overtrof nog altijd ver het aantal beschikbare beurzen, waardoor genoeg beursstudenten werden gevonden.¹⁸

Een nieuwe selectie

Dat voldoende beursstudenten werden gevonden, had ook te maken met de vele nieuwe gezichten op het ministerie van Onderwijs, die zelf op zoek gingen naar studenten die een beurs waardig zouden zijn. Inmiddels droeg het ministerie de veelzeggende naam ‘Departement van Opvoeding, Wetenschap en Kultuurbescherming’, en stond het onder leiding van de Duitsgezinde hoogleraar Jan van Dam. Steeds meer plaatsen werden door NSB’ers bezet, die iets te zeggen wilden hebben over het werk van de rijksbeurzencommissie. Daarbij bleek direct dat ook de nazi-leer geen pasklare antwoorden had op aloude vragen over studiefinanciering.

In de eerste plaats was daar de nieuwe onderwijsinspecteur D.G. Noordijk. Als overtuigd nationaalsocialist wilde hij dat alleen de sterkste jongeren succesvol waren; alleen zij zouden een beurs verdienen. Hij droomde van een jaarlijks ‘schiftingsweekeinde’ waarbij de kandidaten op hun karakter konden worden getest.¹⁹ Daar tegenover stond jonkheer en ‘edelfascist’ L.P.D. op ten Noort, de nieuwe chef Hoger Onderwijs. Hij koesterde het klassieke idee dat hoger onderwijs bedoeld was voor de elite, en dat rijksbeurzen een middel waren om voorname, maar verarmde families te helpen hun stand hoog te houden. Dat was de manier om te voorkomen dat ‘minderwaardigen’ een beurs zouden krijgen.²⁰ Dit idee was weer het tegenovergestelde van de visie van Jan van Dam. Hij meende juist dat hoger onderwijs eindelijk moest worden ontdaan van zijn elitaire, ‘intellectualistische’ karakter en volledig in dienst moest komen van de ‘volksgemeenschap’. Volgens hem moest het beurzenstelsel daarom drastisch worden uitgebreid, zodat ook de arbeidersbevolking volledige toegang krijgen zou.²¹ Het nationaalsocialisme verenigde de meest uiteenlopende figuren, zo bleek eens te meer.

Gebrek aan overeenstemming weerhield deze drie er niet van zich voortdurend in het werk van de rijksbeurzencommissie te mengen. Noordijk zette samen met de leider van het Nationaalsocialistisch Studentenfront eigenhandig namen op de kandidatenlijst, en liet Van Dam zijn keuze bevestigen. Noor-

dijk had geen boodschap aan de beurzencommissie, omdat de leden volgens hem ‘nu niet bepaald van de goede richting’ waren. Noordijk gebruikte de rijksbeurzen onder andere om geïnteresseerden met een beurs naar Duitse universiteiten te sturen.²² Jan van Dam probeerde intussen de samenstelling van de commissie te veranderen. Commissievoorzitter Jan Donner en lid prof. J.A.J. Barge werden in de zomer van 1942 in gijzeling genomen in Sint Michielsgestel, samen met honderden andere Nederlandse prominenten. Van Dam wilde hen vervangen door Op ten Noort en een nationaalsocialistische psycholoog.²³

Naast de oude Nederlandse rijksbeurzen werd een aantal nieuwe voorzieningen ingesteld om Nederlanders warm te maken voor ideologische opleidingen, en voor Duitse en Italiaanse taalcursussen. Mussolini’s regering had de primeur door geld opzij te zetten voor Nederlandse onderwijzers die Italiaans wilden komen leren. Er waren zeventien gegadigden. In ruil liet Op ten Noort jaarlijks zeven Italiaanse wetenschappers op bezoek komen om kennis op te doen van wetenschapsgebieden waarin Nederland hoog aangeschreven stond, zoals waterbouwkunde, natuurkunde, scheikunde, medicijnen, landbouw, koloniale landbouw en veeartsenijkunde. Seyss-Inquart wilde van Duits een verplicht schoolvak maken en trok vanaf 1942 20.000 gulden per jaar uit voor Nederlandse onderwijzers die hun Duits wilden verbeteren. Na een oproep in elf NSB-bladen en twee landelijke dagbladen meldden zich 260 geïnteresseerden. Noordijk herkende de meesten als overtuigd nationaalsocialist.²⁴ Ten slotte kregen studenten steun als zij naar Duitsland wilden voor een opleiding. De *Deutsche Akademische Austauschdienst* regelde de reis van 160 van zulke studenten, van wie er zestig een beurs kregen van Seyss-Inquart. Daarnaast was er de *Langemarck-studium*, een ideologische opleiding voorafgaand aan de universitaire studie in Duitsland. Van 1941 tot en met 1943 konden jaarlijks honderd Nederlandse jongeren met een beurs deelnemen. Elk jaar verschenen daarvoor oproepen in de kranten.²⁵

Stilstand

Dit nieuwe beleid heeft te kort bestaan om een echte bijdrage te kunnen leveren aan de grote culturele omwenteling die Seyss-Inquart voor ogen had. In de tweede helft van de oorlog werden de verhoudingen tussen de bevolking en de bezettings-

macht steeds grimmiger en kwam het Nederlandse onderwijs nagenoeg tot stilstand. Studiefinanciering kon in die omstandigheden weinig meer betekenen.

Eind 1942 liep de Duitse opmars vast in het ijs van Stalingrad en veroverden de Britten en Amerikanen een stevige positie in Noord-Afrika. Duitsland raakte in het nauw en accepteerde niet langer dat zoveel Nederlandse mannen zich afzijdig hielden van de strijd. Berlijn eiste voor kerstmis 45.000 extra werkkrachten voor de industrie. Seyss-Inquart besloot de helft van de universitaire studenten tot werk te dwingen, vijftienduizend in totaal. Grote onrust zorgde voor uitstel van het plan, maar in februari 1943 moest het er alsnog van komen. Een hoge NSB-functionaris werd voor zijn huis neergeschoten en verklaarde vlak voor zijn dood dat de daders studenten waren. Dit klopte niet, maar voor het hoofd van de SS en politie Hanns Albin Rauter maakte dat niet meer uit. Op zijn bevel vielen soldaten op een zaterdagmorgen door het hele land universiteitsgebouwen binnen en haalden alle 600 aanwezige studenten weg. De volgende maandag durfden maar weinigen hun gezicht in de collegezaal te laten zien. Rauter was echter nog niet tevreden en liet op dinsdag lukraak nog eens 1200 jongemannen oppakken van straat, student of niet. Volgens Rauter was het hoog tijd dat ook de verwende Nederlandse *‘Plutokratensöhne’* hun deel zouden nemen in de strijd.²⁶

Rauter bereikte hiermee vooral dat studenten zich nergens meer veilig voelden en zich massaal aan de openbaarheid onttrokken. In een poging om het vertrouwen te herstellen kwam Jan van Dam opnieuw met een loyaliteitsverklaring, nu voor alle studenten. Wie tekende zou voorlopig met rust worden gelaten; wie weigerde moest werken in Duitsland. Door duidelijke stellingname van de Nederlandse regering in Londen en van het studentenverzet, weigerde een grote meerderheid van de studenten te tekenen; 2500 weigeraars doken onder. Door te dreigen met het straffen van familieleden, wist de bezetter voor elkaar te krijgen dat ongeveer 2900 andere weigeraars zich meldden voor dwangarbeid. Zij werden verzameld in een kamp bij Ommen, en vanuit daar verspreid over Duitsland (► blz. 131^o). Het ministerie van Volksopvoeding wist op het laatste moment alle opgepakte beursstudenten uit Ommen vrij te krijgen. Zij hadden immers al maanden eerder hun loyaliteit verklaard. Met een resterend groepje van ongeveer 1600 ondertekenaars moest het hoger onderwijs

verder. Omdat ook docenten onder de maatregelen vielen en veel opleidingen nagenoeg ontvolkt raakten, kwam van dat onderwijs weinig meer terecht.²⁷

Een wanhopige Jan van Dam probeerde nog iets van het studiejaar 1944-1945 te maken. Met een 'wijds verzoenend gebaar' wilde hij jongeren tot een opleiding verleiden door de rijksbeurzen weer als gift te verstrekken, voor het eerst sinds 1924. Het werd in de kranten met veel omhaal aangekondigd.²⁸ Intern maakte hij plannen om 4,5 miljoen gulden voor beurzen uit te trekken, een record.²⁹ In deze omstandigheden had het echter weinig zin. Mensen leverden in dat laatste halfjaar een dagelijkse strijd om gevoed, verwarmd en buiten de arbeidsdienst te blijven. Studeren was iets voor later, na de bevrijding.

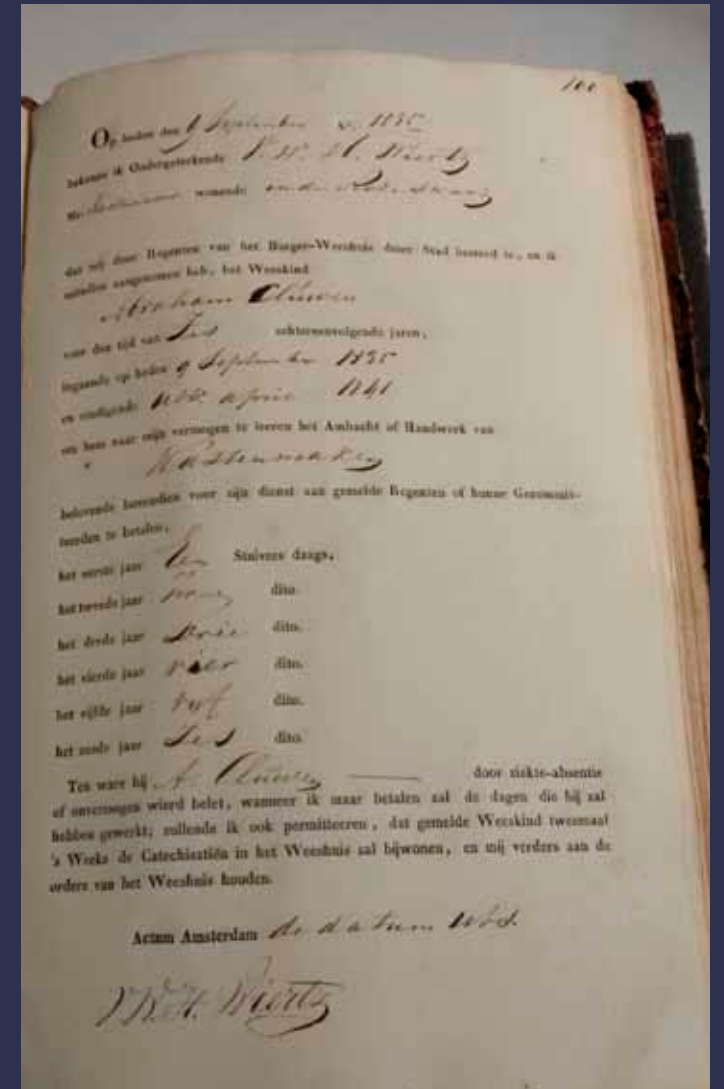
Tot slot

Alle studiebeurzen die tijdens de Tweede Wereldoorlog door de overheid beschikbaar werden gesteld, vonden aftrek. Maar daarmee kwam het doel van dit middel, een overtuigd nationaalsocialistisch Nederland, niet dichterbij. De nieuwe beurzen voor ideologie- en taalstudies bereikten niet de massa, maar een beperkte kring liefhebbers van het nieuwe bewind. Zij hoefden niet overtuigd te worden. De dwangmaatregelen die aan de 'oude' rijksbeurzen werden gekoppeld zetten kwaad bloed, en de studenten die er gebruik van bleven maken deden dat eerder uit angst, onverschilligheid of zake-lijkheid dan uit steun voor het gezag. Zo demonstreerde de bezetter dat de sturende kracht van studiefinanciering alleen bestaat, indien de bevolking de bedoelingen ervan ook steunt. Het doet er niet alleen toe wát er op dit gebied wordt gedaan, maar ook wie het doet, en waarom. Als de student er geen legitimiteit in ziet, dan is het een middel zonder waarde.

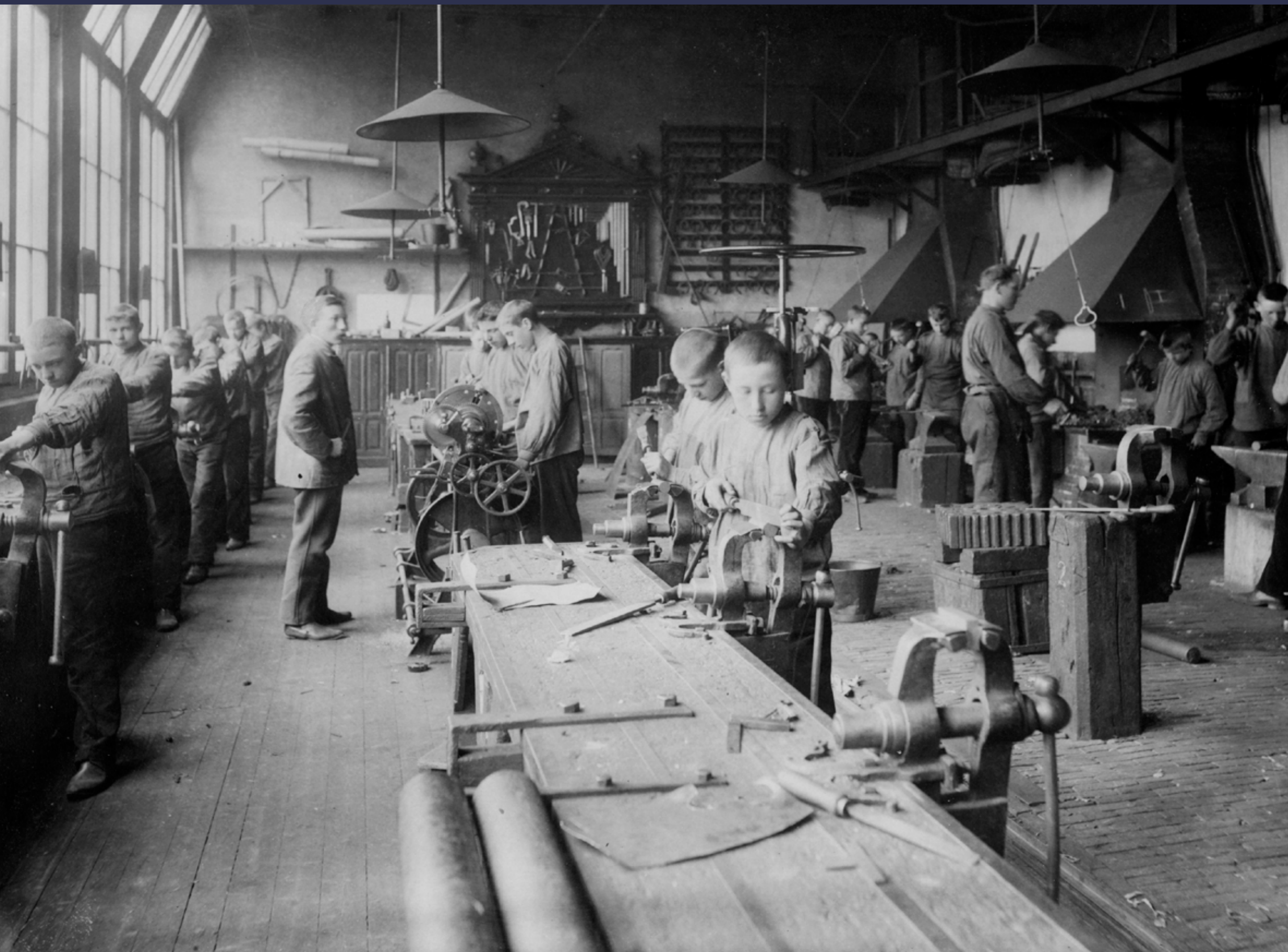




▲
Leerlingen aan het werk in de winkel van de Amsterdamse goud- en zilversmid Jacob Oostendorp, eerste helft achttiende eeuw. [Atlas van Stolk, Rotterdam]



►
Leerovereenkomst van het Amsterdams burgerweeshuis tussen kastenmaker Wiertz en weesjongen Abraham Cluwen in 1835. [Foto: Ruben Schalk. Stadsarchief Amsterdam]



◀ Praktisch onderwijs in het smeden aan de ambachtsschool van Utrecht, 1902. [Het Utrechts Archief]

▲ Machinale houtbewerking in Houtzagerij A.E. de Kieviet te Utrecht, ca. 1915. [Het Utrechts Archief]

Diner van de Leidse 'Indologen Vereeniging'
in 1915, het jaar waarin alle studenten van de
opleiding Indologie een studiebeurs kregen.
[Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en
Volkenkunde, Leiden]





◀ De Botanische Tuin te Buitenzorg, ca. 1890.
Indonesiërs die een opleiding tot opzichter in
de land- en bosbouw volgden, konden van het
Indisch gouvernement een beurs ontvangen.
[Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en
Volkenkunde, Leiden]

▲ Tweeërlei waarheid (De hongersnood op Java).
‘Verax’, *Geïllustreerd Zondagsblad van
het Volksdagblad*, 2 augustus 1903.
[Internationaal Instituut voor Sociale
Geschiedenis, Amsterdam]



Kartini (tweede van rechts) met haar zussen en met mevrouw De Booy en haar kind, jaar onbekend.
[Collectie Rob Nieuwenhuys, Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]



Een klas van de Inlandsche Ambachtsschool van de Suikerfabrieken Ngelom, Peterongan, Somobito en Tjeweng op het terrein van Peterongan nabij Djombang, ca. 1930.
[Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, Leiden]

Technische Hoogeschool te Bandoeng,
ca. 1920. [Koninklijk Instituut voor Taal-,
Land- en Volkenkunde, Leiden]





“Doctor” dr. mr. Moises Frumencio da Costa Gomez (links), voorzitter van de Antilliaanse regeringsraad, in gesprek met Nederlandse parlementariërs. Willemstad, ca. 1954.
[Koninklijk Instituut voor Taal-, Land en Volkenkunde, Leiden]



Arme gezinnen konden kinderen nauwelijks naar school laten gaan. ‘Eerst kleëren en brood mijnheer!’, zegt de vader tegen Goeman Borgesius, die de leerplicht wil invoeren. Johan Braakensiek, *De Amsterdammer*, 1 oktober 1899.
[Collectie F. Domela Nieuwenhuis, Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, Amsterdam]

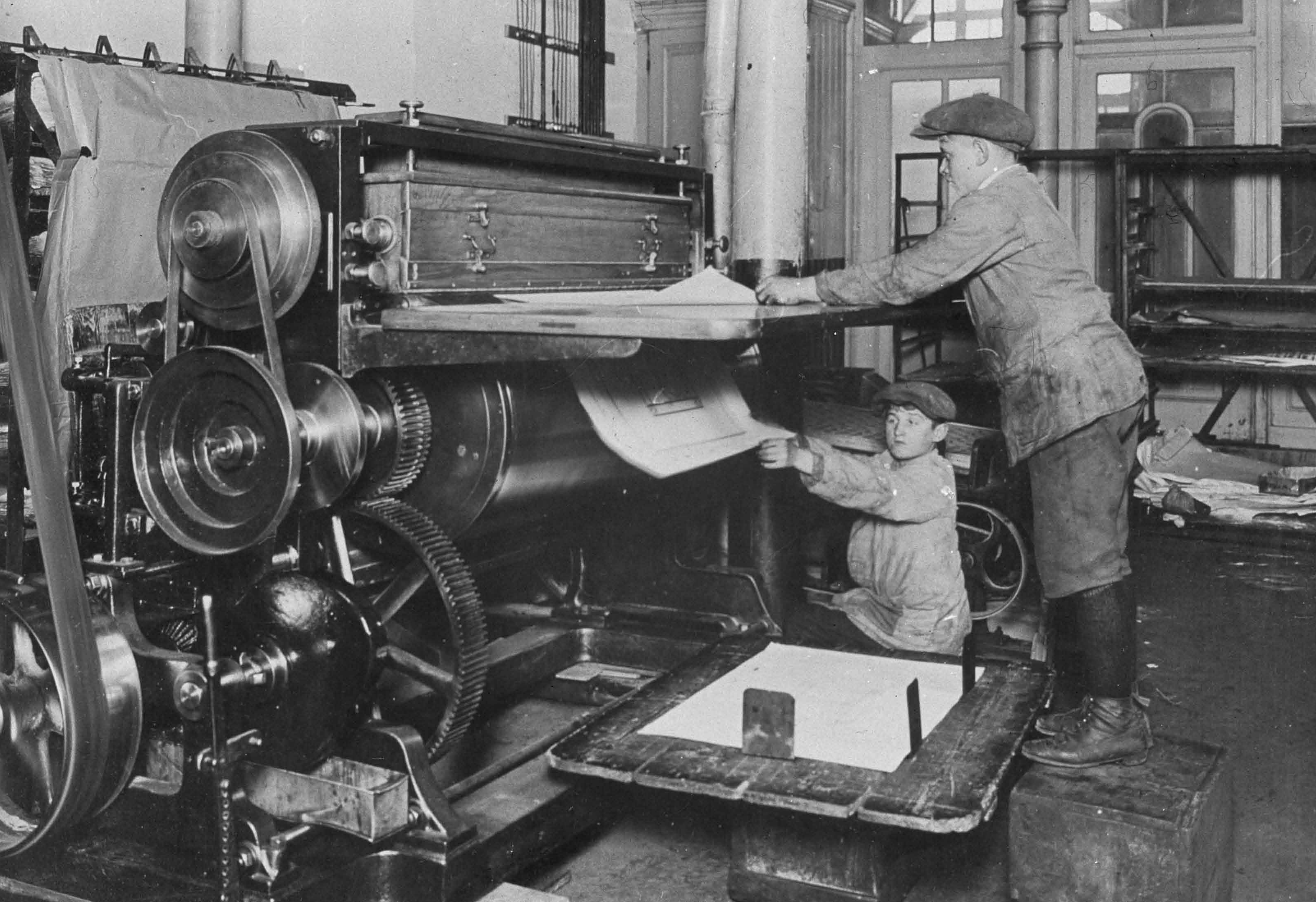
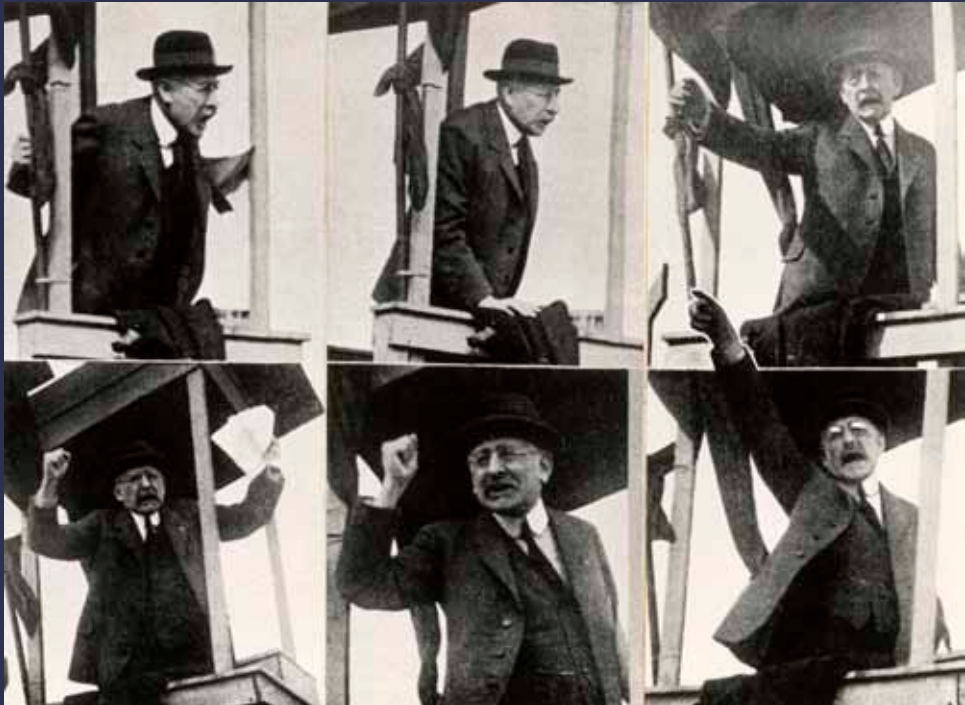


Foto van de Arbeidsinspectie van kinderen
aan het werk in een drukkerij, ongedateerd.
[Nationaal Archief, Den Haag]

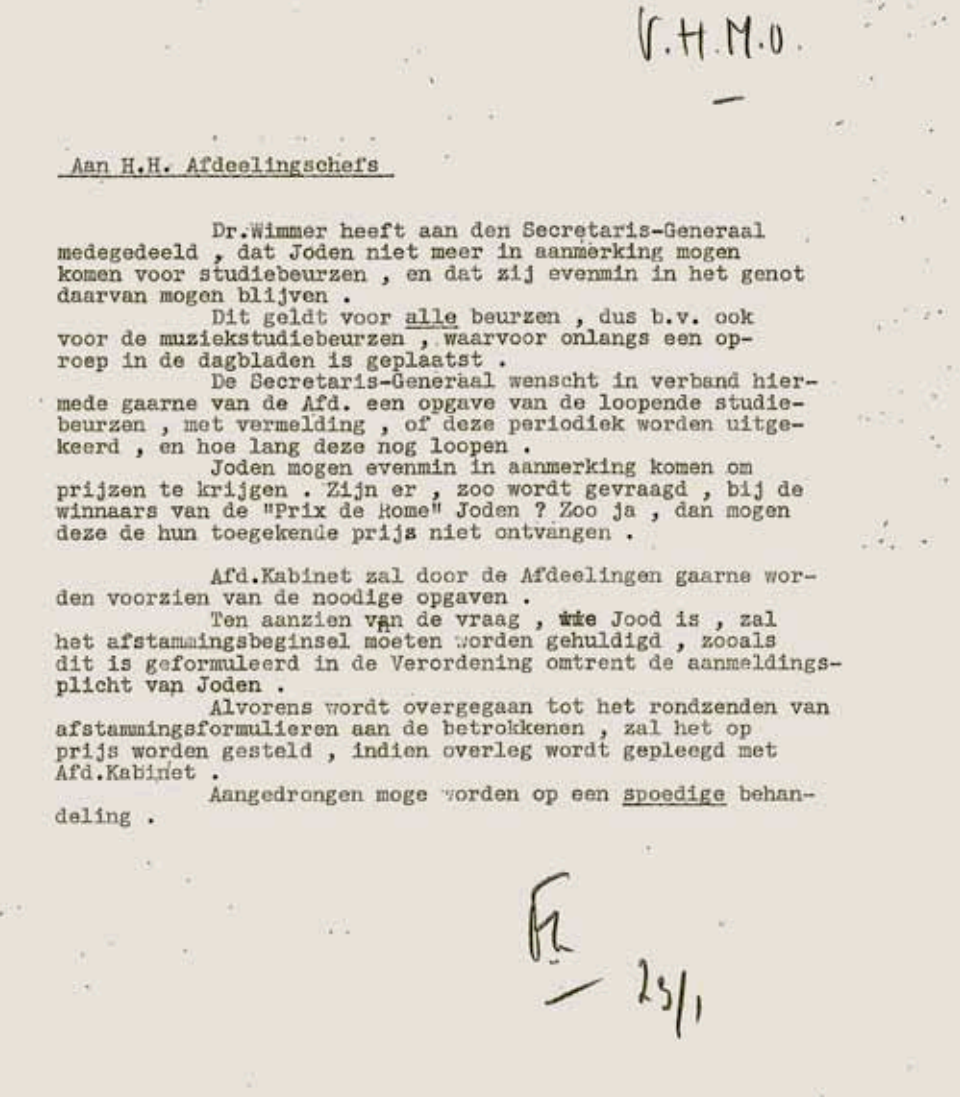


Dr. J.Th. de Visser, de eerste minister van het nieuwe departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, 1918-1925.
[Nationaal Archief, Den Haag]

Interne mededeling van het ministerie van Onderwijs, dat joden niet langer een studiebeurs kunnen krijgen, 23 januari 1941.
[Nationaal Archief, Den Haag]



Troelstra in vlammen betoog tijdens een demonstratie tegen de Vlootwet, 1923.
Het Leven, 29 september 1923.
[Spaarnestad Photo, Den Haag]



Vanuit een doorgangskamp bij Ommen gaan studenten op transport voor arbeidsdienst in Duitsland, mei 1943. Beursstudenten zijn vrijgesteld wegens het tekenen van een loyaliteitsverklaring.
[H. 't Hoen, Verzetsmuseum Amsterdam]



BUITENLAND





Buitenland

PIETER SLAMAN

Sinds 1918 steunt de rijksoverheid studenten die voor een opleiding over de grens gaan. Terwijl zo'n studiereis voor hen vooral een geweldige vormende ervaring is, zijn deze studenten voor de Nederlandse staat een verlengstuk van de buitenlandse politiek. Door studentenuitwisselingen worden de Nederlandse cultuur en wetenschap gepromoot; er wordt kennis mee uit het buitenland gehaald; er wordt economische en politieke invloed mee uitgeoefend en er worden diplomatieke betrekkingen mee onderhouden. De geschiedenis van het internationale beurzenbeleid toont daarom de grote omslag die Nederland in de twintigste eeuw maakte op het wereldtoneel, van strikte neutraliteit voor de Tweede Wereldoorlog naar vergaande samenwerking vandaag.

Zuid-Afrika

Op het gebied van handel heeft Nederland altijd nauwe contacten met de buurlanden onderhouden, maar tijdens een groot deel van de negentiende eeuw waagde het zich niet aan politieke of militaire verbintenissen. Strikte neutraliteit was de norm. Te nauwe banden met het ene buurland leverden maar al te snel problemen op met het andere. Vooral tussen de oppermachtige Britten en de opkomende Duitsers was het tegen het einde van de eeuw voortdurend schipperen.¹

De eerste staatsbeurzen voor buitenlanders waren dan ook niet bedoeld om de banden met buurlanden aan te halen, maar voor het contact met de 'stamverwanten' in de lang verloren kolonie Zuid-Afrika. De Nederlandstalige Boeren daar werden gezien als verre familie. Pogingen van de Britten om hen met geweld onder hun gezag te krijgen wekten grote verontwaardiging in Nederland, waar het nationale gevoel tegen het einde van de eeuw bloeide als nooit tevoren. Gekrenkt in hun vaderlandse trots kwamen burgers in actie om '[...] tusschen het moederland en de half vergeten nazaten zijner

Afrikaansche kolonisten een broederlijken bond te vormen.'² Dat deden zij onder andere door jongeren voor een opleiding naar Nederland te halen. Deze moesten later de Nederlandse taal en cultuur levend houden onder de belegerde Boeren. De particuliere *Nederlandsch-Zuid Afrikaansche Vereeniging* vulde daarvoor een studiefonds.³ Na de definitieve nederlaag van de Boeren in 1902 werd dit werk voortgezet.

Dominee J.Th. de Visser, secretaris van het *Comité voor Transvaal*, werd in 1918 minister van Onderwijs, Kunst en Wetenschappen. Hij was al twintig jaar een groot voorvechter van de Boerenzaak. Om de komst van Zuid-Afrikaanse studenten na de verlamme Eerste Wereldoorlog weer op gang te krijgen, gooide hij ook staatssteun in de strijd. 10.000 gulden per jaar besteedde hij aan staatsbeurzen voor jonge Afrikaanders. Selectie van kandidaten en overtocht werden geregeld door de *Nederlandsch-Zuid Afrikaansche Vereeniging*.⁴ In 1951 kreeg deze steun de vorm van permanente studentenuitwisseling, vastgelegd in een cultureel verdrag tussen de regeringen in Den Haag en Pretoria.

Verre familieleden kunnen op één moment een bron zijn van trots, en op het volgende een bron van schaamte. Ondanks de groeiende afkeer van racisme in naoorlogs Nederland bleef de Zuid-Afrikaanse regering uitsluitend blanke studenten sturen. Toen het Apartheidsregime bovendien steeds hardere maatregelen nam tegen de oppositie in eigen land, zegde het kabinet-Van Agt het verdrag in 1977 op.⁵ De uitwisseling kwam tot stilstand. Dit was een omstreden aanpak: door de toenemende isolatie van Zuid-Afrika kregen jongeren daar steeds minder gelegenheid om zich op de hoogte te stellen van de opvattingen in de rest van de wereld, terwijl die kennis van het grootste belang was. 'Een hele generatie is op een intellectueel hongerdieet geplaatst', aldus een Zuid-Afrikaans historicus.⁶ Reden te meer om in 1995 een nieuw uitwisselingsverdrag te sluiten, nu met een nationale eenheidsrege-

ring onder leiding van Nelson Mandela.⁷ Niet langer staat 'de stam' centraal, maar de diversiteit.

Indonesië

Nog ingewikkelder waren de verhoudingen tussen Nederland en een andere voormalige kolonie, Indonesië. Terwijl de regeringen in Jakarta en Den Haag met elkaar worstelden om tot een nieuwe politieke relatie te komen, kregen studenten te maken met steeds wisselende kansen.

Studentenverkeer tussen beide landen is er na de onafhankelijkheid altijd gebleven. Daarvoor zijn redenen in overvloed. Naar schatting een miljoen Nederlanders hebben familiegeschiedenis in Indonesië; in beide landen liggen kilometers archief die een gedeeld verleden dragen; Nederlandse kennisinstellingen hebben in de loop van de eeuwen grote wetenschappelijke collecties opgebouwd over de eilanden-groep, en het Indonesisch rechtssysteem is geworteld in het Nederlandse, waardoor juristen daar de taal blijven leren. Bovendien heeft Nederland, in een mengeling van schuldgevoel en zakelijke belangen, steeds een bijzondere rol willen spelen bij de economische ontwikkeling van Indonesië.⁸ Voor beide staten waren dit goede redenen om studenten te steunen als zij de overtocht wilden maken. Politieke spanningen maakten daar echter tot driemaal toe een einde aan. Het is een geschiedenis van vallen en opstaan.

De eerste moeilijkheden ontstonden direct na de Tweede Wereldoorlog. Met de gedachte dat Indonesië een zelfstandige plek binnen het koninkrijk zou krijgen, werden honderden jongeren naar Nederland gehaald om daar voorbereid te worden op een taak in het toekomstige bestuur. Woedend waren ze toen het Nederlandse leger met geweld de controle over Java en Sumatra probeerde te herstellen. 39 studenten gaven hun beurs terug, en de Indonesische studentenvereniging in Nederland riep in 1949 een landelijke staking uit.⁹ Noch Jakarta, noch Den Haag voelde zich na de onafhankelijkheid van Indonesië geroepen om de studiebeurzen nog verder te betalen. In plaats daarvan gaf de Indonesische president Soekarno tweehonderd studenten in Nederland de opdracht om onmiddellijk terug naar huis te komen, aan boord van het passagiersschip 'Willem Ruys'.¹⁰

Al snel waagden toch weer nieuwe studenten de overtocht naar Nederland. De jonge republiek had veel opgeleide

mensen nodig om de nieuwe staat op te bouwen, maar beschikte nog niet over het nodige onderwijs. De Nederlandse regering was er intussen op gebrand om invloed te houden in de voormalige kolonie. Een teken daarvan was de 100.000 gulden die in de jaren vijftig jaarlijks op de rijksbegroting stond om Indonesische studenten te ontvangen.¹¹ Zevenhonderd studenten waren in Nederland toen de twee landen na enkele jaren ruzie kregen over het bezit van Nieuw-Guinea. De spanningen liepen hoog op. Soekarno verjoeg Nederlandse staatsburgers uit zijn land, onteigende hun bedrijven en gaf alle Indonesische studenten in Nederland opnieuw de opdracht het land te verlaten. Zij moesten nu op andere plaatsen in Europa hun studie zien af te maken. Sommigen gaven gehoor aan de opdracht, veel anderen niet. De achterblijvers kregen het vooral moeilijk toen Soekarno in 1960 al het diplomatieke verkeer met Nederland verbrak.¹²

Het duurde tot 1965 tot de relatie voorzichtig werd hersteld (► blz. 171^b). Makkelijk ging dat niet, want de Nederlandse regering was erg kritisch over de nieuwe president Suharto en diens militaire bewind.¹³ Pas in de jaren tachtig kwamen er nieuwe afspraken over de komst van grote groepen betaalde studenten. Suharto's regering wilde het rechtssysteem hervormen en liet daarom studenten zoeken naar de oorsprong ervan in Nederland. De regering in Den Haag betaalde het permanente verblijf van honderdvijftig studenten en veertig wetgevingsjuristen.¹⁴ In Jakarta werd het 'Erasmushuis' opgericht voor onderwijs in Nederlandse taal en cultuur. Nederland deed dit allemaal omdat '[...] zowel in Indonesië als in Nederland zich een nieuwe generatie aandient, die aan het beleidsroer zal komen te staan, en die de periode van dekolonisatie niet uit persoonlijke ervaring kent'.¹⁵ Nederland wilde dus het vlammetje van de oude band brandend houden, ondanks alle politieke haken en ogen.

Maar voor een derde keer ging het mis. Minister van Ontwikkelingssamenwerking Jan Pronk probeerde Suharto in 1992 tot de orde te roepen over het harde militaire optreden in Oost-Timor. Tijdelijk zette hij de lopende hulpprogramma's stil. Suharto was diep beledigd over deze 'neokoloniale' bemoeienis, en liet Den Haag weten helemaal geen prijs meer te stellen op hulp. Pronk bood de zeshonderd studenten in Nederland aan om hun studie verder te betalen, maar Indonesië wilde daar niets van weten.¹⁶ Het gevoel onder de Indonesische studenten was tekenend voor de verhoudingen: 'Men voelt zich ge-

dupeerd, maar aan de andere kant overheerst een gevoel van vreugde dat men de “kaaskoppen” heeft laten weten niet gediend te zijn van hun bemoeizucht’, aldus de Amsterdamse hoogleraar die veel van hen onder zijn hoede had.¹⁷

Toen rond de eeuwwisseling de studentenuitwisseling weer op gang kwam, had Nederland een flinke achterstand opgelopen ten opzichte van andere Europese landen, die wel studenten uit Indonesië waren blijven ontvangen. De houding werd zakelijker. Steeds meer klonken economische argumenten bij het beurzenbeleid. Nederland zou toegang verloren hebben tot de snel groeiende Indonesische markt, terwijl landen als Duitsland goede zaken deden. Sinds 2001 kunnen Indonesische studenten daarom gebruik maken van een beurzenprogramma dat speciaal voor hen bedoeld is, *StuNed*. Daarmee kunnen ze een breed scala studies volgen, meer dan met de bestaande beurzen voor ontwikkelingssamenwerking.¹⁸ De laatste jaren studeren ongeveer 1200 Indonesische studenten per jaar in Nederland. Dat is slechts 3,4 procent van het totale aantal Indonesische studenten dat in het buitenland studeert, dus relatief een bescheiden aantal.¹⁹ Toch blijken juist die zakelijkheid en bescheidenheid gunstig te zijn voor goed contact: in absolute aantallen bloeit het studenten-verkeer als nooit tevoren.

Ontwikkelingssamenwerking

In de naoorlogse periode speelden het Nederlandse onderwijs en het beurzenbeleid een grote rol op het nieuwe gebied van ontwikkelingssamenwerking. Sinds 1900 hadden hogescholen en universiteiten in Nederland zich toegelegd op de economische en ‘geestelijke’ ontwikkeling van de koloniën. Er waren opleidingen op tal van gebieden als bestuur, economie, cultuur en gezondheidszorg in de tropen. Met de onafhankelijkheid van Indonesië in 1949 viel in één klap het werkgebied van al deze deskundigheid weg. Groot was dan ook het enthousiasme toen de Amerikaanse president Harry S. Truman in datzelfde jaar een ‘bold new program’ aankondigde van technische hulp om arme landen wereldwijd economisch te ontwikkelen. Die hulp was vooral bedoeld om te voorkomen dat voormalige koloniën direct zouden overgaan naar het communisme.²⁰ Bij technische hulp hoorde de overdracht van kennis, en met vooral Amerikaanse dollars startten de Verenigde Naties een programma van *fellowships* waarmee

kaderpersoneel uit ontwikkelingslanden een westerse opleiding kon krijgen. De VN vroeg Nederland in 1949 om ook opleidingsplaatsen beschikbaar te stellen. Het was werkelijk een uitkomst voor de bedreigde koloniale opleidingen, om niet te spreken van de duizenden Nederlandse functionarissen die werkloos uit Indonesië kwamen. Enthousiast nam Nederland deel aan het programma, en doneerde direct anderhalf miljoen gulden. In 1951 kwamen de eerste 51 studenten uit Afrika, Zuid-Amerika en Azië aan in Nederland.

Om taal- en organisatieproblemen aan te pakken richtten universiteiten en hogescholen de *Netherlands Universities Foundation for International Cooperation* (Nuffic) op. Deze organisatie maakte gevarieerde, korte Engelstalige opleidingen mogelijk, onder andere aan het gezamenlijk beheerde *Institute of Social Studies* in Den Haag. Koningin Juliana stelde er een deel van paleis Noordeinde voor beschikbaar. Daarnaast werden in heel Nederland Engelstalige opleidingen opgericht in techniek, landbouw, waterbouwkunde, tropische hygiëne en gezondheid, bedrijfskunde en sociale wetenschappen.²¹ Door het tempo van de wederopbouw in West-Europa was iedereen vol vertrouwen dat ook landen in Azië, Afrika en Zuid-Amerika met de nodige planning en techniek grote economische sprongen konden maken. Toen succes uitbleef, verschoof in de jaren zeventig geleidelijk de nadruk richting armoedebestrijding en vanaf de jaren negentig naar versterking van democratie, rechtstaat en goed bestuur.²²

Steeds liepen hierbij de belangen van de ontwikkelingslanden en die van het Nederlandse onderwijs en bedrijfsleven door elkaar. Er ontstond vanuit onderwijs en bedrijfsleven druk op de regering om meer studenten over te laten komen. In de jaren 1960 ging Nederland steeds meer beurzen verstrekken buiten het VN-programma om, via het *Netherlands Fellowship Programme*.²³ In de tien jaren na 1964 steeg dit aantal van 281 naar 1300 per jaar (► blz. 171^o). Het Nederlandse onderwijs voer daar wel bij, met een groei van het aantal internationale opleidingen tot een totaal van 35. Het onderwijs in ontwikkelingslanden was daar echter minder mee gediend, zo bedachten zich steeds meer mensen. Hoe moesten deze landen ooit op eigen benen gaan staan als ze geen kans kregen om zelf opleidingen op te bouwen? Bovendien was het voor de cursisten niet altijd makkelijk om westerse kennis in het thuisland direct toe te passen. Daarom kwamen er vanaf het begin van de jaren zeventig nieuwe investeringen voor opleidingen in ont-

wikkelingslanden zelf.²⁴ Door het streven van de Nederlandse regering tegen het einde van de jaren 1960 om een procent van het nationaal inkomen uit te geven aan ontwikkelingssamenwerking, was dit financieel ook allemaal mogelijk.²⁵

Intussen bleef de Staat beursstudenten uit Afrika, Azië, Zuid-Amerika en de Balkan naar Nederland halen. Minister Ploumen van Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking vindt dat uit zakelijke overwegingen belangrijk, ‘[...] omdat deze internationale studenten de CEO’s, Ministers en diplomaten van de toekomst zijn’.²⁶ Die zouden een leven lang een goede band met Nederland kunnen houden en daardoor bijvoorbeeld gemakkelijker de diensten blijven inroepen van het Nederlandse bedrijfsleven.

Gedeeltelijk klopt dat ook. Hooggeplaatste figuren zijn er zeker bij, zoals de vorige president van Ethiopië. Banden blijven er ook, want oud-bursalen sturen later vaak opnieuw ondergeschikten naar Nederland voor een opleiding. Of zij ook nog geregeld Nederlandse kassa’s laten rinkelen is niet bekend.²⁷ Minister Ploumen hoopt er in elk geval wel op en vraagt het bedrijfsleven in Nederland om nu ook een bijdrage aan het *Netherlands Fellowship Programme* te leveren.

‘Bij elkaar thuis’ in de wereld

De lang volgehouden Nederlandse neutraliteit in de wereldpolitiek sneuvelde bij de Duitse inval in 1940. Nederland bleek te kwetsbaar en te afhankelijk van de buitenwereld om een volledig zelfstandige koers te kunnen blijven varen. Daarom zocht het na de oorlog vergaande samenwerking met omringende landen op het gebied van militaire verdediging, politiek, economie, cultuur en wetenschap. Nationalisme onder burgers moest plaats maken voor een internationale blik. Toen de Beneluxlanden in 1948 samen met Frankrijk en Groot-Brittannië het *Verdrag van Brussel* sloten om zich samen te verdedigen tegen mogelijke nieuwe Duitse agressie, beloofden zij elkaar ook ‘[...] hun volken tot een beter begrip [te] brengen van hun gezamenlijke beschaving’.²⁸ Elk deelnemend land riep daarom beurzen in het leven voor bezoekende studenten uit de andere landen. Door bezoekende gasten te betalen op basis van wederkerigheid, konden problemen rond de sterk uiteenlopende wisselkoersen worden opgelost.

In de nieuwe geest van internationalisme sloot de Nederlandse staat in de jaren vijftig en zestig een reeks culturele ver-

dragen, bedoeld om de Nederlandse bevolking met andere landen en culturen van West-Europa bekend te maken. Kunstenaars, wetenschappers en studenten werden uitgewisseld, steeds met de nodige financiering. ‘Men raakt op die manier als het ware bij elkaar thuis’, aldus een ambtenaar van het onderwijsministerie.²⁹ Dat was onmisbaar voor de vorming ‘[...] van een verenigd Europa, van een vreedzame samenleving van volken’.³⁰ Ook zonder verdragen gebeurde dit, op basis van ‘voor wat, hoort wat’. Nadat de West-Duitse regering zich gastvrij had getoond voor Nederlandse studenten, konden in 1955 voor het eerst ook Duitse studenten op bezoek komen met een Nederlandse staatsbeurs. Dit droeg bij aan herstel van de naoorlogse relaties.³¹

De Nederlandse Staat stuurde direct na de oorlog ook graag wetenschappers en studenten uit eigen land op pad om kennis op te doen van alle wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen, die tijdens de lange jaren van crisis en bezetting aan Nederland voorbij waren gegaan. Jaarlijks trok de regering een ton uit voor wetenschappers en eenzelfde bedrag voor studenten. De interesse ging vooral uit naar de prestaties in de Amerikaanse wetenschap. De Amerikanen droegen hier ook fors aan bij; zij hadden belang bij een snelle wederopbouw van West-Europa. Met geld uit de verkoop van militair materieel dat na de oorlog in Europa achterbleef, investeerden zij in het *Fulbright*-programma voor de overtocht van vele getalenteerde studenten en wetenschappers.³²

In de eerste jaren bevestigden zulke beurzenprogramma’s vooral de warme banden die Nederland wilde leggen met de buitenwereld, maar later dienden ze ook om te verbloemen dat de regering van bepaalde landen weinig wilde weten. Een sprekend voorbeeld was de Sovjetunie. In naoorlogs Nederland leefde een uitgesproken afkeer van communisme. Naast de rechtse Spaanse en Portugese dictaturen was de Nederlandse regering de enige in Europa die begin jaren zestig nog geen bezoek aan Moskou had gebracht. Minister Luns van Buitenlandse Zaken was dat ook zeker niet van plan. Na de Cubaanse rakettencrisis in 1962 bedacht de Tweede Kamer zich echter dat de rivaliteit tussen Oost en West niet te ver op de spits gedreven mocht worden. De Kamer drong erop aan dat Luns in zou gaan op een Russische uitnodiging om langs te komen in het Kremlin. Feitelijk had Luns niet veel te bespreken met zijn Russische ambtgenoot; de betrekkingen waren al sinds 1917 slecht en ook de handel stelde niet veel voor. Een

cultureel verdrag met wederzijdse studiebeurzen bood echter uitkomst. Tijdens het bezoek van Luns in 1964 konden de heren het over uitwisseling van studenten in de letterkunde en geschiedenis wel eens worden. Technische kennis werd uiteraard niet gedeeld. Zo kwam Luns na een paar dagen met een symbolisch resultaat weer thuis, van wat in feite niet meer dan een beleefdheidsbezoekje was geweest.³³

In de jaren zeventig gaf Nederland jaarlijks twee miljoen gulden per jaar uit aan de ontvangst van studenten in het kader van uitwisselingen, die inmiddels met veertig landen plaatsvonden. Naast 23 Europese landen ging het daarbij om Australië en Nieuw-Zeeland; Brazilië, Mexico, Colombia, Canada en de VS; Israël, Turkije, Tunesië en Egypte; China, India, Thailand, Indonesië, de Filipijnen en Japan. Steeds ging het bij deze uitwisselingen slechts om een paar studenten per land per jaar. Landen wilden alleen meer geld aan beurzen uitgeven als andere landen dat ook zouden doen, en zo bleven zij op elkaar wachten.³⁴ Deze manier van werken was daarom niet geschikt om studenten op grote schaal uit te wisselen. Voor de Europese Unie was dat een reden om de internationale studiefinanciering vanaf de jaren tachtig op een hoger niveau te tillen.

Naar een Europees hoger onderwijs

De laatste dertig jaar werken Europese landen, binnen én buiten de EU, toe naar een gedeeld hoger onderwijs waarin studenten en onderzoekers vrij kunnen bewegen. De studiefinanciering moet daarbij helpen. Hoewel Nederland enthousiast deelneemt aan dit project, dreigt het nationale stelsel van studiefinanciering erdoor in problemen te raken. De grenzen van wat de nationale staat hier betekenen kan, komen inmiddels in beeld.

In de jaren tachtig begonnen bestuurders in Brussel en de Europese hoofdsteden zich zorgen te maken over de beperkte reislust van studenten. Niet meer dan een half procent van de studenten binnen de EEG ging enige tijd voor studie naar een andere lidstaat. Dat was nooit een probleem geweest, maar nu ging het steken. Met de Europese economieën ging het in deze jaren ronduit slecht, zeker in vergelijking met die van de VS en Japan. Daardoor kregen lidstaten van de EEG de neiging om hun binnenlandse markten af te schermen en kwam van verdere economische eenwording in Europa niet veel terecht. Daarbij bleken de meeste burgers helemaal niet geïnteres-

seerd te zijn in het Europese project, dat vooral werd gezien als een zaak voor de politieke elite. De Europese Commissie zag in de aanwakking van reislust onder studenten een middel om al deze kwalen te bestrijden. Kennis was inmiddels economisch waardevoller geworden dan welke grondstof ook, en intensieve uitwisseling daarvan kon innovatie en economie in Europa verder brengen. Daarnaast was het voor de gemeenschappelijke markt goed als de arbeidskrachten van de toekomst al jong gewend raakten aan werken in het buitenland. Bovendien zouden reizende jongeren met hun internationale ervaringen en contacten bijdragen aan een echte, breed gedeelde ‘Europese identiteit’. Met dat idee begon de Europese Commissie in 1987 het ERASMUS-programma. Het viel in goede aarde: in het eerste jaar konden 3000 beurzen worden gegeven, en inmiddels zijn er meer dan een kwart miljoen deelnemers per jaar. De drie miljoenste ERASMUS-student was in 2013 een feit.³⁵ Daarmee heeft de Europese Unie een bovennationaal systeem van studiefinanciering opgetrokken, dat inderdaad past bij de behoeften van een meer beweeglijke generatie.

Door de ijzeren logica van de gedeelde markt kwamen de lidstaten intussen steeds meer onder druk te staan om hun eigen nationale stelsels van studiefinanciering open te stellen voor studenten uit de hele Europese Unie. Bij een vrij verkeer van mensen, diensten en werk hoorde ook vrije toegang tot sociale rechten. Dus ook tot studiefinanciering. Voor Nederlandse politici en ambtenaren was dit een vervelende kwestie. Zij worstelden al met een steeds uitdijend stelsel dat altijd te duur was, en konden daarbij geen massale toestroom van studenten uit het buitenland gebruiken. Zeker niet omdat het Nederlandse stelsel van studiefinanciering royaler was dan de stelsels elders in Europa (► blz. 172-173). Toch liet ‘Europa’ hen uiteindelijk weinig keus. Een Italiaanse vrouw wist de staat in 1992 via de rechter te dwingen om haar een beurs te geven. Zij had als au pair in Nederland gewerkt en wilde er nu studeren. Het Europese Hof van Justitie bepaalde dat zij als werknemer recht had op een tegemoetkoming voor haar collegegeld.³⁶ Door latere beslissingen van het Hof ontstonden bovendien aanspraken op een volledige beurs voor werknemers die een paar jaar in Nederland hadden gewerkt, en voor hun kinderen. Niet alleen binnen de EU, maar ook in kandidaat-lidstaten en in landen waarmee de EU een associatieverdrag had. Bezorgd om een mogelijke massale toestroom van buitenlandse stu-

denten zocht de Nederlandse regering nu naar manieren om de toestroom uit het buitenland te beperken.

Volgens afspraak met de 47 landen van de *European Higher Education Association* (EHEA) maakte de toenmalige onderwijsminister Plasterk de studiefinanciering in 2007 helemaal ‘meeneembaar’ naar het buitenland, ook voor volledige studies buiten de EU. De bedoeling was dat alle deelnemende landen hun eigen burgers in staat zouden stellen om op reis te gaan. Nederland was een van de eerste landen die de afspraak uitvoerde, en kwam daardoor in een positie waarin studenten uit heel Europa met Nederlandse beurzen de wereld over konden. Daarom stelde de minister harde beperkingen: alleen wie minstens de helft van de voorgaande zes jaar in Nederland had gewoond kon een beurs krijgen voor gezinsleden. In 2013 gooide het Europees Hof van Justitie opnieuw roet in het eten door die beperking voor Europese werknemers te verbieden.³⁷ Op dit moment ontbreekt het daarom aan mogelijkheden om de meeneembare studiefinanciering voor Nederlanders te reserveren, en houden het ministerie en het parlement de groei van buitenlandse aanvragen bezorgd in de gaten.³⁸ Extra vervelend is, dat meer dan de helft van de landen in de EHEA de eigen studiefinanciering na jaren nog altijd niet meeneembaar heeft gemaakt.³⁹

De Nederlandse Staat betaalt steeds groeiende bedragen aan reizende studenten. In 2015 geeft ze ongeveer zeventig

miljoen euro uit aan tienduizend Nederlandse studenten in het buitenland. Daarnaast betaalt het Rijk het dubbele bedrag aan 24.000 buitenlandse, vooral Europese studenten in Nederland. Mogelijkheden om die aantallen binnen de perken te houden, verdwijnen door Europese regels en verdragen.⁴⁰ Dit is een van de redenen waarom de studiefinanciering in 2015 is versoberd. Het is echter de vraag of het daarbij kan blijven. Steeds meer worden internationale vormen van studiefinanciering de meest werkbare.

Tot slot

Als een staat studiebeurzen verleent voor het buitenland, doet ze dat niet om studenten te helpen, maar om buitenlandse politiek te bedrijven. Dat maakt deze vorm van studiefinanciering grillig en onvoorspelbaar. Het buitenlandse beurzenbeleid van Nederland weerspiegelt de grote omslag die Nederland in de twintigste eeuw heeft gemaakt van een zelfstandig koloniaal rijk, naar een bescheiden lidstaat binnen een hechte unie van Europese staten. Ondanks deze grilligheid zijn studiebeurzen voor het buitenland, en studenten uit het buitenland, zich aan het ontwikkelen van een klein verschijnsel vóór de oorlog tot een dominante vorm van studiefinanciering vandaag. Jongeren zullen hun kansen vaker buiten het koninkrijk gaan vinden.



RELATED TITLES

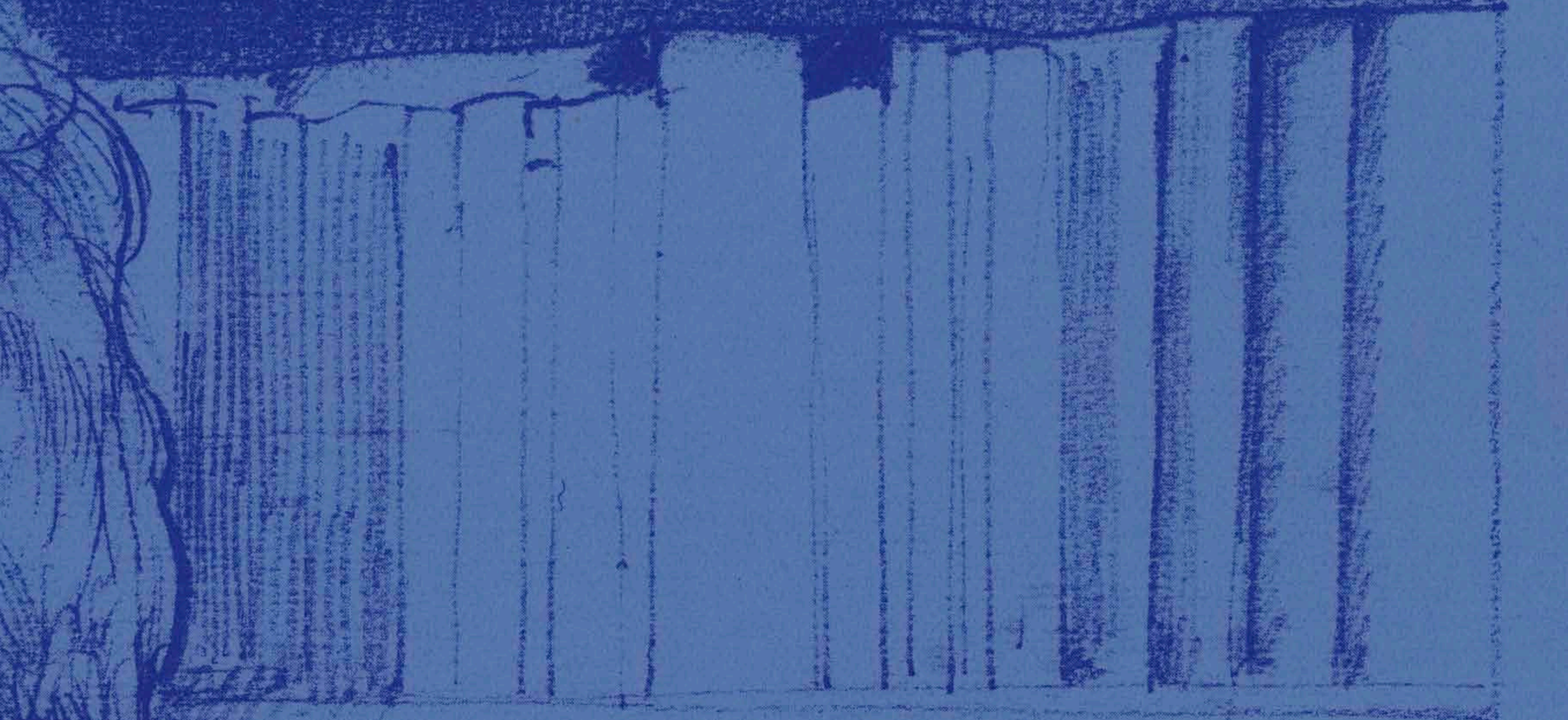
Quantitative Research Methods for the Social Sciences
2003, 120 p.
ISBN: 9780203301000

Qualitative and Quantitative Research: An Introduction
2003, 120 p.
ISBN: 9780203301000

For further information on this and other titles, visit
www.pearsoned.com

SOCIAL RESEARCH
METHODS

LEERLINGSTELSEL



Het leerlingstelsel lijkt een afwijkend thema binnen de geschiedenis van studiebeurzen. Toch is de keuze voor dit stelsel niet zo raar als het lijkt. Zonder aanmoediging van het leerlingstelsel is leren op de werkvloer namelijk overgeleverd aan economische schommelingen en laten werkgevers leerlingen gaan als het aantal opdrachten even tegenzit. De overheid heeft daarom al sinds het begin van de twintigste eeuw geprobeerd om het leerlingstelsel te behoeden voor deze onzekerheid om zo jongeren kansen te geven om een vak te leren. Niet door direct studiebeurzen te verstrekken, maar wel door werkgevers te stimuleren om jongeren een beroep te leren. Dit ging lang niet altijd even goed. De geschiedenis van het leren op de werkvloer is er één waarbij de overheid voortdurend zoekende was – en is – naar de juiste balans. In dat opzicht is het vergelijkbaar met de geschiedenis van studiebeurzen. Deze zoektocht had daarnaast, ook net als bij studiebeurzen, gevolgen voor de toegang die jongeren hadden tot het leren van een vak. Dit hoofdstuk laat zien hoe de overheid het leerlingstelsel probeerde te reguleren, vanaf 1919 tot aan het ontstaan van de huidige beroepsbegeleidende leerweg in de jaren 1990.

Een rijksbeurzenstelsel voor het leerlingstelsel voor lager en middelbaar beroepsonderwijs heeft nooit bestaan vanwege de combinatie van werken en leren. Leerlingen ontvingen in plaats daarvan vaak al vanaf het begin van het leerlingstelsel een loon. Ook tegenwoordig kunnen leerlingen in het leerlingstelsel, dat nu de beroepsbegeleidende leerweg van het MBO wordt genoemd, om deze reden geen aanspraak maken op een basisbeurs. Wel heeft de overheid via subsidies aan werkgevers vanaf 1919 geprobeerd om het leerlingstelsel te promoten. Er is immers altijd een groep kinderen die liever op de werkplaats dan in de schoolbanken leert en ook voor sommige werkgevers is het nuttiger om in de praktijk op te leiden.

Vanaf het eind van de negentiende eeuw was in het Nederlandse onderwijsbestel al een duidelijke keuze gemaakt

om vakonderwijs niet via het leerlingstelsel maar via ambachtsscholen te organiseren. Zoals het hoofdstuk over de ambachten heeft laten zien, werden de ambachtsscholen door schoolgeldvrijstellingen geleidelijk aan steeds beter bereikbaar voor lagere klassen en konden deze door de toenemende welvaart gemakkelijker het loon van hun leerlingen missen. Door deze ontwikkelingen was het opleiden op de werkvloer via een formeel leerlingstelsel in onbruik geraakt. Het leerlingstelsel werd vanaf het begin van de twintigste eeuw vooral gezien als substituut voor de ambachtsschool op plaatsen waar het vestigen van een ambachtsschool door beperkte bevolkingsomvang niet mogelijk zou zijn. Zo sloot de *Vereeniging ter bevordering van het ambachtsonderwijs in Drenthe* leercontracten af tussen jongens en bazen, waarbij jongens tijdens het leren op de werkvloer een loon van 50 tot 80 cent per week ontvingen. Om bazen over te halen leerjongens aan te nemen werden deze lonen niet door hen betaald maar door de Vereeniging, die hiervoor een subsidie ontving van de overheid.¹

Om het leerlingstelsel zich verder te laten ontwikkelen werd het wettelijk vastgelegd in Titel II van de Nijverheidsonderwijswet. In de Memorie van Toelichting bij een eerder wetsontwerp van minister Cort van der Linden uit 1915 stelde de regering dat ook al ‘moge door velen de voorkeur worden gegeven aan schoolopleiding, dit neemt niet weg, dat ook vakonderricht buiten de school, onder deskundige leiding in de praktijk verkregen, niet ontbeerd kan worden en getoond heeft van groot nut te zijn voor hen, die, om welke reden dan ook, niet of niet volledig eene vakschool-opleiding kunnen genieten’.² Kortom, de overheid erkende dat toegang tot de ambachtsschool nog niet op alle plaatsen en nog niet voor alle gezinnen een mogelijkheid was. In de uiteindelijke Nijverheidsonderwijswet van 1919 bleef er daarom een aparte regeling voor het leerlingstelsel bestaan, die met name bestond

uit het verstrekken van subsidies aan verenigingen om het afsluiten van leercontracten te bevorderen – precies zoals in Drenthe al gebeurde.

De wet gaf verder waarborgen die moesten garanderen dat bazen ook daadwerkelijk een opleiding zouden verschaffen en niet hun leerlingen zouden uitbuiten als goedkope loopjongens. Zo werd eerst een proeftijd aangegaan en werden er controleurs aangesteld. Bazen kregen een tegemoetkoming van maximaal 200 gulden gedurende de leerperiode, die veelal door de verenigingen uit de overheidssubsidie werd betaald. Om de vakopleiding verder te bevorderen waren leerjongens verplicht om in de avonduren lessen te volgen aan vakscholen of burgeravondscholen, waarvan de lesgeelden door de baas moesten worden betaald. De wet verplichtte bazen niet om lonen aan leerjongens te betalen, maar er werd wel gesteld dat de 200 gulden subsidie hiervoor mocht worden aangewend. Dat het toch vrij normaal was om lonen te betalen, blijkt uit het feit dat een eventuele ‘toelage’ aan jongens in het leercontract moest worden opgenomen.³ In Utrecht betaalde de Maatschappij tot Exploitatie van de Staatsspoorwegen bijvoorbeeld al een ‘bezoldiging’ aan leerlingen die bij hen in opleiding waren in de jaren voorafgaand aan de Nijverheidsonderwijswet.⁴ Precies zoals de liberaal politicus Lourens de Groot in 1918 had bepleit (zie het hoofdstuk Ambachten), bood het leerlingstelsel zo een alternatief voor diegene voor wie het bezoeken van een ambachtsschool een te grote financiële belasting was, met name omdat het gemiste inkomsten betekende.

Deze wettelijke regelingen moesten ervoor zorgen dat nu ook het leerlingstelsel zich kon ontwikkelen. Toch bleven de leerlingaantallen sterk achter op die van de ambachtsschool. In 1925 werd de ambachtsschool bezocht door meer dan 17.000 leerlingen verdeeld over meer dan honderd scholen, terwijl er maar twee door de overheid gesubsidieerde leerlingstelsels bestonden: in Drenthe en in Limburg.⁵ Voor het achterblijven van het leerlingstelsel zijn verschillende redenen aan te wijzen. Ten eerste was het de bedoeling dat ambachtsscholen het leerlingstelsel moesten stimuleren en begeleiding bieden. Maar op deze taak waren ze niet toegerust.⁶ Daarnaast hadden bazen door de economische crisis van de jaren 1920 geen zin in het afsluiten van formele leercontracten. Eén van de belangrijkste redenen was verder dat de ambachtsschool eigenlijk al in grote mate het leerlingstelsel had

vervangen, waardoor met name kleine bedrijven helemaal geen beweegreden hadden om leerlingstelsels te gebruiken. Voor hen was het veel goedkoper om leerlingen direct vanaf de ambachtsschool te rekruteren. Doordat het midden- en kleinbedrijf de Nederlandse industrie tot rond de jaren 1930 domineerde, was er tot na de Tweede Wereldoorlog simpelweg weinig behoefte aan leerlingstelsels.⁷

Er waren wel grote ondernemingen in Nederland, maar deze deden vooralsnog geen beroep op overheidssubsidies. Dit kwam grotendeels omdat de subsidievoorwaarden vrij streng waren. Zo moest er eerst een aparte vereniging worden opgericht die de controle zou voeren en daarnaast moest een commissie van patroons en werknemers gezamenlijk voorlichting geven. Verder waren de verenigingen verplicht zich te houden aan alle, vrij gedetailleerde, artikelen uit de wet. Bazen hadden daarom te weinig vrijheid om het onderwijs vorm te geven.⁸ Anderzijds kon een leerling nog steeds op ieder moment stoppen en konden opgeleide leerlingen worden weggekaapt door andere bedrijven, die zo geen opleidingskosten hoefden te maken. Ook was de afstemming met het verplichte avondonderwijs voor veel firma’s vooral onhandig omdat ze weinig inspraak hadden op de lessen die hier gegeven werden. Voor grootschalige ondernemingen was het dus: veel moeite voor weinig zekerheid.⁹ Om die reden bleef vermoedelijk ook het leerlingstelsel van de Maatschappij tot Exploitatie van de Staatsspoorwegen voorlopig buiten de wettelijke regeling. Dit bedrijf regelde de volledige opleiding van leerling-machinisten, -conducteurs en -tekenaars geheel zelfstandig en ging omstreeks 1919 over tot het rekruteren van leerlingen van de ambachtsschool.¹⁰

De meeste grote industriële ondernemingen in Nederland regelden de opleiding van hun personeel dus nog voornamelijk zelf. Het bekendste voorbeeld is wellicht de machinefabriek Stork uit Hengelo, die in 1884 zonder hulp van de overheid een vrij vooruitstrevend leerlingstelsel oprichtte (► blz. 174). Onder toezicht van een onderbaas werden jongens in groepen opgeleid tot onder andere gieter, bankwerker, ketelmaker en modelmaker. Vanaf het begin ontvingen ze een loon, dat opliep tot 15 cent per uur rond hun twintigste.¹¹ Voor de theoretische scholing gingen de jongens ’s avonds naar de eigen fabrieksschool van Stork, die al sinds de jaren 1860 bestond. Pas in 1931 ging Stork over tot het aanvragen van subsidies voor haar leerlingstelsel.¹²

De gehele metaal- en machine-industrie maakte in deze periode nog weinig gebruik van het gesubsidieerde leerlingstelsel. In de Haarlemse machinefabriek van de gebroeders Figuee was al sinds 1892 een fabrieksschool gevestigd die in de avond lessen voor personeel verzorgde.¹³ Een paar jaar later, in 1900, werd er ook een formeel leerlingstelsel opgericht. Er was echter maar plaats voor vier leerlingen en elk van hen moest maar liefst 300 gulden per jaar betalen.¹⁴ Rond 1921 was het leerlingstelsel ook hier zonder overheidssubsidies flink verbeterd. Na het afsluiten van een leercontract volgde een algemeen leerjaar op de werkplaats. Daarna specialiseerden jongens zich gedurende drie opvolgende leerjaren in een bepaald vak, zoals bankwerken of metaaldraaien.¹⁵ Leerjongens hoefden niet langer meer te betalen voor hun opleiding maar ontvingen nu een loon, dat in 1910 opliep van twee cent per uur in het eerste jaar tot zes cent per uur in het vierde leerjaar.¹⁶ Meerdere firma's in de metaalindustrie hanteerden in de jaren 1920 een vergelijkbaar leerlingstelsel gecombineerd met een fabrieksschool. In totaal werden er buiten de Nijverheidsonderwijswet om in 1928 meer dan 2000 leerlingen in de metaalindustrie opgeleid, van wie het merendeel net zoals bij Stork en Figuee een oplopend loon ontving.¹⁷ Voor de fabrieksscholen hoefden leerjongens niks te betalen.

Hoewel grote firma's vooralsnog prima zonder hulp van de overheid hun personeel konden opleiden, ontstonden er vanaf de jaren 1930 toch pogingen om het leerlingstelsel beter te reguleren. Deels kwam dit omdat de cursusduur van de ambachtsschool door bezuinigingsoverwegingen werd verkort tot twee jaar, waardoor leerlingen na de ambachtsschool meer training nodig hadden op de werkvloer.¹⁸ Ook groeide het grootbedrijf in Nederland. Dit maakte het voor bedrijven efficiënter om de opleiding van toenemende personeelsbestanden via een leerlingstelsel te garanderen.¹⁹ Aangezien meerdere bedrijven in bijvoorbeeld de metaalindustrie in toenemende mate hetzelfde soort geschoolde arbeiders nodig hadden, ging het meer en meer lonen om als branche of industrie gezamenlijk een leerlingstelsel te coördineren.

Eerder al hadden bedrijven zich op lokaal niveau verenigd om het aanbieden van leerlingstelsels te coördineren. In Rotterdam was er de 'Vereeniging tot opleiding in de metaalindustrie' en ook in Utrecht en Amsterdam gingen metaalbedrijven samenwerking aan om opleidingskosten te delen.²⁰ Hoewel de Minister van Onderwijs blij was met dit initiatief

van de Rotterdamse metaalindustrie waren veel Kamerleden sceptisch. Volgens hen diende dit soort leerlingstelsels voornamelijk de belangen van de werkgevers. Leerlingen waren bijvoorbeeld volgens 'een middeleeuwse bepaling' verplicht om na hun opleiding minstens twee jaar bij hun werkgever te blijven werken.²¹ Ruimere toekenning van overheids-subsidies en meer betrokkenheid van de overheid, zo werd gedacht, zou hier een einde aan maken.

Om de belangen van leerlingen meer ruimte te geven werden in 1937 de subsidiemogelijkheden verruimd en werd het oprichten van landelijke leerlingstelsels mogelijk gemaakt, zonder inmenging van lokale ambachtsscholen. Een voordeel van landelijke leerlingstelsels per branche, in plaats van per regio, was dat de belangen van werkgevers en werknemers binnen landelijke organen verenigd konden worden.²² Dat had niet alleen als voordeel dat het onderwijs en de examens uniform konden worden ingericht, maar ook dat het leerlingstelsel kon worden gefinancierd door een werkgevers- en werknemersbijdrage in cao's op te nemen. Hierdoor werd het gevaar dat opgeleid personeel werd weggekaapt door een bedrijf dat geen leerlingen opleidde, deels weggenomen.²³ Lonen waren immers collectief vastgelegd en ieder bedrijf betaalde via de cao evenredig mee aan het leerlingstelsel. Door deze subsidiemaatregelen en gezamenlijke actie van werkgevers groeide het aantal leerlingen binnen het leerlingstelsel tot 5516 in 1945.

Nieuwe uitdagingen

Na de Tweede Wereldoorlog kwam het leerlingstelsel voor een nieuwe uitdaging te staan. Door de regering werd een 'actieve industrialisatiepolitiek' nagestreefd als oplossing voor de hoge werkloosheid, voor de oorlogsschade en als economische buffer voor het verwachte verlies van Nederlands-Indië.²⁴ Om de industrialisatie te bevorderen was niet alleen kapitaal nodig, maar ook 'arbeiders die vakbekwaam zijn en een product kunnen maken', aldus antirevolutionair Kamerlid Antoon Stapelkamp.²⁵ Het lag dus voor de hand om via het nijverheidsonderwijs de industrialisatie te bespoedigen.²⁶ Een probleem was echter dat de ambachtsscholen zich tot dusver voornamelijk hadden gericht op de kleinschalige nijverheid en niet op de industrie, die nu juist moest worden gestimuleerd. De commissie-Goote, die was aangesteld om de aansluiting tussen de

ambachtsschool en de industrie te onderzoeken, stelde daarom in 1949 voor om de ambachtsschool een meer algemeen voorbereidend karakter te geven. De nieuw geschoolde arbeider moest klaar worden gemaakt voor de eisen van de industrie. Naast het aanleren van praktische vaardigheden moest er meer nadruk komen te liggen op efficiency, nauwkeurigheid en het werken in groepsverband.²⁷ Hoewel de cursusduur van de ambachtsschool al snel weer werd teruggebracht tot drie jaar en in de jaren 1970 werd uitgebreid tot vier jaar, bleef dit algemene deel een belangrijk onderdeel van het curriculum van de ambachtsschool gedurende de twintigste eeuw.²⁸

In de regeringsnota over technisch onderwijs werd het advies van de commissie overgenomen en werd gesteld dat 'de lagere technische school [...] voor de vorming van de vakman slechts de grondslag [kan] leggen, waarop de verdere ontwikkeling in het bedrijf zal moeten volgen'.²⁹ Dit was geheel in lijn met de wensen van werkgevers en werknemers, die ook van mening waren dat specialistische kennis beter op de werkvloer kon worden opgedaan. Het voordeel van een meer algemeen technische opleiding gekoppeld aan een leerlingstelsel was dat het meer specialistische deel van de opleiding, nu gegeven op de werkvloer, snel kon worden aangepast aan de voortdurend veranderende eisen van de industrie.³⁰ De Stichting van de Arbeid, die in 1945 was opgericht als landelijk overlegorgaan van werkgevers en werknemers om het economisch herstel gezamenlijk te bevorderen, vond ook dat het leerlingstelsel verder moesten worden benut. De vraag hoe het bedrijfsleven kon beschikken over voldoende geschoolde arbeiders werd als volgt beantwoord:

Het is duidelijk, dat de ambachtsschool – hoe voortreffelijk het werk ook is, dat deze verricht – alleen niet aan deze eis zal kunnen voldoen. In de eerste plaats immers bestrijkt de ambachtsschool nog slechts het beginstadium van de opleiding, terwijl zij bovendien een belangrijk deel harer leerlingen voor het ambacht aflevert; in de tweede plaats is de capaciteit der ambachtsscholen te klein om bedoelde vooropleiding voor alle aanstaande vaklieden in de Industrie te verzorgen. In de derde plaats zijn er vakken, welke niet of nagenoeg niet aan de ambachtsscholen kunnen worden geleerd. Het ligt daarom voor de hand, dat reeds in het verleden op steeds groter schaal gebruik werd gemaakt van de mogelijkheden, welke worden geboden in het leerlingstelsel.³¹

Van een min of meer tweederangs onderwijssysteem werd het leerlingstelsel na de Tweede Wereldoorlog daarom omgevormd tot een belangrijk onderdeel van het lager technisch onderwijs. In plaats van dat jongens moesten kiezen tussen ofwel de ambachtsschool (vanaf nu Lagere Technische School) of het leerlingstelsel, vulden de twee onderwijsvormen elkaar nu aan. De Stichting van de Arbeid stelde voor dat de uitvoering van leerlingstelsels via landelijke organen nog steeds de voorkeur moest genieten en dat cao's bij uitstek het middel waren om werkgevers tot opleiden te motiveren. Een sterkere controle vanuit de overheid zou slechts belemmerend werken; het was beter om de werkgevers zelf de ruimte te geven om de opleiding vorm te geven.

Het bedrijfsarchief van Stork laat goed zien hoe werkgevers na de oorlog de opleiding van hun personeel inrichtten en afstemden op de meer algemene kennis die op de lts was opgedaan. Stork rekruteerde leerlingen van haar eigen Wilhelminaschool en van andere lagere technische scholen. Nadat ze maar liefst een keuring, een sollicitatiegesprek en een praktijk- en theorietest met succes hadden doorlopen, werden nieuwe leerlingen voor vijf maanden in de 'roulering' geplaatst. Hierbij liepen leerlingen korte stages in verschillende afdelingen om te kijken waarvoor ze de meeste aanleg hadden. Vervolgens werden ze op een van de zes afdelingen geplaatst voor hun verdere leerweg en begon hun praktische vakopleiding pas echt. Van de 111 leerlingen die in 1968 aan de roulering begonnen, werden er bijvoorbeeld 25 geplaatst als bankwerker, 21 als draaiers en 26 als constructiewerkers (► blz. 174). Zestien bleken er niet geschikt voor een verdere opleiding en werden in ongeschoolde functies geplaatst of verlieten Stork.³² De volledige leerweg duurde drie jaar, waarbij ook afwisselend theorieonderwijs werd gegeven. Bij succesvolle afronding kregen leerlingen een diploma van Bemetal, het landelijke leerlingstelsel waartoe de opleiding van Stork behoorde. Vanaf het begin van de leerweg werden de leerlingen als werknemers beschouwd en ontvingen ze een salaris, dat zelfs werd doorbetaald in de uren waarin theorieonderwijs werd gevolgd. De hoogte van dit salaris is niet meer te achterhalen, maar een voorbeeld-salarisafrekening in het leerlingenhandboek van Stork uit 1966 geeft een netto maandsalaris van 168 gulden.³³ Dit was ongeveer een kwart van het gemiddelde maandloon dat destijds in de industrie en nijverheid werd betaald.³⁴

Leerlingen waren aan het einde van de leerweg niet verplicht om bij Stork te blijven werken en ook tussentijds stoppen kon niet worden voorkomen. De uitval was vrij hoog, ook omdat veel leerlingen de (goed georganiseerde) bedrijfsopleiding beschouwden als een opstap naar de mts of een ander bedrijf.³⁵ Van elke 100 aangenomen leerlingen bleven er in de jaren 1950 slechts 35 werkzaam bij Stork.³⁶ In de behoefte aan geschoold personeel werd voorzien door simpelweg meer leerlingen aan te nemen dan er werknemers nodig waren. Omdat de leerlingen al bijdroegen in de productie en Stork sinds 1931 een subsidie ontving van maximaal 200 gulden voor elke leer-

ling bleven de kosten van het verloop vermoedelijk beperkt. Philips uit Eindhoven hanteerde eenzelfde strategie. Hier werd de fabrieksschool in 1931 deels gefinancierd door overheids-subsidies uit Titel I van de Nijverheidsonderwijswet en het leerlingstelsel kreeg subsidies uit Titel II van dezelfde wet.³⁷ Bovendien gebruikte Stork het studiefonds voor personeelsleden om te proberen getalenteerd personeel voor de fabriek te behouden (zie kader). Dit gebeurde wel bij meer bedrijven. Ook elektronicaproducent Van der Heem richtte na de Tweede Wereldoorlog een studiefonds op voor personeelsleden om studies te financieren die van nut waren voor het bedrijf.³⁸

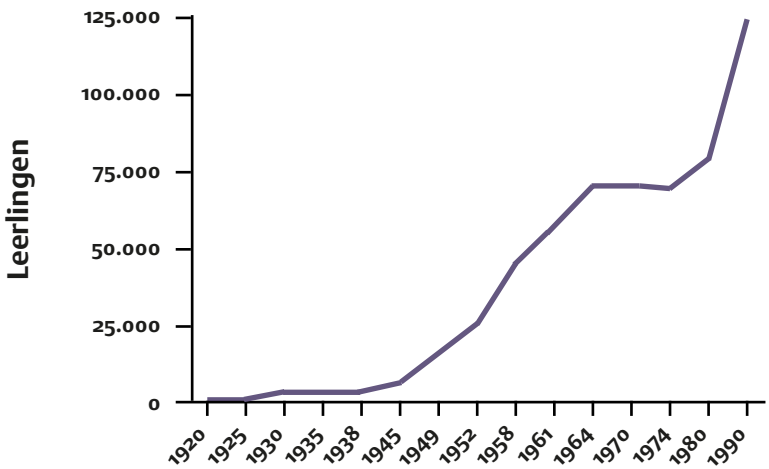
HET STUDIEFONDS VAN STORK

Bij het veertigjarig jubileum van Stork in 1912 werd een bedrag van 50.000 gulden beschikbaar gesteld voor een studiefonds. Iedereen mocht aanspraak maken op een studievoorschot uit dit fonds, maar personeel van Stork had voorrang. De terugbetalingsregeling van het fonds was vrij coulant en hing af van de hoogte van het salaris. Na tien jaar afbetalen werd het resterende deel kwijtscholden. Voor veel personeelsleden bleek het fonds een onmisbaar middel om hogerop te komen binnen het bedrijf, of in de maatschappij in het algemeen. Daarnaast laten de aanvragen zien dat de commissie van het studiefonds nauw in de gaten hield of de studie iets toe zou voegen voor het bedrijf.

In het rapport van J.G. Doldersum komen beide aspecten duidelijk naar voren. Doldersum kwam uit een gezin met negen kinderen. Zijn vader kon als schoorsteenveger de inkomsten van zijn kinderen niet missen en verzocht de commissie hem daarom geen studievoorschot toe te kennen. Stork had echter gezien dat de zoon behoorde tot één van de beste modelmakers van de fabrieksschool. Tegen de wensen van zijn vader in kreeg Doldersum daarom in 1917 op zijn zeventiende een voorschot van 1000 gulden per jaar om aan de Middelbaar Technische School in Dordrecht te kunnen studeren. Toen hij een jaar later enkele maanden weer thuis kwam wonen, profiteerde zijn vader alsnog een beetje van het studiefonds, want hij kreeg 90 gulden per maand toegezegd als 'kostgeld'. De studie van Doldersum verliep voorspoedig. Wel werd hij in 1921 'aangemaand tot groote zuinigheid', want hij joeg het geld

van het fonds er wel erg snel doorheen. Toch bleef het fonds hem steunen tijdens de periode dat hij als stagiair meeliep bij Stork en de Dordrechtse ijzer- en metaalgieterij Penn & Bauduin. Een jaar later slaagde hij voor de MTS en trad direct in dienst als tekenaar bij Stork, met een salaris van 125 gulden per maand. Doldersum heeft niet alleen baat gehad bij het voorschot maar vast ook bij de kwijtscheldingsregeling, want zijn totale studieschuld was inmiddels opgelopen tot 7326,50 gulden. Door de toekenning van het studievoorschot kreeg Stork de beschikking over een goede tekenaar en kreeg Doldersum, wellicht als enige uit het grote gezin, de kans om zijn talent optimaal te benutten.

Aanvragen werden ook afgewezen als dit het personeelsbeleid van Stork beter uitkwam. Folkert Vissema had het leerlingstelsel bij Stork doorlopen en was nu werkzaam bij de afdeling hijswerktuigen. In 1914 vroeg hij een studievoorschot omdat hij graag de technische school in Bingen (Duitsland) wilde doorlopen om werktuigkundig ingenieur te worden. Met een inkomen van 800 gulden per jaar kon zijn vader hieraan niets bijdragen. In zijn vrije tijd was hij zich al hierop aan het voorbereiden door Duits en 'logarithmen' te leren. Stork raadde de studie echter af omdat Folkert 'niet zo goed [is] als zijn broer', maar ook omdat de firma hem wilde aanstellen op de tekenafdeling, waarvoor hij binnen Stork al enige lessen had gevolgd. De commissie keurde de aanvraag dan ook af en Folkert kreeg voorsnog geen kans om verder te leren. Stork plaatste hem kort daarna inderdaad op de tekenafdeling.



Grafiek 10.1
Ontwikkeling van het leerlingstelsel.

Stork was niet het enige bedrijf dat het leerlingstelsel meer en meer ging gebruiken om te voorzien in voldoende opgeleid personeel. In 1949 deden er al meer dan 15.000 leerlingen aan het stelsel mee en aan het begin van de jaren 1960 waren dit er al bijna 60.000. In grafiek 10.1 is deze snelle ontwikkeling tot aan de economische crisis van de jaren 1970 duidelijk zichtbaar. Tegelijkertijd werd ook de doorstroming tussen lts en het leerlingstelsel steeds beter. Van alle leerlingen uit Noord-Holland die in 1963 met een lts-diploma de arbeidsmarkt betraden sloot meer dan 70 procent een leerovereenkomst af.³⁹ Het is lastig om deze leerlingen uit te splitsen per leerlingstelsel, omdat er toen al aardig wat verschillende landelijke leerlingstelsels bestonden. In 1970 waren er meer dan dertig landelijke stelsels, met meer dan 70.000 leerlingen.⁴⁰ De meeste boden tweejarige opleidingen aan, maar er kwamen ook steeds meer driejarige leerlingstelsels. Bij veel leerlingstelsels werd het mogelijk om na het eerste leerlingstelsel een voortgezet leerlingstelsel van nog eens twee jaar te volgen om je verder te bekwamen.⁴¹

Een mooi voorbeeld van de het benutten van verschillende landelijke leerlingstelsels binnen één bedrijf wordt gegeven in de welkomstbrochure van het elektronicaconcern

Van der Heem uit Den Haag (► blz. 175). Dit bedrijf bood verschillende landelijke leerlingstelsels aan voor zijn personeel. De eerste was de Bedrijfsopleiding Metaal- en Elektrotechnische Industrie (Bemetel), waar ook Stork gebruik van maakte. In Bemetel waren werknemers- en werkgeversorganisaties verenigd, ook van confessionele oorsprong. Naast het Bemetel-leerlingstelsel kon het personeel ook deelnemen aan het VEV-leerlingstelsel, dat een opleiding in de elektrotechniek verzorgde. De voordelen van het leerlingstelsel waren volgens de brochure legio: het kostte de leerling niets; hij kreeg gratis aanvullend onderwijs en bij afronding een erkend diploma. Bemetel was een van de grootste landelijke leerlingstelsels. Hierna kwam het leerlingstelsel in het bouwbedrijf, waar een steeds groter percentage van timmermannen en metselaars een opleiding via het leerlingstelsel volgde.⁴²

De explosieve groei van het leerlingstelsel kwam niet direct door de vergoeding vanuit de overheid, want de totale subsidie van 200 gulden per leerovereenkomst was niet voldoende om de kosten te dekken. Dat deze vergoeding vanuit de overheid tot aan de jaren 1990 niet werd verhoogd, gaf duidelijk aan dat werkgevers zelf het grootste deel van de financiering moesten dragen.⁴³ Bijdragen van sociale partners aan

het leerlingstelsel werden via de cao's geregeld. De groei van het leerlingstelsel werd zonder meer bespoedigd, doordat het overleg tussen werkgevers en werknemers in de jaren na de oorlog in goede verstandhouding verliep; alle partijen zagen het belang om gemeenschappelijk zorg te dragen voor herstel en wederopbouw.⁴⁴ De spectaculaire stijging moet dus voornamelijk gezocht worden in de gecoördineerde inspanningen van werkgevers om te voorzien in geschoolde arbeiders, gestructureerd via instanties zoals de Stichting van Arbeid en de Sociaal Economische Raad.

Hoewel ook vakbonden zitting hadden in de besturen van landelijke leerlingstelsels, maakten ze weinig gebruik van hun beslissingsbevoegdheid. Toch is hun weinige bemoeienis wel nuttig geweest, zeker in het kader van studiefinanciering. In ruil voor het min of meer opgeven van die beslissingsbevoegdheid zegden werkgevers namelijk toe dat leerlingen tijdens hun leerjaren op de werkvloer recht hadden op een (bescheiden) loon.⁴⁵ Hierdoor werd de verlenging van de onderwijsduur, die ontstond door de combinatie van lts met het leerlingstelsel, door toedoen van de vakbonden financieel draaglijker gemaakt. Met deze toezegging waren de vakbonden tevreden en bemoeiden ze zich verder weinig met het leerlingstelsel.

Zeer belangrijk voor het functioneren van het systeem waren daarnaast de economische omstandigheden die het voor bedrijven aantrekkelijk maakten om te investeren in het opleiden van personeel. De actieve politiek van industrialisatie zorgde al vrij snel voor een krappe arbeidsmarkt voor geschoolde werklieden: door het stimuleren van productie was er een tekort aan vooral geschoolde arbeiders. In het jaarverslag van het Leerlingstelsel voor Amsterdam werd bijvoorbeeld geconstateerd dat een opvallend hoog percentage leerlingen in het leerlingstelsel geen lts-diploma bezat. Dit was 'omdat de vraag naar gediplomeerden van de lts het aanbod verre overtreft'.⁴⁶ Werkgevers zaten te springen om geschikte arbeidskrachten en wilden daarom best meebetalen aan hun opleiding. In 1951 lieten de vier werkgeverscentrales aan de minister van Onderwijs weten volledige medewerking te verlenen aan de verbetering van het technisch onderwijs, waarbij de verbetering van het leerlingstelsel per bedrijfstak hun eerste speerpunt was.⁴⁷

Naast de consensuspolitiek was ook de door de overheid gevoerde, geleide loonpolitiek in de periode 1945-1968 essen-

tieel voor de gunstige ontwikkeling van het leerlingstelsel.⁴⁸ In een vrije markt zouden de lonen door de krapte op de arbeidsmarkt moeten stijgen, maar de geleide loonpolitiek beperkte dit. Om de internationale concurrentiepositie en de wederopbouw te bevorderen werd het door de regering noodzakelijk geacht om de lonen niet te hard te laten stijgen. Vooral in de jaren vijftig was er sprake van een sterke nivellering tussen de lonen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders.⁴⁹ Door de loonontwikkeling achter te houden op de productiviteitsstijging werd de export gestimuleerd en de werkgelegenheid aangemoedigd. Een bijkomend effect was dat de geleide loonpolitiek werkgevers indirect een veel betere stimulans bood om in de opleiding van werknemers te investeren dan welke beurs of subsidie dan ook. Omdat loonsverhogingen waren gereguleerd, was het voor veel werkgevers niet mogelijk om (via het leerlingstelsel) geschoolde werklieden bij andere bedrijven weg te kapen door ze een hoger loon te bieden en zo te besparen op scholingskosten. Omdat de kans dat een werknemer zou blijven daardoor groter was, werd het voor bedrijven aantrekkelijker om in training te investeren.⁵⁰

Ook speelde een andere economische overweging mee. Na het succesvol doorlopen van een leerlingstelsel werd een arbeider productiever, wat in principe een hoger loon zou rechtvaardigen. Maar omdat de lonen in deze jaren kunstmatig laag werden gehouden, steeg het loon na het afronden van een leerlingstelsel niet, of in mindere mate, mee met de gestegen productiviteit. Met andere woorden: een bedrijf hoefde een geschoolde arbeider maar een beetje meer loon te betalen, terwijl die door zijn toegenomen opleidingsniveau veel productiever (en dus waardevoller) was geworden.⁵¹ Dit gaf bedrijven nog een reden om in het leerlingstelsel te investeren. Anderzijds kon dit ook bijdragen aan vroegtijdige uitval, want voor de werknemer was een relatief kleine loonstijging minder gunstig.⁵² De toenemende leerlingaantallen van na de oorlog laten echter zien dat veel werknemers alsnog de voordelen van het leerlingstelsel zagen.

Tot nu toe had het leerlingstelsel zich grotendeels zonder confessionele inmenging ontwikkeld. Confessionele partijen hadden wel een voorkeur gehad voor het leerlingstelsel in plaats van de ambachtsschool omdat, geheel in lijn met de schoolstrijd, dit zou betekenen dat het stelsel gevrijwaard zou blijven van overheidsinvloed en dus in eigen kring kon worden geregeld.⁵³ Maar tot na de oorlog waren er weinig verenigin-

gen die expliciet het leerlingstelsel op confessionele basis organiseerden, mede omdat er gewoon nog weinig vraag was naar het leerlingstelsel. De Stichting van de Arbeid bekeek het leerlingstelsel vanuit de vraag vanuit het bedrijfsleven, maar met name katholieke verenigingen vonden dat door deze benadering de religieuze opvoeding van jongeren in het gedrang kwam. Of zoals de aartsbisschop van Utrecht stelde in 1948: 'De vakopleiding van jeugdige personen is opvoeding, en deze moet dus een confessioneel karakter dragen'.⁵⁴ Direct daarna werden er pogingen gedaan om landelijke leerlingstelsels op katholieke leest in te richten. Twee jaar later konden de plannen echter weer de prullenbak in omdat werkgevers- en werknemersorganisaties, zelfs van katholieke zijde, geen prijs stelden op confessionele leerlingstelsels. Ook voor deze stond de beroepsopleiding centraal. Katholieke opvoeding was wel belangrijk, aldus de Katholieke Arbeiders Beweging, maar deze dient 'te worden voorbehouden aan de verenigingen op confessionele grondslag' en niet aan het leerlingstelsel.⁵⁵

Hoewel confessionele inmenging grotendeels uitbleef, maakte de groei van het leerlingstelsel pedagogische ingrepen in de organisatie noodzakelijk. Na de Tweede Wereldoorlog was het binnen veel leerlingstelsels gebruikelijk geworden om het avondonderwijs te vervangen door dagonderwijs, meestal één dag per week. In 1967 volgde al bijna 40 procent van de leerlingen één dag per week dagonderwijs.⁵⁶ Daarbij kwam dat schoolgelden van leerjongens sinds 1948 niet meer door werkgevers maar door de overheid werden betaald. Om hiervoor in aanmerking te komen moest een leerjongen een bewijs overleggen dat hij een leerlingstelsel volgde. Om de pedagogische kant van het leerlingstelsel door de snelle groei in leerlingaantallen beter te kunnen regelen en de vrijstelling van leselden te coördineren, werden er vanaf omstreeks 1960 geleidelijk aan regionale organen opgericht. In plaats van de werkgeversbelangen, die verenigd waren in de landelijke organen, hielden de regionale organen de voortgang en begeleiding van de leerling in de gaten en zagen zij toe op de naleving van het leercontract. Zo opereerden deze tussen de landelijke leerlingstelsels, de ouders van leerjongens en lokale lagere technische scholen.⁵⁷ Vertegenwoordigers of consultants van de regionale organen onderhielden nauw contact met de lts om bijvoorbeeld voorlichting te geven over de verschillende leerlingstelsels en het schoolgaan van leerjongens te begeleiden.

Formulieren waarin om vrijstelling van schoolgeld werd verzocht, laten zien dat de meeste van deze leerjongens afkomstig waren uit de geschoolde en ongeschoolde arbeidersklasse.⁵⁸ Zo sloot de vader van Frederik Hendrik, die als beroep wagenwasser opgaf, in 1960 een leercontract af met garagehouder Vermeulen uit Haarlem. Hier zou Frederik Hendrik in de leer gaan in het carrosseriebedrijf via het leerstelsel van de Vakopleiding Carrosseriebedrijf en in de avond de lts bezoeken. Dit voorbeeld is vrij typisch voor het leerlingstelsel. Aan het einde van de jaren 1960 liet een enquête zien dat bijna 60 procent van de leerlingen uit geschoolde (40 procent) en ongeschoolde (19 procent) arbeidersmilieus kwamen.⁵⁹

Het toegankelijk maken van dit onderwijs door middel van beurzen was daarom nooit echt een beleidspunt in de politiek. De schoolgeldvrijstelling was een welkome bijdrage, maar was niet noodzakelijk om het volgen onderwijs mogelijk te maken. In dezelfde enquête werd namelijk ook gevraagd of leerlingen een leerlingstelsel volgden omdat ze financieel niet in staat waren schoolonderwijs te volgen. Slechts voor vijf van de 755 ondervraagde leerlingen was dit het geval. Het grootste deel wilde simpelweg graag een vak leren (402 leerlingen) of had geen zin in verdere studie (136 leerlingen).⁶⁰ Belangrijker dan het verstrekken van beurzen was dus dat deze kinderen konden kiezen voor een leerlingstelsel in een beroep van hun keuze. Daarom was het vooral van belang dat de sociale partners voldoende leerplaatsen creëerden, met name wanneer werkgevers in tijden van economische tegenspoed minder leerplaatsen aanboden.

Dit werd vooral actueel vanaf het einde van de jaren 1960, toen de hoogtijdagen van het leerlingstelsel voorlopig voorbij waren. Er kwam in 1968 wel een nieuwe Wet op het Leerlingwezen, maar die veranderde weinig aan de opzet van het leerlingstelsel. Vastgelegd werd dat sociale partners op sectorale basis het leerlingstelsel moesten organiseren (wat al gebeurde) en dat avondonderwijs werd vervangen door één dag per week dagonderwijs te volgen (wat in veel leerlingstelsels al gebruikelijk was). De vergoeding van 200 gulden per leerling bleef ongewijzigd en ook de landelijke en regionale organen bleven op dezelfde manier functioneren. De lts ging nu verder als school voor Lager Beroepsonderwijs (lbo).

Tegen deze tijd was echter de consensuspolitiek die het overleg tussen werknemers en werkgevers in de jaren na de oorlog had getypeerd aan het afbrokkelen.⁶¹ De geleide loon-

politiek bleek niet meer houdbaar en veel lonen werden aan-gevuld door loon zwart uit te betalen.⁶² Maar toen de loonpo-litiek werd losgelaten werd arbeid in korte tijd steeds duurder door looneisen van vakbonden. Werkgevers rekenden deze loonstijging op hun beurt door in hun prijzen, waardoor er een zichzelf versterkend mechanisme van loon- en prijsopdrij-ving ontstond.⁶³ Waar de loonstructuur eerder een stimulans bood voor het investeren in opleiden van werknemers, werd het nu juist slim om de duurder geworden arbeid te vervan-gen door machines.⁶⁴ De gevolgen voor het leerlingstelsel waren ingrijpend. Met de afnemende vraag naar geschoolde arbeiders nam ook het aantal leerplaatsen af. Precies in de pe-riode 1970 werd Nederland ook nog getroffen door de ergste economische crisis sinds de jaren 1930, waardoor het aantal leerplaatsen vanwege de oplopende werkloosheid nog eens verder afnam.

Leerlingen van het lbo bleven nu langer op school om de werkloosheid te proberen te ontlopen, terwijl tegelijkertijd het aantal leerplaatsen tussen 1965 en 1980 stagneerde. Al in 1967 merkte de Stichting Vakopleiding Bouwbedrijf op dat bazen geen leerjongens meer wilden. In een brief riepen ze werkgevers die nog wel leerlingen hadden op om ‘de bij u in dienst zijnde leerlingen zo lang mogelijk aan het werk te hou-den’.⁶⁵ Het mocht niet baten. Vooral in de bouwsector – van oudsher conjunctuurgevoelig – werd steeds minder opgeleid. Tussen 1967 en 1974 nam het aantal leerjongens in de bouw af met meer dan 35 procent.⁶⁶ Degenen die wel een leerplaats konden vinden kregen ook nog eens in veel gevallen geen arbeidscontract aangeboden. Zo konden ze geen aanspraak maken op een diploma, want daarvoor was immers een com-binatie van leren én werken vereist. Volgens een studie van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid was dit in 1975 het geval voor één op de vijf leerjongens of -meisjes van achttien jaar en jonger.⁶⁷

Om het leerlingstelsel weer aantrekkelijk te maken voor werkgevers moest er dus iets veranderen. Allereerst werden financiële stimulansen aan werkgevers aangeboden. Vanaf 1975 konden werkgevers per leerjongen een extra tegemoet-koming van de overheid krijgen die kon oplopen tot wel 65 gulden per week.⁶⁸ In 1982 stelde de commissie-Wagner ver-dere financiële maatregelen voor om de combinatie van leren en werken te promoten. Door cao-onderhandelingen moest bijvoorbeeld geprobeerd worden om het loon van leerjon-

gens niet te laten ‘stijgen boven hun productieve bijdrage’.⁶⁹ Ook werden er meer subsidies aan werkgevers in het vooruit-zicht gesteld.

Naast de financiële afstemming moest er volgens de commissie meer overlap komen tussen het lbo en het leer-lingstelsel, zodat werkgevers meer hadden aan de opgedane kennis van hun leerlingen. Dat werd bereikt door het invoe-ren van een duaal systeem van leren en werken, waarbij de inrichting van vakken op het lbo beter werd aangesloten op de eisen van werkgevers. Tot nu toe stonden de leerlingstel-sels van landelijke organen vrij ver af van het lbo. Er werd wel bemiddeld door regionale organen, maar werkgevers konden de vakken niet aanpassen. Door het investeren in sectorale trainingsfondsen, betere coördinatie vanuit de overheid en meer inspraak van het bedrijfsleven werd de binding tussen lager technisch onderwijs en het leerlingstelsel sterker, waar-door het voor leerlingen vanzelfsprekender werd om na het lbo door te stromen naar het leerlingstelsel.⁷⁰ Het leerlingstel-sel werd zo meer en meer een onlosmakelijk deel van het lager beroepsonderwijs voor leerlingen die liever in de praktijk leer-den dan in de schoolbanken.

De hoge loonkosten die het aannemen van leerlingen nog ontmoedigde werden deels weggenomen met het Ak-koord van Wassenaar uit 1982. Voor het leerlingstelsel was dit akkoord belangrijk omdat de vakbonden loonmatiging accep-teerden in ruil voor de toezegging van werkgevers om meer leerlingen in het nieuwe duale traject aan te nemen. De over-heid stimuleerde dit verder door subsidies te verlenen aan de praktijkcomponent van het leerlingstelsel. Door de loonmati-ging werd de (jeugd-)werkloosheid teruggedrongen en door subsidies werden werkgevers verder aangemoedigd om leer-lingen aan te nemen. Uit de Bijdrageregeling Vakopleiding Jeugdigen konden in 1988 maar liefst 45.000 opleidingsplaat-sen worden gefinancierd door subsidies te verstrekken aan sectorale opleidingsfondsen.⁷¹ Werkgevers kregen nu ook een grote rol in de inrichting van het beroepsonderwijs door de oprichting van overlegorganen op sectorniveau.⁷² Het organi-seren van het lager beroepsonderwijs, zowel op school als via het leerlingstelsel, vond nu plaats in gezamenlijk overleg tus-sen werknemers, werkgevers en de overheid.

Door deze maatregelen groeide het aantal deelnemers aan het leerlingstelsel tussen 1980 en 1990 met meer dan 60 procent. Omdat leerlingen nu in het lbo beter waren voor-

bereid op het leerlingstelsel sloot hun kennis beter aan bij de eisen van werkgevers. Ook sectoren die traditioneel niet met een leerstelsel werden geassocieerd gingen nu gestruc-tureerd opleiden op de werkvloer, zoals kappers en andere verzorgende beroepen, detailhandel en commerciële admi-nistratie. In deze minder op de techniek geënte beroepen wa-ren relatief meer vrouwen werkzaam dan in de meer techni-sche beroepen waarvoor het leerstelsel traditioneel opleidde. Zo merkte het Onderwijsverslag van 1972 op dat de interesse van meisjes in het leerlingstelsel door deze nieuwe beroepen aan het toenemen was.⁷³ Niettemin bleef het aantal vrouwen in leerlingstelsels achter op mannen. In 1990 was het persen-tage vrouwen ongeveer 26 procent.⁷⁴

Het duale leerlingstelsel werd in de jaren 1990 verder uitgebouwd in verschillende overleggen tussen het bedrijfs-leven, de overheid en opleidingsinstellingen. In 1990 werd er een convenant afgesloten tussen de overheid, onderwijsin-stellingen en het bedrijfsleven waarin orde werd geschapen in de veelheid van ontstane beroepsopleidingen en ook het duaal leren wettelijk werd geregeld. Dit mondde uit in de Wet Educatie en Beroepsopleidingen van 1996, waarbij de huidige Regionale Opleidingscentra (ROC) werden opgericht. Deze in-stellingen fungeren als beroepsopleidingen en formuleren in samenspraak met het regionale bedrijfsleven het aan te bie-den onderwijs. Hierbij betaalt de overheid het formele onder-wijs en neemt het bedrijfsleven grotendeels de financiering van de branchespecifieke leerlingstelsels voor zijn rekening.⁷⁵ Omdat bijna al het mbo-onderwijs op deze instellingen wordt gegeven is er een goede aansluiting tussen de beroepsoplei-dende leerweg (in de schoolbanken) en de beroepsbegelei-dende leerweg (het leerlingstelsel). Deze aansluiting wordt nog verder bevorderd doordat beiden dezelfde indeling in vier niveaus hanteren.

Het verhaal van Stork is misschien wel symbolisch voor de hier uiteengezette wisselwerking tussen het bedrijfsleven en de overheid op het gebied van de beroepsopleiding. De ijzer-gieterij van Stork moest door bezuinigingen sluiten in 1979. Onlangs is het gebouw weer in ere hersteld. Deze plaats, waar veel jongeren in het verleden voor het eerst kennis maakten met het leerlingstelsel, is nu wederom hun eerste kennisma-king met een beroepsopleiding. Maar waar dit voorheen werd aangeboden door Stork, is de gieterij nu veranderd in een Re-gionaal Opleidingscentrum Twente.

Tot slot

De geschiedenis van het leerlingstelsel weerspiegelt de eco-nomische ontwikkeling van Nederland in de twintigste eeuw. In tijden van economische voorspoed floreerde het leerling-stelsel en waren bedrijven graag bereid om leerlingen op te leiden. In tijden van tegenspoed vielen hier de eerste klappen, omdat er minder vraag was naar arbeid. Het beleid van de overheid was er niet op gericht om via beurzen de sociale toe-gang tot dit type onderwijs te vergroten, want het beroeps-onderwijs was al snel na 1919 de meest toegankelijke vorm van onderwijs. Belangrijker was het om de negatieve effec-ten van economische laagconjunctuur op het leerlingstelsel te dempen, zodat leerlingen te allen tijde een leerplaats naar keuze konden kiezen. Kenmerkend voor de naoorlogse over-legpolitiek werd het initiatief daarbij vooral overgelaten aan werkgevers- en werknemersorganisaties, waarbij de overheid optrad als enerzijds bemiddelaar en anderzijds om de peda-gogische component, via regionale organen, in de gaten te houden. Werkgevers hadden immers vooral oog voor de be-roepskwalificaties en niet voor de algemene ontwikkeling van leerlingen. Hierdoor ontstond een ingewikkelde structuur van diverse organen die elk verantwoordelijk waren voor een as-pect van het leerlingstelsel.

Het logische gevolg van deze ontwikkeling was om deze elementen samen te voegen in de huidige regionale oplei-dingscentra, zodat de verschillende belangen eenvoudiger konden worden afgestemd. Door intensief overleg tussen deze partijen, aangevuld door regionale organen die de vraag vanuit de arbeidsmarkt monitoren, wordt het functioneren van het leerlingstelsel per branche tegenwoordig nauwlet-tend in de gaten gehouden. Vooral vanaf de jaren 1980 pro-beerde de overheid door subsidies en belastingvoordelen werkgevers te stimuleren om ook in tijden van laagconjunc-tuur leerlingen aan te nemen. Hoewel de beschikbaarheid van leerplaatsen blijft fluctueren, heeft de intensieve samenwer-king tussen de overheid en sociale partners ervoor gezorgd dat het leerlingstelsel zich kon ontwikkelen van een onderge-schoven beroepsopleiding in 1919 tot een volwaardig alterna-tief voor leren in schoolbanken. Ongeveer een derde van alle mbo-leerlingen kiest tegenwoordig voor de beroepsbegelei-dende leerweg, oftewel het leerlingstelsel.⁷⁶



STUDIE- FINANCIERING VOOR IEDEREEN



Tot 1953 zorgden ouders, kerken, bedrijven en stichtingen voor studiegeld en speelde de staat maar een bescheiden rol. In 1953 nam de rijksoverheid plotseling de taak op zich om bijna alle studenten financieel te steunen, ongeacht talent of inkomen. Eerst gebeurde dat via ouders, die recht kregen op verhoogde kinderbijslag; vanaf 1986 rechtstreeks in de vorm van de basisbeurs. Met deze taak kwamen grote ambities. Meer dan ooit gebruikten politiek en bestuur de studiefinanciering om de maatschappelijke verhoudingen te veranderen. Meer dan ooit bleek echter hoe onmogelijk het voor de staat kan zijn om snel op veranderingen te reageren, en om taken weer af te staan wanneer dat kan of nodig is. Vanaf de jaren 1960 werd de studiefinanciering een onderwerp dat menig onderwijsminister slapeloze nachten bezorgde.

De staat neemt de hoofdrol

Het staatsingrijpen na de oorlog kwam als reactie op een acute crisis. De traditionele wereld van vermogende elites die op eigen kosten kinderen lieten studeren en van wie grote fondsen afhankelijk waren, raakte tussen 1914 en 1949 vermalen in de stroom van oorlogen, revoluties, crisis, inflatie en verlies van koloniën.¹ Vooral de bezettingsjaren hakten in op particulier vermogen, met een geldontwaarding van opgeteld 67 procent.² Particuliere studiefondsen leden daar zwaar onder. Belegd kapitaal verdampte, en de als beurzen uitgekeerde bedragen hielden geen pas met de sterk stijgende kosten van levensonderhoud. Huishoudens zagen hun bezit in rook opgaan en kwamen jarenlang niet toe aan opbouw van nieuw vermogen. *De Telegraaf* schreef in 1950:

De arbeider glimlacht wrang en zegt: ‘Sparen? Met die spanning tussen lonen en prijzen? Vader Drees zorgt straks wel voor me.’ De middenstander, zuchtend gebukt tussen

loonvloer en loonplafond, vraagt: ‘Sparen? Ik kan mijn kinderen nauwelijks een middelbare school laten bezoeken, laat staan zelf een behoorlijk kostuum kopen.’ De zakenman, de ondernemer, zegt: ‘Met die belastingen? Boven-dien – wat is die gulden, die ik vandaag spaar, over tien of twintig jaar waard?’³

Veel families die traditioneel hun kinderen lieten studeren konden dat nu nauwelijks meer opbrengen.⁴ Uit onderzoek bleek dat in 1948 18 procent van de Nederlandse studenten betaalde arbeid verrichte. In Amsterdam was dat aantal het dubbele. Op deze schaal was dat ongekend. Verder zou een derde deel van de studenten op kamers niet dagelijks warm kunnen eten. Het baarde de Amsterdamse prof. G. Heringa zorgen: ‘Ik meen dat men er niet aan kan ontkomen sociale nood aan te merken als een verschijnsel dat kenmerkend is voor de studentenbevolking onzer Nederlandse universiteiten van deze tijd.’⁵

Dit geldgebrek bracht veel jongeren ertoe hun studieplannen te laten varen en direct werk te zoeken. Na een korte piek in de inschrijvingen in het hoger onderwijs ging het aantal vanaf 1950 zorgwekkend dalen.

De politiek en het bedrijfsleven waren gealarmeerd. Juist nu waren meer opgeleide krachten nodig dan ooit tevoren. Op economisch en technisch gebied had Nederland enorme achterstanden opgelopen. Met landbouw en handel zou het land zich in de naoorlogse wereldeconomie niet meer kunnen redden. Een snelle opbouw van industrie moest het land uit het slop trekken. Terwijl het bedrijfsleven er wel in slaagde om via het leerlingstelsel een groot aantal jongeren naar vakopleidingen te trekken, bleef het hoger onderwijs achter. Kamerlid S.A. Posthumus gaf Nederland vijf jaar tijd om de benodigde ingenieurs op te leiden. Zo niet, ‘[...] dan is de kans op industrialisatie voor ons land glad verkeken, dan blijven wij hope-

loos achter en verarmen in steeds ernstiger mate’.⁶ Ook in tal van andere sectoren waren gediplomeerde krachten hard nodig. De financiële problemen moest dus worden opgelost, en snel.

Van particulieren was een tijdige oplossing niet te verwachten. Zij hadden te maken met lage lonen, hoge prijzen en hoge belastingen. De staat moest het probleem zelf maar oplossen. Dat was temeer noodzakelijk omdat andere Europese regeringen heel wat voortvarender waren met ondersteuning van studenten.⁷ Zo werd begin jaren vijftig het idee geboren dat de rijksoverheid alle studenten financieel zou moeten steunen, ongeacht hun ouderlijk inkomen of prestaties.

Studiefinanciering voor iedereen

Er waren ideeën genoeg over de manier waarop de staat dat zou moeten aanpakken. De Utrechtse afdeling van het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers stelde het studieloon voor. Iedereen die aantoonbaar geschikt was voor studie moest door de staat worden betaald. ‘Arbeiderskinderen hebben recht op hun volle ontwikkelingsmogelijkheden; er is geen enkele reden waarom zij harder zouden moeten werken dan de kinderen van rijke lieden. Alle studenten staan nu ineens als gelijken tegenover elkaar.’⁸ Niet langer de draagkracht van ouders zou bepalen wie studeren kon, maar het talent van jongeren. Het was een revolutionair idee uit verdachte hoek. De Binnenlandse Veiligheidsdienst hield dit Verbond nauwlettend in de gaten vanwege mogelijke banden met Moskou.⁹ Binnen de Partij van de Arbeid leefde het idee echter ook. Harm van Sleen stelde in de Tweede Kamer voor om geld te besparen door zwakke studenten te weren, en met het geld dat vrijkwam alle studenten direct financieel te steunen.¹⁰

Ook dit idee was te radicaal. De PvdA regeerde samen met de Katholieke Volkspartij en voor de katholieken was het studieloon een gruwel. Wat zou er overblijven van de natuurlijke gezinsband als studenten niet langer werden onderhouden door hun ouders? Alleen ouders waren volgens de katholieken verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kinderen, niet de staat. Alleen een sterke gezinsband kon bovendien het morele verval keren dat sinds de oorlog overal onder de jeugd zou hebben toegeslagen. Nee, gezinnen moesten meer geld te besteden krijgen, zodat zij zelf de studenten konden onderhouden. Dat zou kunnen via inkomenssteun aan ouders.

Het was niet alleen behoud van de gezinsband waar het de KVP om te doen was. De confessionele en liberale partijen hadden ook na de oorlog grote moeite met het idee dat het hoger onderwijs volledig gelijk toegankelijk zou moeten zijn voor alle standen en klassen van de samenleving. Pater F.N.M. Weve, een vooraanstaande katholieke hoogleraar in Tilburg, waarschuwde dat

[...] bepaalde bevolkingsgroepen niet meer in staat blijken te zijn hun leven naar stand en staat in te richten, met name afstand moeten doen van bepaalde elementen uit het cultuurleven, dat wezenlijk met hun sociale positie verbonden moet worden geacht, zoals het geven van een behoorlijke opvoeding aan hun kinderen.¹¹

De maatschappij kon volgens Weve slechts bestaan bij een grote verscheidenheid aan inkomsten en rijkdom, en die moest daarom worden hersteld. De liberalen sloten zich daarbij aan. VVD-Kamerlid Jeanne Fortanier-De Wit vond ‘[...] dat het toch een buitengewoon ongezonde situatie is, dat intellectuele ouders zelfs een klein aantal kinderen niet meer een opvoeding kunnen geven, als zij zelf in hun jeugd hebben gehad’.¹² Het was de confessionele en liberale meerderheid in het begin van de jaren vijftig niet te doen om gelijke kansen in het onderwijs, maar om een herstel van de bevoorrechte positie die de hogere standen en klassen van oudsher in het onderwijs hadden.

In ruil voor gratis onderwijs voor leerplichtigen legde de PvdA zich in 1953 neer bij de centrumrechtse meerderheid. Door een gerichte vergroting van inkomensverschillen zouden de hogere inkomensgroepen meer ruimte krijgen om zelf hun studerende kinderen te onderhouden. Ouders mochten vanaf 1953 de onderhoudskosten voor studenten aftrekken van de belasting, en ze konden verhoogde kinderbijslag ontvangen tot deze kinderen 27 jaar oud werden. Deze voordelen kregen ze alléén als zij konden aantonen dat zij hun kinderen grotendeels zelf onderhielden. Gezinnen die dat niet konden, visten achter het net. Daarom versterkte dit middel alleen de positie van draagkrachtige gezinnen. De arbeidersbevolking viel hier buiten de boot.¹³

Opmerkelijk was dat deze steun steeds groter werd naarmate men meer verdiende. Belastingaftrek is het meest voordelig voor de hoogste inkomens. Ook de kinderbijslag was

destijds hoger voor mensen die meer verdienden. Een goede opvoeding van kinderen ‘op stand’ was nu eenmaal duurder dan die van arbeiderskinderen, zo was de gedachte.¹⁴

Bij alleen een herstel van de vroegere opleidingselite kon het echter niet blijven, want de arbeidsmarkt had een veel grotere behoefte aan opgeleide krachten dan voorheen. Ter aanvulling op de inkomenssteun voor rijkere ouders kwamen er daarom veel meer rijksstudietoelagen voor kinderen van armere ouders. Deze kreeg men echter niet automatisch. Uit de cijferlijst van de middelbare school moest een ‘bijzondere begaafdheid’ blijken, later vooral ‘geschiktheid’. Toelagen bestonden gedeeltelijk uit giften en gedeeltelijk uit leningen. Alleen de meest getalenteerden kregen al in het eerste studiejaar een volledige gift. KVP-minister Jo Cals verstrekke steeds meer studietoelagen, tot in het begin van de jaren zestig meer dan een derde van alle studenten in het wetenschappelijk onderwijs een rijksstudietoelage ontving. Dit niveau bleef tot in de jaren tachtig min of meer gehandhaafd.¹⁵

Vaste normen voor de hoogte van de studietoelage waren er niet. Toekenningsambtenaren besloten per geval welk bedrag de student nodig had. Daarbij speelden traditionele normen een grote rol, zoals één van hen zich later herinnerde:

Tot 1966 was er sprake van een soort paternalistisch ge-grabbel. [...] Als het ging om een meisje, werd de post kle-ding weleens verlaagd. Zij kon zelf haar kleren wel maken, heette het dan. Of voor de zoon van een kruidenier werd de post voeding teruggebracht, omdat hij van zijn vader alles tegen inkoopprijs kon krijgen.¹⁶

Ook inkomensnormen waren er niet. Als de vader van een student een aanzienlijke functie had, kon zijn zoon of doch-ter altijd een maximale toelage krijgen. Het ging om ‘voor-aanstaande ambtelijke en particuliere functies’ als Kamerlid, burgemeester, notaris, arts, advocaat, hoogleraar, rector en schooldirecteur.¹⁷ Een opvoeding ‘op stand’ was nu eenmaal prijzig.

Een achterhaald stelsel

Dit nieuwe stelsel van studiefinanciering was al verouderd op het moment waarop het werd ingevoerd. De twee pilaren waarop het steunde, het ouderlijk gezag en het elitaire karak-ter van het hoger onderwijs, waren al in de jaren vijftig aan het afbrokkelen en bezweken kort erna met veel kabaal.

Met het stelsel van 1953 waren studenten financieel aan hun ouders gebonden tot hun 27ste jaar. Een vervelende po-sitie, want veel van die ouders hadden het niet breed en droe-gen weinig bij, of betaalden alleen in ruil voor een vergaande bemoeienis met het dagelijks leven. Onderwijsminister Isaäc Diepenhorst herinnerde zich:

Er waren [...] vaders die op de meest vernederende wijze betaalden. Eén ging zelfs met zijn zoon naar een modema-gazijn om een broek voor hem te bestellen. Dan strekte hij gebiedend zijn hand uit: zo en zo moet het eruit zien.¹⁸

Rond 1960 ging die situatie steken. Werkende jongeren kre-gen langzaamaan meer te besteden, verlieten eerder het ou-derlijk huis en namen hun leven in eigen hand. Een comforta-

bel, welvarend leven lag binnen handbereik. Dat gold echter niet voor studenten uit de middenklasse, die in deze jaren een meerderheid in het hoger onderwijs gingen vormen. Zij ble-ven afhankelijk van ouders en kregen pas eigen geld en vrij-heid jaren later, na afstuderen. Voor de enorme eerste naoor-logse generatie die vanaf 1963 het hoger onderwijs bereikte, werd dit onverdraaglijk. Terwijl deze jongeren gezagsverhou-dingen wilden afbreken en radicaal de vrijheid kozen, konden ouders gehoorzaamheid afdwingen door toelagen af te knij-pen. De studiefinanciering via de ouders kwam zo centraal te staan in het ‘generatieconflict’ van de jaren zestig.

De Nijmeegse student Ton Regtien, geboren in een Am-sterdams arbeidersgezin, richtte een Studenten Vakbewe-ging op om het op te nemen voor de ‘arbeidsrechten’ van de student. Er moest alsnog een studieloon komen, als eerlijke beloning voor het nuttige werk dat studeren was. Ook stu-denten zouden dan zelfstandig worden, noodzakelijk voor de volwassenen die ze waren. Het was een enorm succes. Binnen de kortste keren had de beweging drieduizend leden, en bij de verkiezingen voor de Nederlandse Studentenraad in 1964 kreeg de SVb 41 procent van de landelijke stemmen.¹⁹

Intussen werd steeds pijnlijker dat kinderen uit ‘arbeiders-milieus’ nog altijd niet de weg naar de universiteit wisten te vinden. Het aloude standsbesef was snel aan het verdwijnen. De verzorgingsstaat bande armoede en afhankelijkheid uit. De arbeidsmarkt lette niet meer op rang of stand maar op di-ploma’s, en ondanks een enorme groei in de onderwijsdeel-name bleef het aantal afgestudeerden constant achter bij de vraag (► blz. 176-177). Onacceptabel dus, dat halverwege de jaren zestig maar 12 procent van de studenten uit arbeiders-milieus kwam, terwijl deze meer dan 40 procent van de be-volking vormden. Zowel de economie als nieuwe heersende opvattingen van rechtvaardigheid eisten meer gelijkheid in onderwijskansen. Daarop was het stelsel van studiefinancie-ring niet ingericht. Voor families uit hogere inkomensgroe-pen was het veel makkelijker om steun te krijgen dan voor studenten uit lagere groepen.²⁰

De onvrede in de studentenwereld drong eerst niet door tot Den Haag. Om geld te besparen besloot de regering in sep-tember 1966 om te bezuinigen op studietoelagen en om meer nadruk te leggen op steun voor ouders via kinderbijslag. Dat was precies het omgekeerde van wat de studentenbeweging

eiste. In studentensteden sloeg de vlam in de pan en werd op grote schaal gedemonstreerd:

Ons land gaat gebukt onder een terreur van grijze haren. Studenten worden oud genoeg geacht om hun leven voor het vaderland te offeren en gestraft te worden voor mis-drijven, maar dan nog worden zij niet als volwassenen be-schouwd.²¹

De studenten zorgden nu dat deze boodschap wel doordrong tot de regering. In Amsterdam werd een trein omgedoopt tot ‘armoe-expres’ en deze bracht 1000 studenten naar Den Haag, dat voor de eerste maal een massale studentendemon-stratie op het Binnenhof zag (► blz. 178).

Dit was niet het enige protest in 1966. Rellen, demonstra-ties, rookbommen en ludieke acties waren aan de orde van de dag. De voorkeur van de kiezers raakte bovendien vervaarlijk aan het schuiven. In de eens zo stabiele politiek ontstond gro-te verwarring. De leiders van de zuilen waren niet gewend om zo massaal tegenspraak te krijgen. Harde repressie bleek ave-rechts te werken, en de bestuurlijke kringen voelden zich ge-dwongen mee te buigen met de nieuwe wind. Niemand wilde de tijdgeest negeren, niemand wilde alleen komen te staan.²² Een meerderheid van de Tweede Kamer drong daarom dat na-jaar aan op een nieuw en ambitieus stelsel van studiefinancie-ring, een stelsel dat alle volwassen studenten financieel zelf-standig zou maken én dat compromisloos moest zorgen voor gelijke kansen in het onderwijs. In de nieuwe tijd van radicaal gelijkheidsdenken moest de studiefinanciering het middel bij uitstek worden om vrije zelfontplooiing voor elke burger mo-gelijk te maken.

Twintig jaar vast

Alle goede bedoelingen ten spijt, liet het systeem van kinderbij-slag, belastingaftrek en studietoelagen uit 1953 zich nauwelijks hervormen. Twintig jaar duurde het voor minister Wim Deet-man in 1986 een nieuw stelsel kon invoeren dat studenten meer zelfstandigheid bood via de basisbeurs. Zelfs toen bleef echter het model van de jaren vijftig het nieuwe stelsel domineren.

Het eerste probleem dat jarenlang opspeelde was poli-tiek, en draaide om de manier waarop via de studiefinanciering geld onder de bevolking werd verdeeld. Linkse partijen wilden

	beurs	voorschot	gemengde toelage	totaal
1946	0,4	5,8		6,2
1950/'51	0,4	8,0		8,4
1955/'56	4,8	12,0		16,8
1960/'61	6,6	6,3	15,6	28,5
1965/'66	7,4	4,2	25,1	36,7

Tabel 11.1
Studenten wo met een
rijksstudietoelage als
percentage van het totaal,
1946-1966.

Bron: Janssen en Voester-mans, Vergruisde uni-versiteit 110.

graag een systeem waarvan het grootste voordeel terecht zou komen bij de laagste inkomensgroepen. Dat zou goed zijn om de toegankelijkheid van het onderwijs voor hen te verbeteren. Er was wel een probleem: kinderen van rijkere ouders zouden dan recht hebben op minder studiefinanciering, waardoor zij niet verlost konden worden van ouderlijke bijdragen. Rechtse partijen wilden dat voorkomen door gelijke rechten en uitkeringen voor iedereen. Ook aan dat plan was een nadeel verbonden: veruit de meeste studenten kwamen uit hogere inkomensgroepen, en als zij allemaal royaal zouden worden gesteund, dan zou het geld van alle belastingbetalers terecht komen bij vooral de hoogste inkomens. Daar waren linkse partijen weer tegen, de PvdA voorop.

Een tweede probleem was financieel. In de periode waarin werd gezocht naar een nieuw stelsel steeg het aantal volwassen studenten spectaculair. In 1973 ging het om 200.000; elf jaar later was dat aantal verdubbeld. Een regeling die in ieders levensonderhoud kon voorzien werd zo steeds kostbaarder, terwijl de rijksoverheid na 1975 juist voortdurend moest bezuinigen. Nieuwe plannen mochten nooit duurder zijn dan het oude stelsel. Naarmate het proces langer duurde, werd het zo steeds moeilijker om een breed emanciperend stelsel te betalen.

De meeste vertraging was te wijten aan een slepende strijd tussen de ministeries die samen aan de nieuwe oplossing moesten werken. Sinds de jaren vijftig was de studiefinanciering over drie departementen verdeeld. Onderwijs verzorgde de rijksstudietoelagen, Financiën de belastingaftrek en Sociale Zaken de kinderbijslaguitkeringen. In het nieuwe systeem zou al deze steun rechtstreeks naar studenten moeten gaan. Daarom moest al het betrokken geld worden samengebracht op de begroting van Onderwijs. Maar zo gemakkelijk ging dat niet. Vooral bij Sociale Zaken stuitte dat op problemen: het geld van de kinderbijslag kwam niet uit de belastingen, maar uit de volksverzekeringen en die werden beheerd door werkgevers, werknemers en de staat samen. Sommige van deze partijen hadden geen belang bij het nieuwe stelsel; dat gold niet in de laatste plaats voor het ministerie van Sociale Zaken zelf. Bovendien moest het geld dat voorheen uit premies kwam, in het nieuwe systeem uit belastingen komen, die daardoor verhoogd zouden moeten. Ook dat lag gevoelig.²³

Geleidelijk verstreek de tijd, zonder dat het oude stelsel wezenlijk veranderde. In 1967 ging een commissie met alle betrokken partijen aan het werk, maar deze kwam er niet uit en

moest na vijf jaar het werk staken. Het kabinet Den Uyl beloofde vervolgens een oplossing binnen een jaar, maar al snel weigerde Sociale Zaken mee te werken omdat hervormingen in de kinderbijslag op dat moment voorrang kregen. De plannen van Onderwijs werden daarom achter de schermen geblokkeerd, tot frustratie van PvdA-staatssecretaris van Onderwijs, Ger Klein:

Het stelsel is gesaboteerd door Sociale Zaken en Financiën. Sociale Zaken wilde het geld dat bespaard werd op de kinderbijslag zelf houden. De hoeveelheid daglicht die men elkaar gunt in het Haagse circuit is niet erg groot. Wie de meeste centen heeft, heeft het meest te vertellen. Zo simpel wordt daar gedacht in dat ambtelijk overleg met remmers in vaste dienst. Lui die al dat nieuwe niet moeten, zonder argumenten maar om het dwarsliggen.²⁴

Van 1977 tot 1981 waagde de liberale onderwijsminister Arie Pais een wat overmoedige poging. Als idealist in hart en nieren wilde hij studenten volledig vrij maken van ouderlijke bijdragen door een groot systeem van uitkeringen en leningen, waar elke student op gelijke voet gebruik van kon maken. Nu zette het Ministerie van Financiën de voet dwars: als studenten massaal gingen lenen zou de rente, die toch al hoog was, nog verder kunnen stijgen. Bovendien was het plan te duur.

Minister Wim Deetman zag tussen 1982 en 1984 liefst twee plannen, die vooral uitgingen van de emancipatie van jongvolwassenen en van lagere inkomensgroepen, afgekeurd worden. De ministeries van Financiën en van Sociale Zaken volgden hun eigen denkwijzen en belangen, en legden samen binnen de regering meer gewicht in de schaal dan Onderwijs. Zij vonden de plannen te duur, te verstorend voor de inkomensverhoudingen of te afwijkend van het systeem van sociale verzekeringen. Na achttien jaar duwen en trekken was er dus nog weinig verandering te bespeuren. Een geheel nieuwe opzet, die aan alle wensen van studenten en de Tweede Kamer voldeed, was inmiddels volstrekt onmogelijk geworden.

In 1984 raakte het geduld van de Tweede Kamer op. Zolang er geen nieuw stelsel was weigerde een meerderheid om verhogingen van het collegegeld goed te keuren. Nu dreigde de begroting van het kabinet-Lubbers te ontsporen. De hoge tijdsdruk die nu ontstond, gaf Sociale Zaken de gelegenheid om een eigen plan in te brengen, dat zo dicht mogelijk bij de bestaande toestand bleef. Kinderbijslaguitkeringen werden

omgezet naar een basisbeurs en uitgekeerd aan studenten persoonlijk. Het ministerie van Onderwijs vond dat de lagere inkomensgroepen daar niets mee opschoten, en streed onder hoge druk voor de toevoeging van een aanvullende beurs. Dit lukte met moeite, onder hoog oplopende spanning.²⁵

Het stelsel dat in 1986 door het kabinet van CDA en VVD werd ingevoerd, leek sterk op het oude, zowel in zijn verdeelende werking als in omvang. Het bevoordeelde nog steeds vooral de hogere inkomensgroepen en het zorgde niet voor de geëiste volledige zelfstandigheid van studenten.²⁶ Opnieuw waren er daarom heftige studentendemonstraties (► blz. 179-180). Problemen bij de uitvoering van het stelsel vergrootten de onvrede nog verder. In één belangrijk opzicht was het nieuwe stelsel echter een oplossing: de basisbeurs dekte meer dan de helft van het studentenbudget en maakte zo alle studenten vrijer van hun ouders dan ze ooit waren geweest. Veel studenten hadden het persoonlijk nooit zo breed gehad. ‘Hoeveel ansichtkaarten wij hier op het departement niet krijgen van volstrekt onbekende lieden die dankzij studiefinanciering op vakantie zijn in oorden waar ik nimmer zal komen’, zei Wim Deetman. ‘Nee, nee, ik overdrijf niet.’²⁷ Nederland ging hiermee afwijken van het patroon in de meeste Europese landen, waar steun naar ouders bleef gaan (► blz. 172-173). Zo was de Nederlandse student ‘de best betaalde ter wereld’ geworden.²⁸ Ook waren voor het eerst alle volwassen studenten in mbo, hbo en wo samen in één voorziening ondergebracht. Bovendien had Deetman bedongen dat het stelsel op den duur zou worden uitgebouwd totdat de ouderlijke bijdrage zou zijn uitgebannen.

Opnieuw achterhaald

Zo ver kwam het nooit. De twintig jaren die de strijd om het nieuwe stelsel had gekost, waren te lang gebleken om het hoge doel van financiële zelfstandigheid voor studenten te bereiken. Op het moment waarop de basisbeurs werd ingevoerd, waren de hoogtijdagen van het emancipatiestreven in de jaren zestig en zeventig verlopen. Inmiddels was een nieuwe geest opgekomen. Natuurlijk, gelijke kansen en individuele vrijheid werden gewaardeerd, maar steeds meer mensen betwijfelden of de overheid de plicht had om die met grote uitgaven tot stand te brengen. Het eerste kabinet-Lubbers probeerde de uitdijende verzorgingsstaat juist een halt toe te roepen om de stagnerende economie vlot te trekken, en wees

op de eigen verantwoordelijkheid die burgers hadden voor eigen welzijn. Vooral het CDA en de VVD wilden van een aantal staatsverantwoordelijkheden af. De samenleving moest taken terugnemen.²⁹

Studiefinanciering was een symbool geworden voor alles wat mis zou zijn met een grote, uit zijn krachten gegroeide verzorgingsstaat. Besluitvorming duurde eindeloos. De uitvoering van het nieuwe stelsel was heel problematisch verlopen, door een ingewikkelde regelgeving, gebrekkige gegevens en een ambtelijke organisatie die de ontwikkelingen niet bij kon benen.³⁰ Bij de omschakeling naar het nieuwe systeem moesten in 1986-1987 dertien duizend studenten gebruikmaken van een noodregeling, omdat ze hun geld niet of gedeeltelijk kregen.³¹ Het ontbreken van een financiële bovengrens leverde in de jaren erna steeds begrotingsproblemen op. In tijden van crisis en werkloosheid gingen meer mensen studeren en schoten de uitgaven onbeperkt omhoog, waardoor bezuinigingen mislukten. Bovenal werd de doelstelling van financiële zelfstandigheid voor studenten via publieke kosten inmiddels onredelijk gevonden. ‘We zijn er een sloot te ver mee gesprongen. We leven hier niet in een Saoedi-Arabië van voor de Golfoorlog, waar de bomen tot in de hemel groeiden’, aldus het liberale Tweede Kamerlid Jan Franssen.³²

Bezuiniging en privatisering, dat waren nu de toverwoorden. Eigenlijk bleek dat al voor het nieuwe stelsel werd ingevoerd. Het ministerie van Financiën had in 1984 achter gesloten deuren een privaat studiefonds voorgesteld dat leningen verstrekke, waar nodig aangevuld door de overheid. Daarmee zou de studiefinanciering grotendeels van de rijksbegroting kunnen verdwijnen. Dat ging niet door, maar in 1988 werden alsnog onderhandelingen gestart met private banken om de aanvullende financiering over te nemen in de vorm van leningen.

In de laatste jaren van Deetmans ministerschap werden noodgrepen bedacht om de kostenstijging en uitvoeringsproblemen in bedwang te krijgen. De bekendste maatregel, die werd ingevoerd onder Deetmans opvolger Ritzen, was de OV-studentenkaart (► blz. 181). Voorheen kregen studenten een persoonlijke reiskostenvergoeding, maar de berekening en uitvoering daarvan waren ingewikkeld. Met de studentenkaart, een idee van de onorthodoxe probleemjager Roel in ’t Veld, werd een stapel problemen tegelijk opgelost: studenten konden makkelijker bij hun ouders blijven wonen met een goedkopere beurs, de ingewikkelde reiskostenvergoeding kon ver-

vallen, de NS kon dalende reizigersaantallen compenseren en zwartrijden tegengaan, de filedruk kon worden verlaagd, de aanleg van ruime parkeerterreinen bij onderwijsinstellingen werd overbodig, en ten slotte kon de overheid een deel van de verantwoordelijkheid over de uitvoering overdragen aan de private ‘OV-studentenkaart BV’ onder leiding van Pim Fortuyn (► blz. 182°). Studenten reageerden furieus op het plan. Zij werden 40 tot 60 gulden per maand gekort op hun basisbeurs in ruil voor de kaart. Ironisch dus dat het gratis reizen met het openbaar vervoer onder volgende studentengeneraties het meest gewaardeerde recht werd.³³

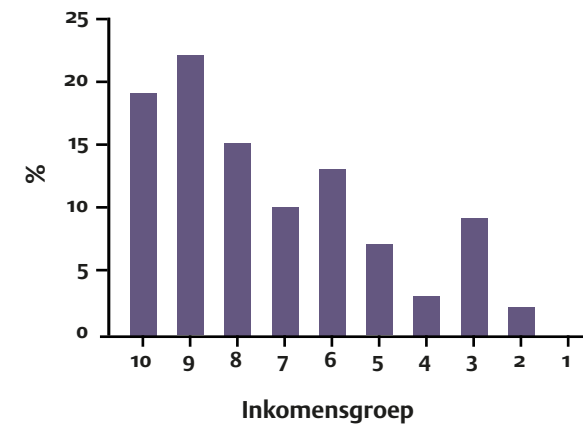
Deze ingrepen voldeden niet om de kosten te drukken bij almaar stijgende studentenaantallen. Veel werd verwacht van privatisering, maar die mislukte. Onderhandelingen met banken om aanvullende financiering over te nemen liepen tweemaal vast. De banken vonden het ‘sociaal risico’ te groot, en stelden dat dit bij de overheid hoorde te liggen. Berekende rentes zouden ongeveer 10 procent bedragen.³⁴ De verkoop van de aandelen van de OV-studentenkaart BV ging bovendien niet door.

Ook private beurzenfondsen waren niet in staat om de beurzen en voorschotten van de staat te vervangen. Traditioneel was het aantal private beurzenfondsen al vrij beperkt geweest en gingen ze voornamelijk naar studenten in de theologie, zoals eerder in dit boek al aan bod is gekomen. Private fondsen konden daarnaast nu eenmaal niet op stel en sprong hun beurzenbeleid veranderen, omdat hun inkomsten die vaak bestond uit rente op beleggingen en onroerend goed, niet gemakkelijk verhoogd konden worden. Bovendien waren deze inkomsten kwetsbaar voor inflatie. Om de inkomsten en verstrekking op peil te houden gingen sommige fondsen na de inflatie van de Tweede Wereldoorlog daarom over tot het vervangen van beurzen door renteloze voorschotten.³⁵ Die bedragen bleven sterk achter bij de voorschotten die door de staat werden verstrekt. In totaal werd door de Fundatie van Renswoude bijvoorbeeld nooit meer dan 30.000 gulden uitgekeerd.³⁶ Daarmee konden slechts enkele tientallen studenten worden geholpen; een fractie van de totale populatie studenten. In 1987 kunnen we het totaal aantal beurzen en renteloze voorschotten van private fondsen schatten op ongeveer 1,2 miljoen gulden.³⁷ Zelfs als deze schatting te laag is, blijft de bijdrage van private fondsen verwaarloosbaar vergeleken met de bijna drie miljard gulden die dat jaar door de

staat aan studiefinanciering werd uitgegeven (zie grafiek 11.2). Bovendien ging nog steeds het overgrote deel van deze toekenningen naar studenten in de theologie. Privatisering door banken en private fondsen bleek dus geen begaanbare weg; de rijksoverheid bleef verantwoordelijk en moest andere wegen zoeken om de kosten te drukken.

De weg naar het leenstelsel

Het is voor een staat aanzienlijk makkelijker om taken naar zich toe te trekken, dan om die weer aan burgers terug te geven. Niemand is blij met hogere lasten. Private beurzenstichtingen waren in het begin van de jaren negentig veel te klein geworden en banken durfden de risico’s niet aan. Studenten en hun ouders bleven over, maar wie van hen moest dan meer lasten op zich nemen? Waren dat ouders met hogere inkomens, matig presterende studenten of afgestudeerden? Achter de politieke schermen draaide de strijd de laatste decennia vooral om de verdeling van de pijn. En nog altijd kregen studenten geen toegang tot de belangrijkste momenten in de besluitvorming.



Grafiek 11.1
Procentuele verdeling van het voordeel van studiefinanciering over tien inkomensgroepen, van hoog naar laag, in 1991.³⁹

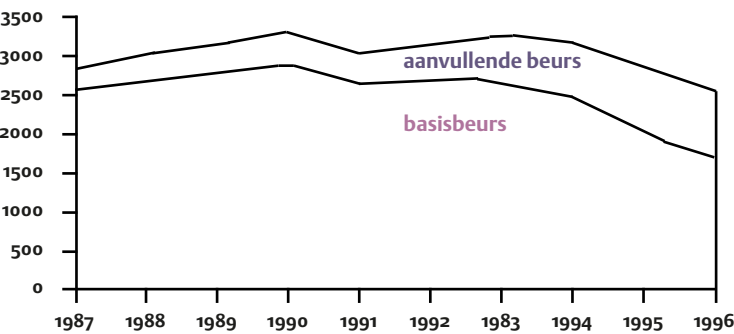
Voor Deetmans sociaaldemocratische opvolger Jo Ritzen was de oplossing in het begin van de jaren negentig duidelijk. Er moest een ambitie achter het stelsel sneuvelen, en wel de financiële zelfstandigheid van de student. Hij was niet tegen financiële zelfstandigheid, maar wel tegen de basisbeurs als middel om dat doel te bereiken. Deze werkte sterk in het voordeel van de hogere inkomensgroepen, omdat de meeste studenten nog altijd daaruit afkomstig waren. Ritzen vond daarom ‘[...] dat via de studiefinanciering bakken met geld werden gebracht van de armen naar de rijken’.³⁸ In feite was dit nog altijd de doorwerking van de regeling uit de jaren vijftig, die toen juist bedoeld was om verschillen groter te maken.

In een lange reeks hervormingen wist Ritzen de basisbeurs in zijn eerste ambtsperiode met een derde deel te laten krimpen. Bovendien werd deze niet meer mee verhoogd met de inflatie. Een gevolg was dat de hoogte ervan in de jaren erna ongeveer gelijk bleef, terwijl de kosten van levensonderhoud aanzienlijk stegen. Collegegelden stegen eveneens. Studenten uit lagere inkomensgroepen kregen compensatie voor alle verliezen in de aanvullende beurs. Hun collega’s uit hogere inkomensgroepen kregen die niet en waren op ouders,

werk of ruimere leenmogelijkheden aangewezen. Zo werd de denivellerende werking van het stelsel afgezwakt.⁴⁰

Ritzen was hiermee nog niet tevreden. In 1993 stelde hij voor om de basisbeurs helemaal afhankelijk te maken van het ouderlijk inkomen, waarmee de oorspronkelijke bedoeling zou vervallen. Twee jaar later veroorzaakte hij een relletje, ook onder zijn eigen achterban, door de basisbeurs ‘achterhaald’ te noemen en het einde ervan te voorspellen.⁴¹

Voor de VVD was mordicus tegen deze lijn. Terwijl de liberalen het in het openbaar opnamen voor de studenten, was het hen achter de schermen vooral te doen om ouders met hogere inkomens.⁴² Toen zij in 1994 deelnamen aan het eerste paarse kabinet, zorgden zij ervoor dat nieuwe bezuinigingen niet meer voor rekening van de ouders kwam, maar voor die van zwakkere studenten. Al eerder was de tempobeurs ingevoerd, die terugbetaald moest worden wanneer de student niet op tijd een diploma haalde; nu werd het principe omgedraaid in de prestatiebeurs. Iedereen moest eerst lenen, en de lening werd kwijtgescholden voor de eerste vier jaar wanneer de student binnen zes jaar afstudeerde. Wie niet opschoot, moest alles terugbetalen. Het was een heftige ingreep, waar-



Grafiek 11.2
Uitgaven aan basisbeurs en aanvullende beurs in miljoenen gulden, 1987-1996.

Bron: Spee en Bruggert, tien jaar studiefinanciering Bijlagen, tabellen 10 en 17.

mee het kabinet maar liefst een miljard gulden bespaarde, of een derde deel van de totale studiefinanciering-uitgaven. En hoewel het een plan was van de VVD, moest PvdA'er Ritzén het uitvoeren. Het kon allemaal in deze jaren van Paars.⁴³

Ondanks woede en steeds terugkerende demonstraties pasten studenten zich uiteindelijk aan de nieuwe regelingen aan. Steeds minder volgden zij meerdere studies achter elkaar, waarbij vooral de doorstroom van hbo naar universiteit stokte. Mensen ouder dan 27 jaar verdwenen grotendeels uit het onderwijs; de 'eeuwige student' werd een zeldzame verschijning.⁴⁴ Een betaalde bijbaan werd normaal. Rond de eeuwwisseling hadden vier van de vijf studenten in het hoger onderwijs een baantje naast hun studie, waar zij gemiddeld 14 uur per week aan besteedden.⁴⁵

Ondanks enkele rustige jaren onder het tweede paarse kabinet was ook het systeem van de prestatiebeurs voor de staat al snel niet meer vol te houden. Het wonderlijke is dat de totale deelname aan het hoger onderwijs gestaag door bleef groeien, ondanks alle versoberingen. Middelbare scholieren bleken over het algemeen niet goed op de hoogte van financiële regelingen, maar wel doordrongen van de noodzaak om te gaan studeren.⁴⁶ Sinds de eeuwwisseling steeg het aantal studenten in het hoger onderwijs gemiddeld met vijftienduizend *per jaar*. In 2015 hadden inmiddels ongeveer 750.000 jongeren recht op studiefinanciering, waardoor een kwart van de totale middelen voor het hoger onderwijs hieraan opging.

Ook open grenzen en de groeiende toestroom van buitenlandse studenten joegen de kosten op. Het Europese Hof van Justitie bepaalde dat jongeren uit andere EU-landen in Nederland recht hebben op een vergoeding in de studiekosten (niet in levensonderhoud), waardoor een groeiende toestroom van buitenlandse studenten het stelsel nog duurder kan maken.⁴⁷ Bovendien is de studiefinanciering voor Nederlandse jongeren meeneembaar geworden naar het buitenland.

Terwijl een meerderheid van de bevolking gehecht bleef aan de basisbeurs⁴⁸, trokken politieke partijen één voor één hun steun in. Dat begon tijdens een lichte economische recessie kort na 2000. De liberale staatssecretaris Annet Nijs had problemen met de groeiende kosten en de onbuigzaamheid van het stelsel, en liet alternatieven onderzoeken. Een leenstelsel moest het worden, aldus het Centraal Planbureau en een overlegcommissie onder leiding van Willem Vermeend. Dit ondanks het verzet van studenten, die ook deelnamen

aan dit overleg. PvdA-leider Wouter Bos hernam in 2006 vervolgens duidelijk de lijn van Jo Ritzén. Het stelsel was volgens hem nog altijd te voordelig voor hogere inkomensgroepen. 'Nu betaalt de slager op de hoek mee aan de studie van een advocaat.' Dat was 'perverse solidariteit', aldus Bos.⁴⁹ Onder de hoge druk van de kredietcrisis vanaf 2008 ging ook onderwijspartij D66 schuiven. De partij wilde geld beschikbaar maken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Zo keerde ieder om zijn eigen redenen de basisbeurs de rug toe. Het CDA hield er nog aan vast, deels om het werken naast de studie te beperken en deels om de middeninkomens te beschermen. In 2012 verdween de partij echter uit de regering. Zo wist een kabinet van liberalen en sociaaldemocraten in 2015 de afschaffing van de basisbeurs door het parlement te krijgen. Een historisch moment: na 62 jaar laat de staat de ambitie varen om alle studenten van giften te voorzien.

Het leenstelsel is het eindpunt van een geleidelijke ontwikkeling. In de loop van 29 jaar werd een steeds groter beroep gedaan op bijdragen van de student en zijn ouders. Met meer dan 600 gulden per maand kon de uitwonende student eind jaren tachtig meer dan de helft van zijn totale uitgaven dekken met de basisbeurs. In 2014 was de basisbeurs voor uitwonenden ongeveer even hoog als de gemiddelde kamerhuur; voor velen waren de overige kosten voor eigen rekening (► blz. 183').⁵⁰ Zo gezien is de invoering van het leenstelsel een bescheiden laatste stap in een richting die al 25 jaar wordt gevolgd. Wel kunnen studenten uit lagere inkomensgroepen nog een aanvullende beurs als gift krijgen.

Deze verschuiving is een buitengewoon moeizaam proces geweest. Niemand wilde lasten overnemen van de staat: de banken niet, ouders niet, en studenten evenmin. Alleen in sectoren waar een groot gebrek bestaat aan gekwalificeerde arbeidskrachten wil het bedrijfsleven een duik in het zakje doen. In het techniekpact dat overheden, onderwijs en werkgevers in 2013 sloten beloofden bedrijven 1000 beurzen te verstrekken aan 'excellente' studenten.⁵¹ Als die trend doorzet, zullen beurzen meer een sturende werking krijgen, zoals ze die tot de Tweede Wereldoorlog in de meeste gevallen ook hadden.

Tot slot

Niet uit idealisme, maar uit directe economische noodzaak nam de rijksoverheid begin jaren vijftig de hoofdrol op het gebied van studiefinanciering. Op dat moment werd gekozen voor een behoudende oplossing, een die zo min mogelijk veranderde aan het traditionele elitaire karakter van het hoger onderwijs en aan de ouderlijke verantwoordelijkheid. Steun was er voor ouders, vooral voor de meer welvarende.

Deze oplossing paste al snel niet meer bij de ingrijpend veranderende maatschappelijke veranderingen. Jongeren wilden vrij zijn van hun ouders en alle maatschappelijke geledingen moesten volledige toegang tot het onderwijs krijgen. Dat laatste was een eis van de arbeidsmarkt en van sociale rechtvaardigheid. Bij alle pogingen om aan die eisen tegemoet te komen, bleek echter dat de studiefinanciering verstrikt was geraakt in de knoop van de steeds ingewikkelder wordende verzorgingsstaat. De meest uiteenlopende belangen kwamen in botsing met elkaar: de inkomensverhoudingen, de sociale verzekeringen, de rijksuitgaven en de belangen van studen-

ten. De oplossing van de basisbeurs en aanvullende beurs was een moeizaam compromis: het voordeel voor de hogere inkomensgroepen bleef heel groot; de rijksuitgaven gingen niet omhoog; en alle studenten werden vrijer van hun ouders, maar lang niet helemaal.

De studiefinanciering was door de vele belangen een onhandelbaar instrument geworden in handen van de overheid. Dat werd niet beter door de constante groei van de studentenbevolking en de steeds terugkerende druk tot bezuinigen. De meeste regeringen sinds het einde van de jaren tachtig hebben geprobeerd zich weer van delen van de verantwoordelijkheid te ontdoen. Dat gaat echter moeizaam: particuliere beurzenstichtingen kunnen de taken niet meer overnemen; banken, bedrijven en burgers willen het niet. Deze patstelling verklaart de bijna constante strijd die sinds het einde van de jaren tachtig rond de studiefinanciering wordt gevoerd. De invoering van het zogeheten studievoorschot in 2015 is een nieuwe stap. Het valt echter nog te bezien in hoeverre deze stap de overheid op de lange duur zal ontlasten.

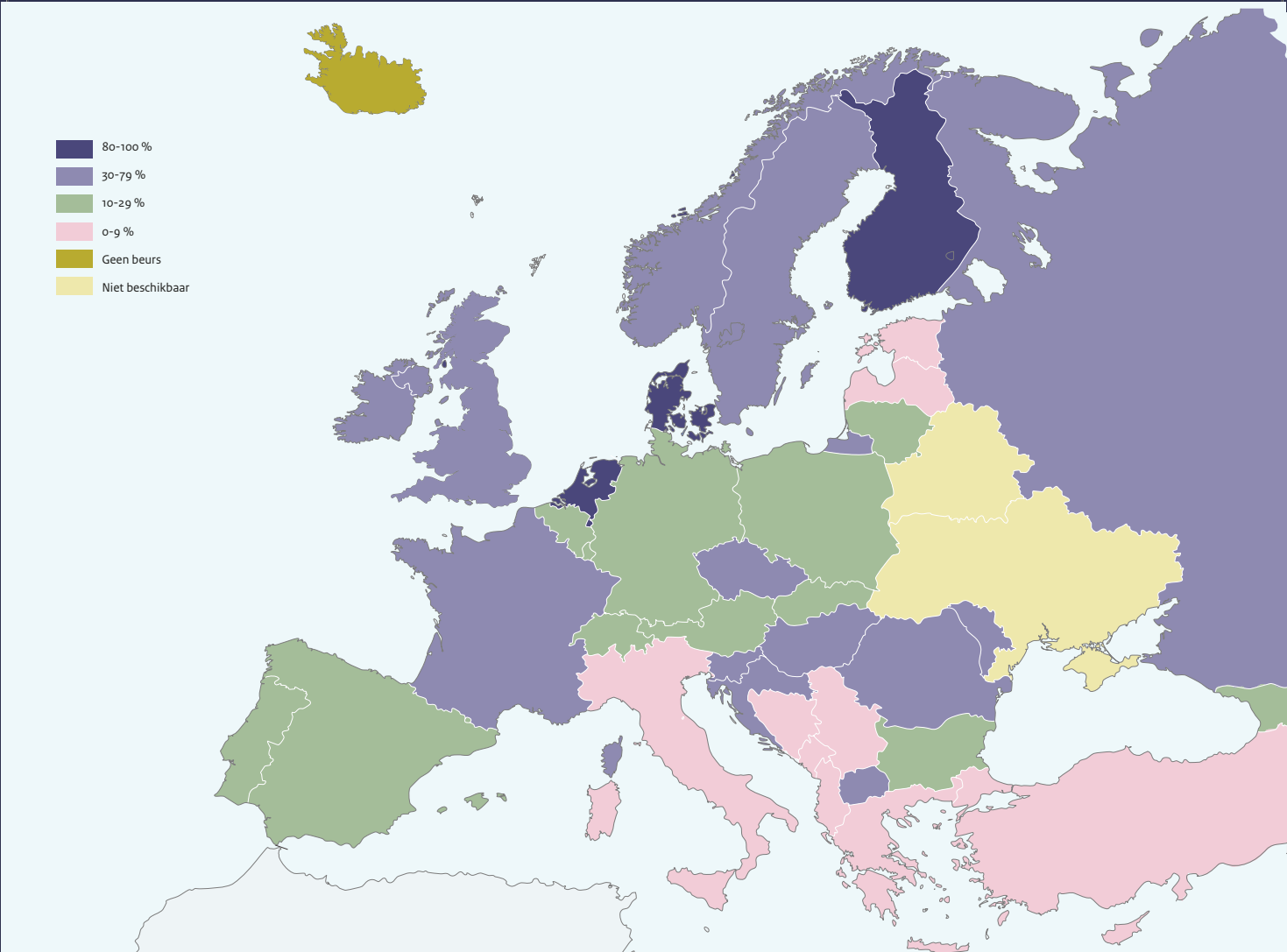


Twee Indonesische studenten arriveren op Schiphol, niet wetend dat hun uitwisselingsproject is opgeschort, 8 december 1965.
[André van den Heuvel, ANP]

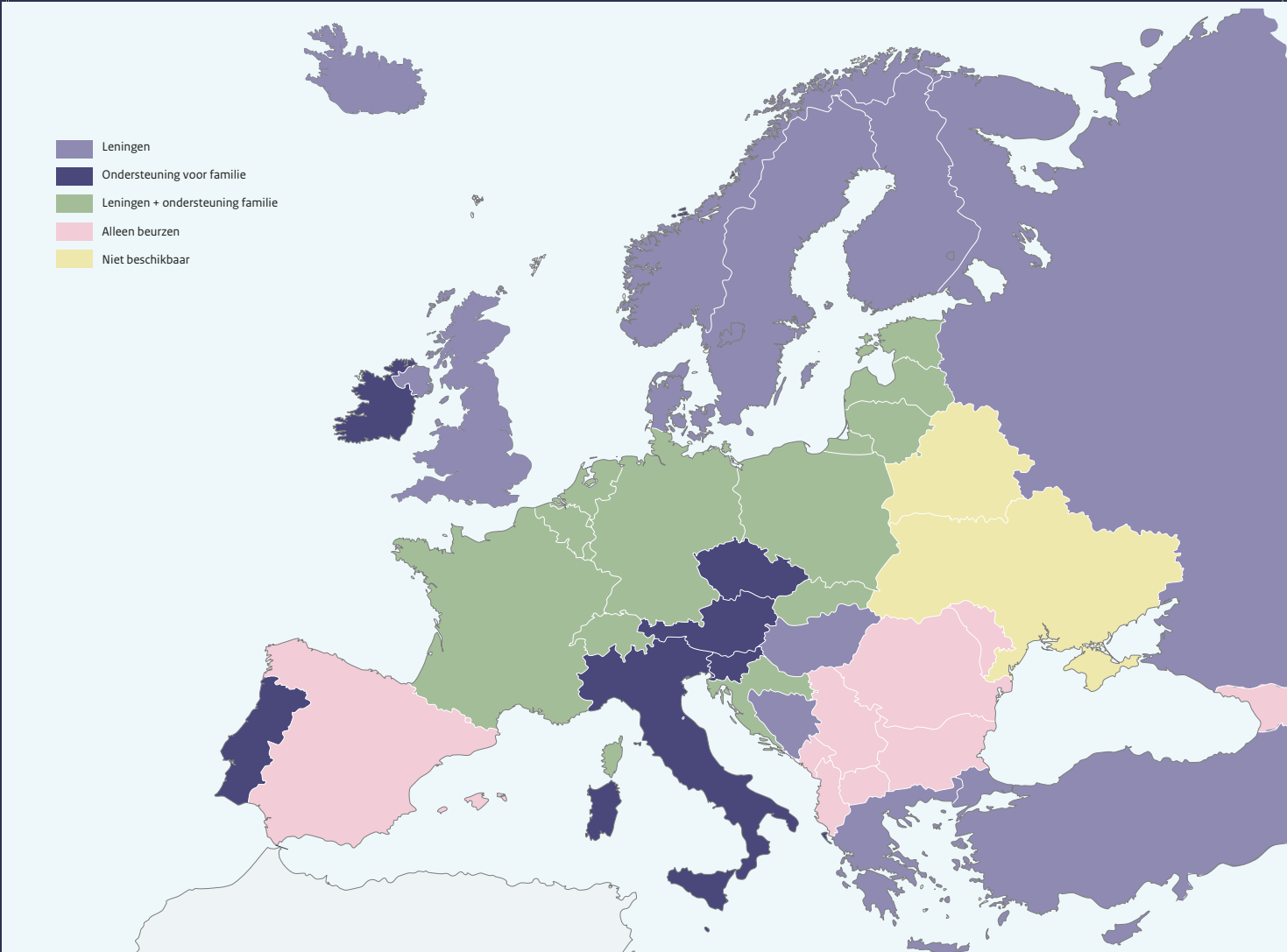


Prins Bernhard in gesprek met studenten die als eersten in opleiding gaan in het 'Radio Nederland Opleidingscentrum', 18 februari 1969.
[Ge van der Werff, ANP]





Percentage studenten dat een beurs als gift ontving, per land in 2013/2014



Ondersteuning van studenten in de vorm van giften, leningen en/of belastingvoordelen, per land in 2013/2014. Bron: Europese Commissie/EACEA/ Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report* (Luxemburg 2015) 137, 139



Werknemers in de gieterij van Stork te Hengelo.
In het gebouw is nu het ROC Twente gevestigd.
Ongedateerd.
[Historisch Centrum Overijssel]



De leerlingenwerkplaats van Stork te Hengelo.
Ongedateerd.
[Historisch Centrum Overijssel]

Bedrijfsopleidingen in het personeelsblad
van Van der Heem, 1961.
[Bron: www.vanderheem.com]



het V.D.H.-tje

WEEKLIJKS VERSCHIJNEND PERSONEELSORGAAN VAN VAN DER HEEM N.V. EN AANVERWANTE BEDRIJVEN - DEN HAAG, UTRECHT EN SNEEK.

VAN DER HEEM

Redactie:
C. SCHREVEL
Nr. 709
8 september 1961

VAN DER HEEM EN OPLEIDING

Twee begrippen die elkaar nauw aan het hart liggen. En we bedoelen hiermee de opleiding die in het bedrijf en dóór het bedrijf wordt gegeven.

Wanneer vroeger een meisje of jongen de school verliet, dan begon de strijd om het bestaan pas goed. Overdag moest worden aangepakt in een — al dan niet gewenste — baan en 's avonds kwam de studie. Hoogstens werd daarbij door baas of chef een advies gegeven maar verder was men uitsluitend op eigen kracht aangewezen.

Tegenwoordig is dat anders. De grote bedrijven hebben ingezien, dat het kweken van experts voor een groot deel afhankelijk is van een opleiding die aan de behoeften van het bedrijf is aangepast. En waar kan zo'n opleiding beter worden gegeven dan in het bedrijf zelf, door docenten die uit dat bedrijf zijn voortgekomen.

Wat doen wij aan opleiding? Heel veel. Jonge mensen die bij ons willen werken vinden altijd iets van hun gading. Natuurlijk blijft bij de opleidingen een bepaalde schoolse sfeer behouden. Maar daarnaast worden de leerlingen toch ook weer dusdanig met de praktijk geconfronteerd dat men de scholing in het bedrijf als waardevol hulpmiddel ziet voor verdere opleiding. Laten we de belangrijkste opleidingen in ons bedrijf eens nader bekijken.

BEDRIJFSCHOOL

Reeds geruime tijd wordt in de bedrijven volgens wettelijke bepalingen een vakopleiding mogelijk gemaakt. Deze opleiding staat onder toezicht van een daartoe door het Rijk aangewezen

instituut, waarin de organisaties van werkgevers en werknemers samenwerken. Zulk een instituut is ook de „Bemotel", welke naam een afkorting is van: „Bedrijfsopleiding, METAAL- en Elektrotechnische Industrie".

De organisaties, die hierin samenwerken, zijn: de Metaalbond; de Kath. Vereniging van Werkgevers in de Metaalnijverheid en de Vereniging van Prot. Chr. Metaal Industrieën Nederland; van werknemerszijde zijn dit: de Algemene Ned. Metaalbedrijfsbond; de Ned. Kath. Metaalbedrijfsbond in Nederland.

De stichting „Bemotel" heeft tot doel het bevorderen en regelen van de vakopleiding in de metaal- en elektrotechnische industrie in de ruimste zin des woords, door middel van alle haar ten dienste staande wettige middelen.

Indien de ouders van een leerling, die in een bedrijf in opleiding komt, met het bedrijf een zogenaamde leerovereenkomst sluiten, dan krijgt de jongeman, terwijl hij normaal in loondienst is, een opleiding in het vak, dat in de leerovereenkomst wordt genoemd. Dit gaat geheel volgens de bepalingen die door de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen zijn vastgelegd. Een dergelijke leerovereenkomst wordt (uitsluitend ten behoeve van minderjarigen) aangegaan door:

- a. de werkgever,
 - b. de ouders of voogd van de leerling, ten overstaan van de Stichting „Bemotel".
- De leerovereenkomst wordt tevens door de leerling ondertekend. Als de leerovereenkomst is afgesloten wordt

de leerling echter niet zo maar aan zichzelf overgelaten. Het bedrijf neemt de verplichting op zich de jongeman op te leiden tot vakman. De eerste drie maanden van de opleiding vormen een proeftijd. Een consultant van de Stichting Bemotel bezoekt geregeld het bedrijf en stelt zich op de hoogte van de vorderingen van de leerling. Tevens controleert hij het werkboekje, dat de leerling verplicht is wekelijks bij te houden. Gedurende de opleidingstijd moet de leerling, naast algemeen vormend onderwijs, het technisch onderwijs krijgen. Dit onderwijs wordt, naar omstandigheden, overdag of in de avonden gegeven. Bij het beëindigen van de opleiding wordt een theoretisch en praktisch examen afgenomen door een commissie van deskundigen, welke door de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen is benoemd.

Aan de hand van het leerprogramma worden enige werktuizen gekozen, welke naar speciale werktekeningen, geheel zelfstandig, in een op te geven werkdag door de leerling moeten worden vervaardigd. De duur van het praktijkexamen bedraagt als regel circa 50 uren.

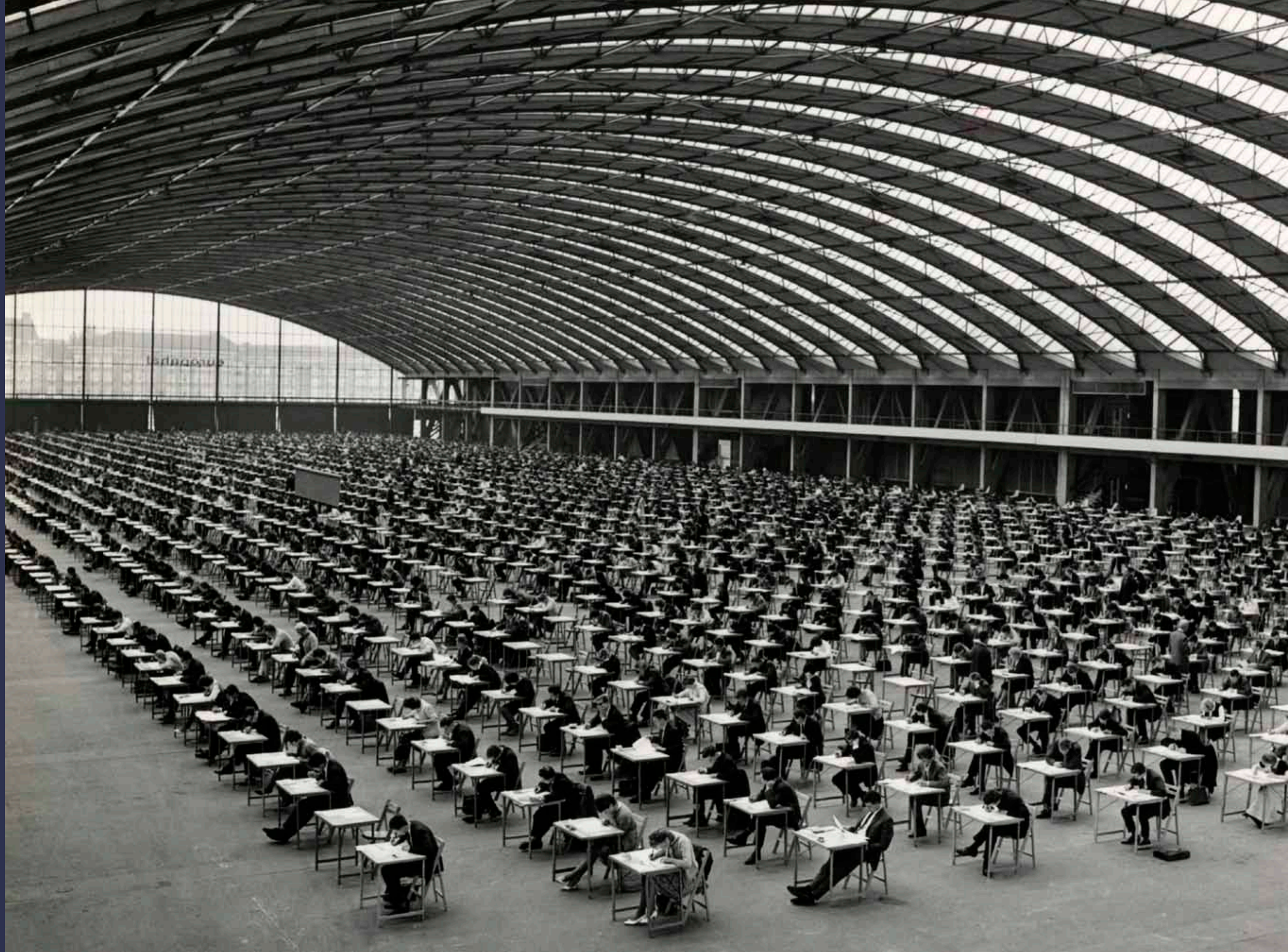
De opleiding volgens het leerlingstelsel.....

- is in bijna elk bedrijf mogelijk;
- duurt, afhankelijk van de vooropleiding van de leerling, 2 tot 4 jaar;
- is voor de leerling en diens ouders kosteloos;
- brengt voor de leerling de verplichting mede een avondschool of het zogenaamde "part-time" onderwijs (één dag in de week in werkdag) te bezoeken voor het ontvangen van het algemeen en op het vak gericht onderwijs. Voor het ontvangen van

Vervolg pag. 2 kolom 1



Massificatie van het onderwijs.
Examen voor het middenstandsdiploma
in de RAI te Amsterdam, 1963.
[Spaarnestad Photo, Den Haag]





◀ De 'Armoe-express' brengt duizenden demonstranten van Amsterdam en Leiden naar Den Haag. Het is de eerste grote studenten-demonstratie tegen maatregelen in de studiefinanciering, 28 september 1966. [Jac. de Nijs/Anefo, Nationaal Archief, Den Haag]

▲ 'Uitgekleed door Deetman'. Demonstratie tegen aangekondigde versoering van de studiefinanciering op het Binnenhof, 16 juni 1988. [Paul Stolk, ANP]



De spanning is te snijden op het ministerie van Onderwijs. Minister Wim Deetman tegenover voorzitter Maarten van Poelgeest van de Landelijke Studentenvakbond, 28 november 1988. [Arthur Bastiaanse, ANP]



De oud-minister van Onderwijs Wim Deetman waarschuwt zijn opvolger in de Tweede Kamer, 27 november 1989. [Ed Oudenaarden, ANP]



Eerste digitale informatie voor studenten:
Delftse student Rob Koenen presenteert zijn
'poenflop' aan Jan Derksen, directeur Klantrelatie
van de Informatiseringsbank, 1988.
[Archief DUO]



Stills uit een nooit vertoonde televisiespot, die
waarschuwde tegen de gevolgen van niet-tijdig
terugsturen van de OV-studentenkaart.
De spot met de student als galeislaaf werd afgekeurd
wegens de heftige toon. Deze kwam tot stand in de
jaren waarin Pim Fortuyn leiding gaf aan de
OV-Studentenkaart B.V., 1988-1992.
[Archief DUO]



Mede dankzij studiefinanciering doen
kinderen van migranten het steeds beter in
het vervolgonderwijs. De Informatie Beheergroep
past zijn communicatie aan, 2002.
[Archief DUO]

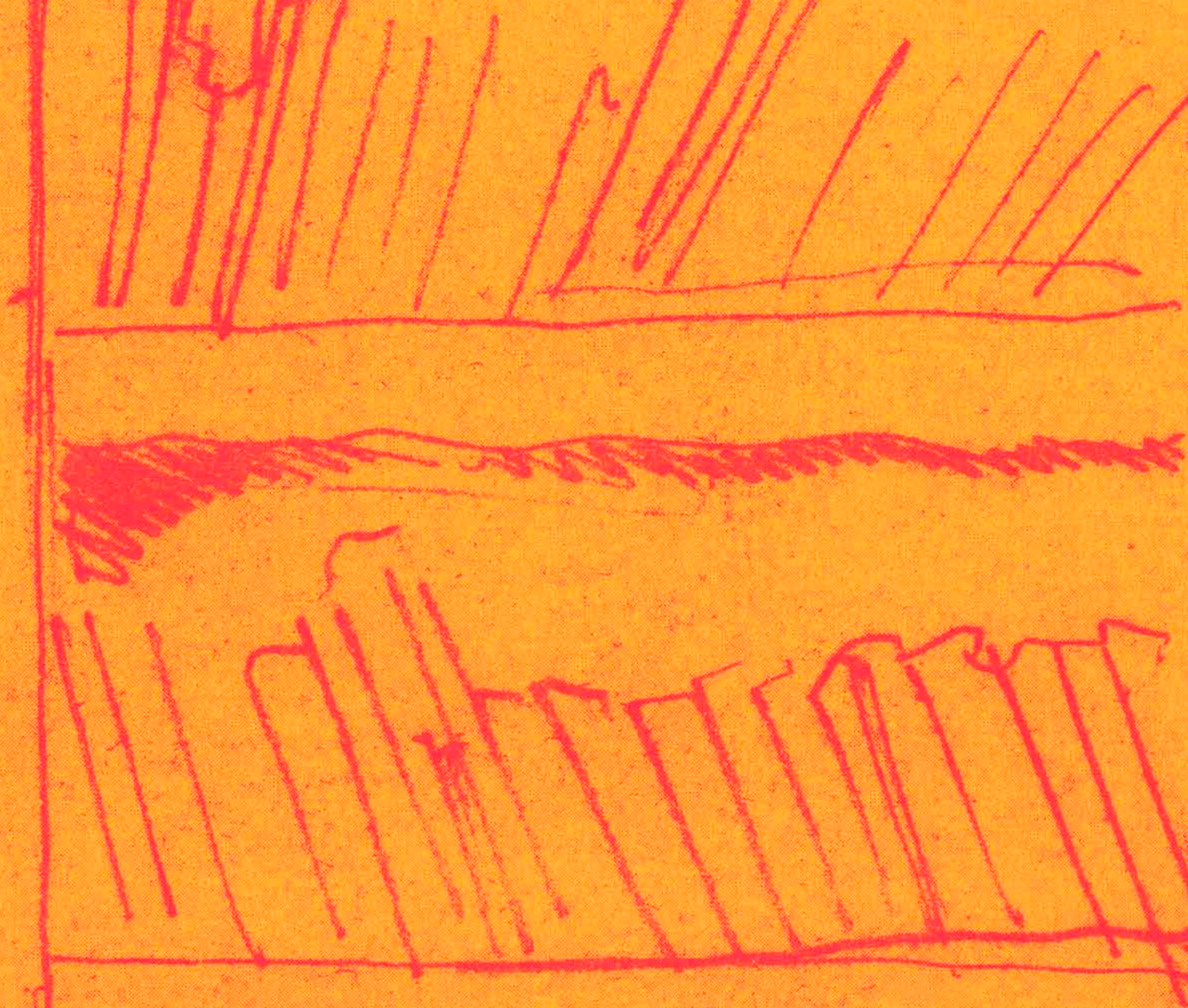


'Schuld en boete'.
[len van Laanen, Archief DUO]



'Ik wil je nog niet kwijt!' Informatie over tijdige
teruggave van de OV-studentenkaart na afstuderen.
[Archief DUO]

SOCIALE GEVOLGEN



Studiefinanciering is in de 200 jaar na 1815 gegroeid tot onmetelijke proporties. Dat is niet alleen zo omdat er in 2015 een veelvoud van de zeventig gelukkige beursontvangers van het eerste uur een bedrag van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) krijgen bijgeschreven. Studiefinanciering is een beleidsveld geworden, met veel verschillende belangen, gevoeligheden en doelstellingen. In dit hoofdstuk is het de bedoeling om studiefinanciering te ontdoen van al die ingewikkelde krachtenvelden en tot de kern terug te brengen: haar bijdrage tot de toegankelijkheid van het onderwijs, met name in het tijdvak na 1945.

Een constante in een veranderend krachtenveld

Niet iedereen zal het er misschien mee eens zijn dat het vergroten van de toegankelijkheid het kerndoel van de studiefinanciering is, of moet zijn. In eerdere hoofdstukken is duidelijk geworden dat studiefinanciering meerdere doelen heeft gehad. We lazen dat de staat studiebeurzen verstrekke aan predikanten en onderwijzers in opleiding. Zij zouden een rol moeten hebben in de staatsvorming en mochten daarbij best een loyale houding ten opzichte van het staatshoofd aannemen. Later dienden de beurzen vooral voor het ondersteunen van de meest getalenteerde studenten. In jaren van wederopbouw werd vooral gemikt op *generieke* groei van de onderwijsdeelname. Ten slotte speelde het argument van de emancipatie van jongeren ten opzichte van hun ouders een zeer prominente rol in de roerige jaren zestig, en lang daarna. Veel van deze argumenten zijn minder historisch (in de zin van: voorbij) dan ze lijken. Beurzen voor talenten, voor specifieke (technische) opleidingen, beurzen voor allen, beurzen ten bate van de zelfstandige positie van studenten: in de huidige debatten over studiefinanciering komen deze argumenten nog regelmatig voorbij.

Toch is het bieden van onderwijskansen aan ‘minvermogenen’ in de letter van de wetgeving een constante; misschien zelfs wel het meest constante onderdeel van 200 jaar studiebeurzenbeleid. In 1815 heette het in het Organiek Besluit dat de staat 70 rijksbeurzen zou toekennen aan jongelieden van goede aanleg die niet op eigen kosten de lessen aan ‘de hoge school’ konden bijwonen.¹ Hiermee werd een tandem van aanleg en laag inkomen geschapen die een slordige 150 jaar op deze manier in de wetteksten omtrent studiefinanciering behouden is gebleven. Toen deze tandem werd verbroken, was het de aanleg die het onderspit moest delven. In 1963 verdween de cijfereis, waarmee het recht op een studiebeurs sterker afhankelijk werd van de inkomenspositie van het gezin van herkomst.

De toegankelijkheid van het onderwijs kan dus vergroot worden met een financiële tegemoetkoming van de staat naar de student. Toch is een beurzenbeleid geen voldoende voorwaarde om onderwijs voor iedereen mogelijk te maken. Onderwijskansen zijn in de praktijk niet voor iedereen gelijk, ook als ze dat formeel wel zijn.² Formeel kan iedereen doorstuderen tot het niveau dat zijn of haar intellectuele capaciteiten toelaten. Ook in 1815 stond nergens in de reglementen van de universiteit dat arbeidersjongens niet werden toegelaten. Toch was hun deelname aan het hoger onderwijs nihil. Sociologisch onderzoek toont immers keer op keer, in verschillende historische periodes, aan dat jongeren uit de hoogste statusgroepen langer onderwijs genieten en hogere niveaus halen.³ Daar zijn meerdere verklaringen voor, maar er is wel overeenstemming over het feit dat vandaag de dag gebrek aan financiële hulpbronnen maar een zeer klein deel van de verklaring is.⁴

Studiefinanciering na 1945: spectaculaire groei en fel debat

Het beurzenbeleid van voor de oorlog werd na 1945 voortgezet. Dat wil zeggen dat er een stelsel bestond met renteloze voorschotten en een klein aantal beurzen als gift. Het aantal leningen overtrof het aantal beurzen aanmerkelijk. In 1946 werden er 1438 voorschotten toegekend, ter waarde van 939.000 gulden, en 99 beurzen als gift, voor een totaal bedrag van 88.000 gulden.⁵

We hebben al gelezen hoe het stelsel in de jaren die volgden op diverse manieren sterk werd uitgebreid. Daaraan lagen verschillende motieven ten grondslag: een economische noodzaak voor goed opgeleid personeel, de zorg voor de sociale nood van de studenten en meritocratische denkbeelden over gelijke kansen op onderwijs. Voor elk van deze drie motieven was een uitbreiding van het beurzenbeleid een oplossing, maar de vorm die het ideale stelsel moest aannemen bleef onduidelijk. Daarom behield het stelsel, bestaande uit de kinderbijslagregeling, toelagen en voorschotten, een dubbele focus. De ondersteuning uit de kinderbijslag was royaler voor gezinnen met hogere inkomens, terwijl de studietoelagen hoger uitvielen naarmate het belastbaar inkomen van ouders lager was. Voor het debat over de functie van studietoelagen was in eerste instantie niet het deniverende effect, maar de vorm van steun *via de ouders* van groot belang. Studiebeurzen zouden moeten dienen om jongeren zelfstandig te maken van hun ouders, zo klonk het uit de rangen van de studentenbeweging. Dit argument vond ook een zekere weerklank bij sociaaldemocraten. Het idee van een studieloon voor alle studenten botste met het conservatieve ideaal van de ouderverantwoordelijkheid voor hun kinderen, zoals we in het voorgaande hoofdstuk al konden lezen. Maar een studieloon, ook wel ‘integrale studiekostenvergoeding’, was ook moeilijk te verenigen met het motief om de toegankelijkheid van het onderwijs voor jongeren uit lagere inkomensgroepen te vergroten. Aan wie zouden de toelagen nu verstrekt moeten worden: aan *alle* studenten om hen zelfstandig te maken, of alleen aan arme studenten om financiële drempels tot het hoger onderwijs weg te nemen? Dat was een principiële knoop waar de politiek moeilijk uitkwam. De Wet op de Studiefinanciering vormde met zijn basisbeurs en zijn inkomensafhankelijke aanvullende component een compromis tussen beide ideeën.

Na 1986 is de achtergrond van de studiefinanciering voor te stellen als een schaal met aan de ene pool ‘toegankelijkheid’ en aan de andere ‘zelfstandigheid’. De aanpassingen die in de loop van de jaren negentig werden aangebracht, zorgden in de praktijk steeds voor een versobering van de basisbeurs, die gecompenseerd werd in de aanvullende beurs. Zo verschoof het hoofdmotief van ‘zelfstandigheid’ (gediend door een beurs voor alle studenten) naar ‘toegankelijkheid’ (gewaarborgd door een beurs gericht op lage inkomens). Ook de vervanging van de basisbeurs door een stelsel van leningen met behoud van beurzen als gift voor lage inkomens, is op deze manier te begrijpen. Een integrale studievergoeding maakt plaats voor een inkomensafhankelijke voorziening.

Aan degene die heeft zal gegeven worden

Bij inkomensoverdrachten van de overheid naar huishoudens profiteren niet alle inkomensgroepen in gelijke mate. Hoewel de toegankelijkheidsgedachte doet vermoeden dat sociale uitgaven van de staat ten goede komen aan delen van de bevolking die met moeite de eindjes aan elkaar kunnen knopen, is de realiteit vaak anders. Het profijt van de overheid is vaak sterker bij middeninkomens en hogere inkomens.⁶ Dit fenomeen noemen sociologen het Matteüs-effect.⁷ Het wordt veroorzaakt doordat mensen uit verschillende inkomensgroepen in verschillende mate gebruikmaken van bepaalde gesubsidieerde voorzieningen. Van subsidies aan culturele instellingen profiteren vooral mensen met een hoger inkomen, omdat zij die musea en theaters nu eenmaal vaker bezoeken.

Iets vergelijkbaars speelde een rol bij het profijt van de studiefinanciering. Ondanks de verruimde toegankelijkheid van de voorbije decennia is de onderwijsdeelname nog altijd ongelijk verdeeld over de inkomensgroepen. Jongeren uit gezinnen met een hoog huishoudinkomen gaan vaker naar het hbo of de universiteit. Dat heeft tot gevolg dat van elke regeling waarbij aan alle studenten (of hun ouders) een bedrag wordt uitgekeerd, vooral mensen uit de hogere inkomensgroepen profiteren. Omdat het Nederlandse studiefinanciersbeleid zich na 1953 kenmerkte door een combinatie van steun aan allen en door gerichte inkomensafhankelijke ondersteuning, spelen Matteüs-effecten in het beurzenbeleid een rol.⁸ Naarmate een groter deel van de studiesteun van de staat

naar alle studenten gaat, profiteren studenten uit hogere inkomensgroepen meer.

Inderdaad hadden in de jaren zeventig gezinnen uit de hoogste inkomensdecielen het meeste voordeel van de kinderbijslagregelingen voor studerende kinderen. Een kwart van de uitgaven aan kinderbijslag voor studerenden kwam zelfs neer bij huishoudens uit de hoogste inkomensgroep. De studietoelagen, waarvoor een inkomenscriterium werd gehanteerd, werden gelijk verdeeld, al waren het hier de middeninkomens die het merendeel van het verstrekte geld aan beurzen en voorschotten opstreken.⁹ De eerder besproken reeks aanpassingen aan de studiefinanciering na 1993, waarin de veranderingen ten koste gingen van de reële hoogte van de basisbeurs en werden gecompenseerd in de aanvullende beurs, verminderde juist het Matteüs-effect van de studiefinanciering.¹⁰

Bredere lagen der bevolking?

Na de Tweede Wereldoorlog deed de commissie-Reinink onderzoek naar de noodzakelijk geachte reorganisatie van het hoger onderwijs. In een uitgebreide reactie op het rapport van de commissie stelde het bestuurscollege van de Universiteit van Leiden onder meer ‘dat studenten gerecruteerd moeten worden uit lagen der bevolking, die daartoe voorheen om financiële redenen nagenoeg niet in aanmerking kwamen’.¹¹ Eén van de manieren om dat te bereiken was een uitbreiding van de studiefinanciering.

De groei van het beurzenstelsel is af te lezen aan het percentage van de studenten dat ondersteund werd met een toelage of voorschot. Dat aandeel nam tussen 1950 en 1983 toe van 9 tot 40 procent. Daarbij verschoof het zwaartepunt van voorschotten, die tot 1957 in de meerderheid waren, naar beurzen als gift en vooral naar gemengde toelagen die bestonden uit een geleend deel en een deel *a fonds perdu*. Die laatste vorm werd de meest gebruikte. De bursaal kreeg dan het eerste gedeelte van het bedrag als voorschot en het resterende bedrag waar hij of zij recht op had, deels als voorschot, deels als beurs. In 1973 bijvoorbeeld moest een student met een maximale toelage van 5660 gulden per jaar, 1100 gulden plus 30 procent van de resterende 4560 gulden, terugbetalen.¹² De meeste studenten die een toelage ontvingen, hadden dus aan het eind van hun opleiding een studieschuld.

Omdat de deelname aan het hoger onderwijs in dezelfde jaren ook zeer sterk groeide, steeg het bedrag voor de studietoelagen met duizelingwekkende snelheid. De post *Rijksstudietoelagen* van de onderwijsbegroting groeide in de zes jaren tussen 1957 en 1963 bijvoorbeeld met 351 procent, van bijna 8 tot 27,5 miljoen gulden! In 1985 was dat bedrag nog eens vijf keer zo groot.¹³

De beurzencommissie verdeelde dat geld onder de studenten die een aanvraag indienden. In 1947 ging een kwart van de bijna 2000 beurzen en voorschotten naar studenten die volgens het CBS uit een *hoog milieu* kwamen. Van alle studerenden die in de categorie *laag milieu* vielen ontving 28 procent een beurs van de staat. Van de hele studentenpopulatie kreeg 10 procent een rijksstudietoelage. Het CBS concludeerde dat de ‘mate waarin financiële bijstand genoten wordt [...] sterk afhankelijk is van het sociaal milieu’.¹⁴ Toch lijkt het opvallend dat van de studenten uit lage sociale groepen er beëindigend minder dan een derde een toelage ontving, terwijl een groter percentage van de verstrekte beurzen naar studenten met een hoge sociale achtergrond (22 procent) gingen dan naar studenten uit het lage milieu (20 procent). Het zou immers aannemelijk zijn dat op grond van de inkomenspositie een groter gedeelte van de studenten met een lage sociale achtergrond in aanmerking kwam voor een toelage, en maar een zeer klein aandeel van de studenten uit een hoger milieu.

Een verklaring kan de geldende cijfereis zijn, die van nieuwe aanvragers vroeg dat zij goede examenresultaten (gemiddeld hoger dan 7) konden overleggen.¹⁵ Het is mogelijk dat een aantal studenten die horde niet kon nemen en daardoor niet in aanmerking zou komen voor een toelage. Een tweede verklaring kan zijn dat een indeling in sociale groepen aan de hand van beroep, niet synchroon loopt met een indeling naar de hoogte van het inkomen. Op die manier kan een student die op grond van het beroep van zijn vader (als voorbeeld kan dienen: predikant) werd ingedeeld in de groep hoog milieu, op grond van het gezinsinkomen in aanmerking kwam voor een beurs.

In het studiejaar 1967-1968, waarover de verdeling van de studietoelagen in tabel 12.1 is weergegeven, was de cijfereis vervallen en het gezinsinkomen bepalend voor het recht op en de hoogte van de beurs. Als de ouders van de student volgens de gecompliceerde rekenmodellen van de afdeling Rijksstudietoelagen niet voldoende aan het studiebudget van hun

studerende kind konden bijdragen, kwam deze in aanmerking voor een tegemoetkoming. In het getoonde studiejaar 1967-1968 ging de meerderheid van de beurzen (inclusief voorschotten, maar zonder kinderbijslag) naar studenten uit de laagste inkomensgroepen, namelijk driekwart van alle beurzen naar studenten wier ouders minder dan 15.000 gulden aan de belasting konden opgeven. De gemiddelde hoogte van de studiebeurs was ook hoger voor de lagere inkomens dan voor de studenten uit rijkere gezinnen. Het aantal toelagen was bovendien tien keer zo groot als in 1947. Ook uit latere onderzoeken, bijvoorbeeld over 1974 en over 1985, blijkt dat studenten met een studietoelage uit gezinnen met een gemiddeld lager huishoudinkomen kwamen en ouders hadden die gemiddeld minder hoog waren opgeleid dan studenten die niet voor zo’n beurs in aanmerking kwamen.¹⁶

De gecombineerde invloed van de kinderbijslagregelingen en de rijksstudietoelagen laat zich niet gemakkelijk duiden. De kinderbijslag- en kinderaftrekregelingen leverden meer voordeel op voor ouders met hogere inkomens. De steun via kinderbijslag droeg bovendien niet het karakter van een lening, terwijl het gros van de beurzen wel deels als voorschot werd verstrekt. Het samenspel van de regelingen was bovendien ingewikkeld en moeilijk te begrijpen.¹⁷

Toch had het sterk groeiende bedrag aan studiesteun belangrijke invloed op de toegankelijkheid van het onderwijs voor lagere inkomensgroepen. De groei van het aantal studerende jongeren is niet geheel op het conto van de beschikbare studiebeurzen te schrijven. Demografische (de babyboomgeneratie die midden jaren zestig aan de poort van de univer-

siteit stond) en culturele (het belang dat men aan onderwijs hechtte) factoren speelden bijvoorbeeld ook een belangrijke rol. De verschuivingen in de beroepsstructuur zorgden voor goede baankansen voor wie langer onderwijs volgde. Juist voor hooggekwalficeerd personeel in de dienstensector groeiden de mogelijkheden, niet alleen voor academici, maar ook voor het middenkader dat hoger beroepsonderwijs gevolgd had.¹⁸ Dat was een extra reden om te kiezen voor vervolgonderwijs. Maar de toelagen waren zonder twijfel een grote financiële drijfveer. Het aantal toegekende toelagen groeide in die jaren veel sneller dan de deelname zelf, en daarmee had het beleid een belangrijke functie in de toenemende onderwijsdeelname van studenten uit lagere inkomensgroepen. De opbouw van de studentenpopulatie veranderde mede als gevolg daarvan. Vervolgonderwijs kwam in deze jaren steeds meer binnen handbereik van jongeren uit niet-traditioneel bevoorrechte groepen.

De eerstelingen: studenten uit een arbeidersmilieu

Voor veel studenten uit een arbeidersmilieu was de beschikbaarheid van studiebeurzen een belangrijke voorwaarde om te gaan studeren. Deze student uit 1971 liet zijn keuze om door te leren ervan afhangen:

Het was altijd een beslissing geweest die heel voorwaardelijk was. Hij zou dat aanvragen en zou gaan studeren [...] als er een brief zou komen van ‘het kan niet’, nou dan kon het niet.¹⁹

Belastbaar huishoudinkomen	Aantal toelagen	Percentage van totaal	Gemiddelde beurshoogte (gulden per jaar)
< 10.000	6602	34,1	3353,07
10.000-15.000	7312	37,8	2346,28
15.000-20.000	3575	18,5	1767,55
20.000-25.000	1317	6,8	1414,58
> 25.000	536	2,8	1171,64
Totaal	19342	100	2933,08

Tabel 12.1
Verdeling van rijksstudietoelagen over de inkomensgroepen, 1967-1968.

Bron: P.G. Dekker en J.L. van der Leeuw, *Rijksstudietoelagenbeleid getoetst: rapport samengesteld op verzoek van de Groninger Studenten Raad door het Instituut voor Economisch Onderzoek van de Rijksuniversiteit te Groningen*. (Groningen 1972) 32.

Maar het kon wel doorgaan en deze Bart, die in 1992 zijn verhaal deed in een studie naar arbeiderskinderen in het hoger onderwijs, studeerde in 1972 aan de universiteit. Veel bursalen combineerden hun beurs wel met een betaalde parttime baan. Maar daarmee konden zij zich dan ook goed redden:

En de rijkdom! [...] Toen ik ging studeren had je nog die geweldige beurs. Die kinderen uit de goede klassen moesten het met driehonderd gulden in de maand doen en ik had zeshonderd gulden in de maand! In 1972; daar kon je ruim je kamer van betalen.²⁰

Toch was hun financiële basis van de studie onzeker. Zij waren grotendeels afhankelijk van de studiebeurs of het voorschot. Als de beurs wegviel, dan konden zij niet terugvallen op financiële steun van ouders. Studiecrises, vertraging of verandering van opleiding waren tegenslagen die een student zijn of haar beurs konden kosten. Dat overkwam een bursaal die omzwaai- de van geneeskunde naar economie. Hij maakte zijn studie af met een dure lening, die hij nog lang moest afbetalen.²¹

Voor de studenten uit lagere sociale groepen was de grootste uitdaging misschien wel om zich aan te passen aan de op de universiteit geldende omgangsvormen en leefregels. Afwijken van de geaccepteerde culturele en sociale normen, in taalgebruik, kennis van literatuur en beeldende kunst bijvoorbeeld, leidde tot een onmiskenbaar sociaal onderscheid.²² Die onbekendheid met een nieuwe wereld konden de studiebeurzen natuurlijk niet wegnemen. Sterker nog, de aanvraag voor een studiebeurs kon heel goed de eerste kennismaking zijn met die andere normen. Zo kon de garantstelling die van de ouder gevraagd werd, voor grote consternatie zorgen.

... toen ik die toelage had aangevraagd, kwam er een keurige brief thuis met een schuldbekentenis – in koeienletters erboven – en mijn vader moest tekenen dat hij, als ik mijn verplichtingen niet zou nakomen of om de een of andere reden zou afhaken voor mijn 21^{ste} garant zou staan voor de terugbetaling van het geleende bedrag. Dat kon hij niet, hij verdiende 70 gulden per week.²³

Vader lag er een week van wakker, maar tekende toch. De studiebeurs stelde de zoon in dit verhaal in staat geneeskunde te gaan studeren en uiteindelijk chirurg te worden.

Toegankelijkheid na 1986

Het ingewikkelde bouwwerk van studiesteun dat in de na-oorlogse jaren was opgebouwd, werd in 1986 met veel pijn en moeite ondergebracht in één regeling: de Wet op de Studiefinanciering (WSF). Die wet vormde ook een compromis tussen de twee contrasterende uitgangspunten die in de voorgaande jaren om voorrang streden en consensus bijkans onmogelijk maakten: zelfstandigheid en toegankelijkheid. In de Wet op de Studiefinanciering kwamen de beide motieven, onafhankelijkheid van de student en vergroting van de onderwijstoe- gankelijkheid voor lage inkomens, samen. De zelfstandigheid van de student werd gediend met de integrale basisbeurs voor alle studerenden, de toegankelijkheid met de inkomensaf- hankelijke aanvullende financiering. Iedere aanpassing aan het stelsel betekende dus ook een verschuiving op de schaal tussen deze beide polen. En van aanpassingen was herhaal- delijk sprake: het bedrag van de basisbeurs werd neerwaarts bijgesteld, de OV-studentenkaart werd ingevoerd, net als de tempo- en prestatiebeurs. Deze hervormingen zijn vaak geïnterpreteerd als bezuinigingen op een zeer royaal beurzenstel- sel. Ook Wim Deetman, als onderwijsminister verantwoorde- lijk voor de invoering van de WSF, noemde de aanpassingen in een toespraak voor de vereniging van universiteiten een ‘vermageringskuur’.²⁴ De hervormingen dienden echter niet alleen de financiële beheersbaarheid van het stelsel, maar be- tekenden ook een verschuiving in de ideologie ervan. Door de inperking van de omvang van de basisbeurs en een compen- satie in de aanvullende beurs, draaide de student zelf voor een groter deel van de studiekosten op.²⁵ Deze verschuiving sloot aan bij het veranderende politieke visie op sociale stijging, waarbij de nadruk meer kwam te liggen op de eigen verant- woordelijkheid van het individu.²⁶ De voorziening van de stu- diefinanciering werd daarmee meer gericht op steun aan lage inkomensgroepen.

De effecten van deze aanpassingen zijn terug te zien in de ontvangen bedragen studiefinanciering als studenten worden opgesplitst naar de hoogte van het inkomen.²⁷ Het verschil tussen de totaal ontvangen beurs (basisbeurs en aanvullende beurs samen) van hoge en lage inkomensgroepen was in de jaren 2006-2010 bijvoorbeeld veel groter dan tussen 1989 en 1993. Daaruit is af te leiden dat de veranderingen in de toeken- ningsnormen tot gevolg hadden dat studerenden uit gezin-

nen met een laag inkomen hogere bedragen ontvingen en dat het verschil met de gemiddelde beurs van een medestudent uit een rijker gezin, groter werd. Het Matteüs-effect van de studiefinanciering werd daardoor dus ook verminderd.

De onderwijskansen voor studenten van verschillende milieu-achtergrond waren in Nederland tussen 1986 en 2010 in internationaal vergelijkend perspectief goed. Van de veer- tien landen waarvan in 2010 een *Educational Equality Index* werd becijferd, scoorde Nederland het best, gevolgd door Australië, Canada, Finland en Nieuw-Zeeland (gegevens over 2000 en 2008).²⁸ Dit getal meet de relatieve oververtegen- woordiging van kinderen van hoogopgeleiden. Die is in Neder- land in vergelijkend perspectief laag. Indien ook de relatieve ondervertegenwoordiging van kinderen van laagopgeleiden in het beeld wordt betrokken, blijkt het Nederlandse hoger onderwijsstelsel relatief goed toegankelijk te zijn. De onder- vertegenwoordiging van studenten uit een milieu met een laag opleidingsniveau is minder groot dan in omliggende landen.²⁹ Indien in plaats van het opleidingsniveau het beroepsniveau als indicator van sociale achtergrond van de student wordt ge- bruikt, blijkt opnieuw de openheid van het Nederlandse hoger onderwijs relatief goed gewaarborgd. Het percentage studen- ten met een vader die een *blue-collar* beroep bekleedt, ligt dicht bij het percentage mannelijke *blue-collar* werknemers tussen de veertig en de zestig jaar oud. De ondervertegenwoordiging van deze studenten is dus relatief laag.³⁰

De waarde van een diploma

In Nederland is, net als in de landen om ons heen, de hoger- onderwijsdeelname in de laatste zeventig jaar enorm geste- gen. Die deelnamegroei is ook door beleid ondersteund, de hier gepresenteerde geschiedenis van de studiefinanciering verhaalt daarvan. Daarvoor hebben beleidsmakers twee be- langrijke redenen: onderwijsexpansie verhoogt economische groei en bevordert sociale mobiliteit. Een aantal jaren geleden spraken de EU-landen in Lissabon daarom af te streven naar een beroepsbevolking die voor de helft hogeropgeleid is.³¹

Het verband tussen een hoogopgeleide bevolking en eco- nomische groei lijkt ijzersterk, maar is in feite indirect en zelfs moeilijk te bewijzen.³² De gedachte is dat een werknemer die meer onderwijs heeft ontvangen, productiever is en meer in- novatieve ideeën heeft. Een economisch bewijs daarvan is te

vinden in de beloning van hogeropgeleid personeel, die ge- middeld structureel hoger is dan het loon van iemand die min- der onderwijs heeft ontvangen. Op een macroniveau zou een economie als geheel daarvan profiteren door hogere produc- tiviteit en meer groei. Er zijn echter voorbeelden van landen die economisch uitstekend presteren met een relatief lage in- stroom in het hoger onderwijs, zoals Zwitserland, en landen waarvoor het omgekeerde geldt, zoals sommige Afrikaanse landen.³³

Het tweede verband, tussen onderwijsexpansie en kan- sen op sociale stijging, verandert als de onderwijsdeelname plotseling toeneemt. Aanvankelijk veranderde de beroeps- structuur in Nederland op zo’n manier dat alle hogeropgelei- den een plek op de arbeidsmarkt konden vinden. Zo groeide het aantal hooggekwalificeerde banen in de dienstensector en nam het aandeel lager geschoolde handarbeiders af.³⁴ We zagen al dat de grote kansen op een goed betaalde baan de deelname van nieuwkomers in het hoger onderwijs helpt verklaren. Maar in later jaren bleek de stijging van het func- tieniveau van banen het toenemende opleidingsniveau van de Nederlanders niet bij te houden. Dat had gevolgen voor de waarde van onderwijsdiploma’s. Het aanbod van hoger- opgeleiden werd groter dan de vraag naar hun arbeid. Ho- geropgeleiden werden daardoor vaker gedwongen een baan onder hun niveau te accepteren, waardoor zij laagopgeleiden verdrongen naar lagere functies of naar een positie buiten de arbeidsmarkt. Zulke diploma-inflatie heeft in de afgelopen decennia in Nederland met name in perioden van laagcon- junctuur plaatsgevonden.³⁵ Sociale mobiliteit kent bovendien plafondeffecten, wat betekent dat de dochter van meneer Jan- sen niet sociaal kan stijgen, als Jansen sr. de universiteit heeft afgemaakt en bankdirecteur is. Zijn dochter kan haar vader hooguit evenaren en alle sociale mobiliteit is in haar geval per definitie neerwaarts gericht. De kans op sociale *daling* bij hoogopgeleiden is door de snelle stijging van het opleidings- niveau van een eerdere generatie veel groter dan een aantal decennia geleden. Onderwijs houdt niet meer de belofte van sociale stijging in.³⁶

De waarde van een onderwijsdiploma is daarom veel meer relatief geworden, waarbij het voor de student van be- lang is om zo hoog mogelijk te worden opgeleid om zijn of haar leeftijdsgenoten op de arbeidsmarkt voor te blijven.³⁷ Onderwijs blijft daarom voor individuen een belangrijke voor-

waarde voor het verwerven van een positie met een hoge status. Maar voor de samenleving lijken de *economische* voordelen minder groot. Er dreigt een *mismatch* te ontstaan tussen onderwijskwalificaties en de banen die men heeft en die inefficiëntie kan juist ten koste gaan van groei.³⁸

Studiefinanciering en kansen op onderwijs

Zo heeft de studiefinanciering na 1945 een kronkelend pad gevolgd, waarbij verschillende doelstellingen de vorm hebben bepaald. Niet altijd heeft het stelsel de toegankelijkheid voor jongeren uit lagere sociale klassen op de meest efficiënte manier vergroot. Er is geld terechtgekomen bij studenten die misschien een groter deel van hun studie zelf hadden kunnen bekostigen. Wijzigingen in de toekenning-normen hebben in de praktijk moeilijk begrijpelijke veranderingen in de beursoogte gehad. Maar in deze jaren waarin de deelname aan het onderwijs zo sterk is veranderd, droeg

de combinatie van studiesteun ertoe bij dat de beslissing om te gaan studeren steeds minder van financiële afwegingen ging afhangen.

Het stelsel van het 'studievoorschot' is weliswaar nieuw, maar ook weer niet een radicale breuk met het verleden. Het is in dit boek gepresenteerd als het sluitstuk van een ontwikkeling die eigenlijk al langer gaande was. Nieuw is dat de *integrale studiesteun* (voor alle studerenden) enkel in de vorm van leningen beschikbaar is. Alleen studenten uit lagere inkomensgroepen komen in aanmerking voor een beurs als gift. Ongeacht de normeringen die gehanteerd zullen worden bij de toepassing van dit nieuwe stelsel en die belangrijk zijn voor de uitwerking, klinkt in dit studievoorschot toch ook een echo uit vroeger tijden. Een leenstelsel hoeft de toegankelijkheid daarom niet te schaden, zolang er aandacht is voor kwetsbare groepen die niet bij machte zijn hun onderwijs volledig zelf te betalen. Een gecombineerd stelsel van voorschotten en beurzen heeft die rol eerder vervuld.





Slotbeschouwing

WOUTER MARCHAND, RUBEN SCHALK EN PIETER SLAMAN

‘Het beste middel om voordeel op de toekomst te werken is de school,’ zo wist vakblad *De Economist* in 1861.³⁹ Dat was een welkom houvast, want in twee eeuwen zagen de bewoners van het Koninkrijk der Nederlanden de meest ingrijpende veranderingen op zich afkomen. Elke generatie maakte zich zorgen over een altijd onzekere toekomst. Door geld te steken in de opleiding van jongeren kon echter worden geprobeerd om dreigend onheil af te wenden, of om verbeteringen in gang te zetten. Wie beurzen verstrekke, deed dat bijvoorbeeld om verdeeldheid binnen het koninkrijk te bestrijden, om economische verschuivingen op te vangen, om verspilling van talent te voorkomen, of om de elite, de koloniën, het geloof en het gezin te behoeden voor dreigend verval. Ook was het een emancipatiemiddel bij uitstek: om het individu vrij te maken van familiebanden bijvoorbeeld, of om de maatschappelijke achterstand van arbeiders, katholieken, gereformeerden, vrouwen en culturele minderheidsgroepen weg te werken. Studiefinanciering speelde zo een rol bij ontwikkelingen in de samenleving die doorslaggevend zijn geweest in die tweehonderd jaar.

De verwachtingen mochten dan hooggespannen zijn, een wondermiddel was studiefinanciering nooit. Veel toepassingen pakten anders uit dan verwacht. Soms waren er beurzen voor opleidingen, maar kwamen er geen studenten, zoals koning Willem I zag gebeuren in het Belgische zuiden van zijn rijk. Dan werden weer zo veel mensen opgeleid in een bepaald vak dat er grote werkloosheid ontstond, zoals met de theologen gebeurde in de jaren 1830 en met de onderwijzers rond 1920. Soms leidde onverwachte groei van de vraag tot onhoudbaarheid van de ambities achter het beleid, zoals de afgelopen 25 jaar het geval is geweest. De bedoelingen mogen dan helder zijn, de uitkomst is steeds onvoorspelbaar.

De voornaamste reden hiervoor is dat geld niet de enige overweging is die jongeren en hun families maken bij de stu-

diekeuze. Een beurs is vaak een voorwaarde, maar geen reden om te gaan studeren. Belangrijker zijn bijvoorbeeld de baankansen die jongeren in de toekomst zien, de wens om zich te ontwikkelen en de waardering die in familie en omgeving bestaat voor een opleiding. Pogingen om studiekeuzes te beïnvloeden met studiebeurzen zijn daarom vaak mislukt. Het grootste succes boekte de rijksoverheid pas met het besluit om elke vorm van onderwijs toegankelijk te maken, voor iedereen die over de juiste talenten beschikt. Hierbij diende de beurs immers als voorwaarde om studie mogelijk te maken, niet als middel om keuzes te sturen.

De markt

De bedoelingen en uitwerkingen van studiefinanciering verschilden sterk tussen particuliere en publieke vormen, tussen ‘de markt’ en ‘de staat’. Hoewel moderne burgers eraan gewend zijn dat de staat zorg draagt voor studenten, speelde de rijksoverheid het grootste deel van deze geschiedenis maar een bescheiden rol. Particuliere organisaties deden het meeste werk. Zij hadden daar ook alle reden toe. Meestal staken ze geld in opleidingen om te voorkomen dat in de toekomst een gebrek aan geschikte medewerkers voor hun eigen organisaties zou ontstaan. Financiering was nauw afgestemd op de verwachte behoefte: niet te weinig, maar ook niet te veel. In het eerste geval kwamen organisaties krachten tekort; in het laatste was meer geld aan opleiding besteed dan nodig. Dan was er ‘overbesteding’, een verlies in de ogen van de econoom. Bovendien kon dan een groep opgeleide werklozen groeien die in de negentiende eeuw zelfs een naam kreeg: het ‘geleerde proletariaat’. De theologen konden erover meepraten.

De mensen die het beste kunnen bepalen wat de arbeidsmarkt nodig heeft, zijn de werkgevers. Zij hebben dan ook

altijd jongeren in opleiding gesteund, of het nu met een beurs is of met een betaalde leerplek. In dit boek komen ondernemers voorbij die gezellen en leerlingen in hun bedrijf halen, en van kerken die studiebeurzen verstrekken om de toegang tot het ambt nauwkeurig te regelen. Het ‘techniekpact’ van 2013 is de nieuwste loot aan deze stam. Het bedrijfsleven verstrekt 1000 beurzen aan bètastudenten. Financiering van studenten door de toekomstige werkgevers heeft grote voordelen: de opleiding sluit vaker aan bij de baan die erop volgt.

De markt is lang in staat geweest om op deze manier bijna volledig op eigen kracht voor de opleiding van goede mensen te zorgen. Daarom duurde het tot de twintigste eeuw eer de Nederlandse staat zich met het middelbaar vakonderwijs ging bemoeien. Het was eerder simpelweg niet nodig. Tot het begin van de twintigste eeuw wisten ook voldoende mensen het hoger onderwijs te bereiken, in elk geval voldoende om de academische beroepen te vullen. De staat bemoeide zich hier nauwelijks mee. En zo hoort het ook, zo vonden de liberalen uit de school van Thorbecke.

Vlekkeloos ging het echter allemaal niet. Een moeilijkheid is dat bedrijven met elkaar strijden om opgeleide mensen. Zo weet een bedrijf dat de kosten van de opleiding van een werknemer draagt, nooit zeker of die werknemer niet morgen met al zijn kennis en vaardigheden zal overlopen naar de concurrent. Dit probleem speelt al eeuwen. In de tijd van de gilden bleek het al lastig om leerlingen te behouden. Dit risico kon toen nog worden opgelost door leerlingen simpele klusjes te laten doen tijdens de opleiding. Met de komst van ingewikkelder technieken en toegenomen arbeidsdeling tijdens de negentiende bleek deze oplossing echter onhoudbaar en kwam trainen op de werkvloer meer structureel onder druk te staan.

Problematisch is ook dat de kwaliteit van praktijkopleidingen bij bedrijven niet vanzelf gewaarborgd is. Wie meeloopt met oude rotten in het vak, leert wel de traditionele aanpak, maar niet altijd de nieuwste inzichten. Door een versnelling in de ontwikkeling van wetenschap en techniek vanaf de jaren 1860 was de traditionele aanpak in veel bedrijven niet langer goed genoeg. Onmisbare theoretische kennis werd nu in de schoolbanken opgedaan, niet op de werkvloer. Terwijl jongeren uit de middenklassen zich een voortgezette opleiding konden veroorloven, werden veel arme jongens die in de leer waren, tot loopjongen gedegradeerd. Zij werden meer dan voorheen de verliezers op de arbeidsmarkt.

Het grootste nadeel van particuliere studiefinanciering is de onberekenbaarheid van het aanbod. Leerlingen en studenten staan bloot aan willekeur, zoals de priester in opleiding die zijn beurs verloor, omdat hij ongeschikt werd gevonden en nooit meer een kans kreeg om aan zijn roeping gehoor te geven. Bovendien beweegt het aanbod van steun bij een opleiding scherp mee met het economisch getij. In goede tijden kunnen de kansen voor jongeren niet op; in slechte tijden zijn leerlingen de eersten die buiten de boot vallen. Het leerlingstelsel laat in de twintigste eeuw heftige schommelingen zien. Voor de Tweede Wereldoorlog kwam het nauwelijks van de grond. Tijdens de economische wonderjaren na de oorlog was alles mogelijk, het bedrijfsleven verzorgde toen een heel groot deel van het technisch onderwijs. Tijdens de moeilijke jaren zeventig en tachtig verdwenen leerplekken weer als sneeuw voor de zon. Bedrijven voelen zich nu eenmaal niet in de eerste plaats verantwoordelijk voor de opleiding van jongeren, maar voor de aanvulling van hun personeelsbestand als dat nodig is.

Zulke onberekenbaarheid treft ook particuliere beursstichtingen, die het grootste deel van deze geschiedenis een meerderheid van de beursstudenten onderhielden. Deze stichtingen beheren kapitaal. Belegd kapitaal is een onzeker bezit; het kan in woelige tijden in rook opgaan. Zo besloot Napoleon zijn enorme staatsschuld grotendeels niet langer af te betalen, en veroorzaakte de beurskrach op Wall Street in 1929 een zwart gat waar kapitaal in verdween. Beursstichtingen werden steeds zwaar geraakt en telkens moest de overheid bijspringen om het aanbod op peil te houden. Beursstichtingen hebben evenmin antwoord op tijden van heftige inflatie, zoals tijdens en na de beide wereldoorlogen. Studenten hebben dan steeds meer geld nodig om in hun levensonderhoud te voorzien, terwijl de beursbedragen onvoldoende mee kunnen groeien. Vooral in de naoorlogse periode voelde de rijksoverheid zich om die reden gedwongen om op grote schaal bij te springen.

Een laatste probleem is dat de markt zich snel op andere zaken gaat richten, zodra overheden in beeld komen. De uitbouw van ambachtsonderwijs door gemeenten en Rijk in het begin van de twintigste eeuw zorgde ervoor dat de animo van bedrijven voor het leerlingstelsel lang minimaal bleef. Toen het Rijk na de Tweede Wereldoorlog bijna iedereen ging steunen, vervloog voor bedrijven en stichtingen de noodzaak om

zich hier ook mee in te laten. Banken weigerden begin jaren negentig studieleningen op zich te nemen. Tot de huidige dag kan de rol van het bedrijfsleven rustig bescheiden worden genoemd: de 1000 beurzen van het techniekpact steken bleek af tegen de 750.000 bursalen van de staat.

De staat

De politicus en rijksambtenaar kijken met een heel andere blik naar studiefinanciering: voor beiden gaat het vooral om de mogelijkheden die het middel biedt om de gang van zaken in de samenleving te sturen. Het gaat bijvoorbeeld om de ontwikkeling van talenten onder de bevolking met het oog op vooruitgang in economie, wetenschap en samenleving. Of het gaat om een rechtvaardige verdeling van kansen en geld. Studiefinanciering kan een smeermiddel zijn in de verhoudingen tussen groeperingen in het koninkrijk, of tussen Nederland en andere landen. Vooral politieke idealen en belangen staan bij dit alles centraal, niet het persoonlijk voordeel voor de student.

In tweehonderd jaar hebben bestuurders met studiebeurzen de meest uiteenlopende doelen voor ogen gehad. Van staats- en natievorming onder Willem I naar talentontwikkeling onder de liberalen, van het herstellen van de vrede tussen standen en zuilen in 1917 en 1918 tot het disciplineren en inprenten van de nazi-ideologie tijdens de Tweede Wereldoorlog, van economische hervorming en loonpolitiek tot het grote gelijkheidsstreven na de oorlog. Ook buiten de landsgrenzen veranderde het beeld sterk: eerst waren beurzen er om de koloniën te ontwikkelen en om een ‘stamverwantschap’ met Zuid-Afrikaanse Boeren te onderhouden; nu gaat het om een heus gedeeld Europees hoger onderwijs, om handel en ontwikkelingssamenwerking. Wat vandaag belangrijk is, kan binnen een paar jaar onbegrepen zijn. Politiek is een grillig bedrijf.

Dat betekent echter helemaal niet dat de steun van de staat net zo onberekenbaar is voor studenten als die voor particulieren. Vaak veranderden politieke opvattingen en omstandigheden wel, maar duurde het heel lang voor het beleid van de overheid kon worden aangepast. Voorbeelden zijn de onbeweeglijke Willem I die een studentenoverschot liet ontstaan, de 35-jarige discussie over verruiming van de onderwijs toegankelijkheid vanaf 1885, de twintig jaren die verloren gingen met het maken van één stelsel van studiefinanciering

tussen 1966 en 1986, en ten slotte de twaalf jaar die verstreken tussen het voornemen voor een leenstelsel en de uiteindelijke invoering in 2015.

De traagheid in de besluitvorming wordt vooral veroorzaakt door de wens van politici om met beurzen de maatschappelijke ontwikkeling te sturen. De onvermijdelijke vraag is dan: waarheen met de samenleving? Het is de centrale vraag waar de ideologische strijd in de politiek om draait. Zo kwam Nederland rond 1900 heel lang niet tot een sociaal beurzenbeleid omdat een flink deel van de Tweede Kamer helemaal geen toegankelijker onderwijs wilde. Dat zou de standensamenleving, het evenwicht op de arbeidsmarkt en de rijksbegroting in gevaar brengen. De vraag of het nu gaat om persoonlijke vrijheid van volwassen studenten of om toegankelijkheid voor de laagste inkomensgroepen, heeft vanaf de jaren zestig lang een beslissing in de weg gestaan. Zonder overeenstemming over de richting is het moeilijk handelen in de polder.

Een tweede oorzaak van deze traagheid is het gegeven dat studiefinanciering steeds meer een verdelingsvraagstuk is geworden. Met de groei van de bedragen die ermee gemoeid waren, groeiden de offers die alle lagen van de samenleving brengen moesten om de voorzieningen te betalen. Daardoor werd de vraag steeds dwingender wie van het systeem profiteren zou. De één wil het profijt alleen neerleggen bij lage inkomensgroepen omdat zij het geld harder nodig hebben om onderwijs te kunnen volgen. De ander wijst erop dat de hogere inkomensgroepen een groot deel ervan betalen, en daarom ook recht hebben op een deel van de koek. Hier gaat het niet om onderwijsbeleid, maar om inkomenspolitiek. Dat staat garant voor politiek vuurwerk.

Trage besluitvorming is bovendien te wijten aan de sterk gegroeide verknoottheid van het onderwerp met allerlei andere vraagstukken. Niemand kan het stelsel ingrijpend veranderen zonder onprettige gevolgen voor de les- en collegegelden, de overgang met de kinderbijslag, de belastingen, de sociale voorzieningen et cetera. Grote veranderingen vereisen veel ingrijpende hervormingen tegelijk. Dat is politiek en bestuurlijk zo ingewikkeld dat een regering dit in een enkele regeerperiode nauwelijks voor elkaar krijgt. En welk kabinet is sinds de eeuwwisseling nog een volle termijn van vier jaren gegund?

In geval van acute crisis, wanneer de waarde van particulier bezit in rook opgaat, of wanneer de sociale spanningen

niet meer te houden zijn, dan kan de staat plotseling wél snel handelen. Als de nood hoog is verdampen alle bezwaren tegen overheidsingrijpen. Vooral zulke omstandigheden verklaren de dominante rol die de rijksoverheid op dit gebied in de twintigste eeuw genomen heeft. De revolutiedreiging van 1918 leidde tot een sociaal beurzenstelsel, dat bleef bestaan tot 1986 en vervolgens werd omgezet in een aanvullende beurs. Bij een nijpend gebrek aan particuliere draagkracht bedacht de regering in 1953 een systeem van verhoogde kinderbijslag voor ouders die hun studerende kinderen zelf onderhielden. Na 1986 werd dit systeem grotendeels voortgezet in de vorm van de basisbeurs.

Zo snel en gemakkelijk de staat taken op zich neemt in geval van nood, zo moeilijk is het om die taken weer los te laten in rustiger tijden. Het feit dat de maatregelen van 1918 en 1953 nog altijd herkenbaar zijn in de structuur van het stelsel, wijst erop dat het voor een staat moeilijk is om eenmaal opgenomen taken weer los te laten. Vooral wanneer daar allerlei verlangens uit de samenleving bovenop komen, zoals verzorging voor iedereen. De afgelopen 25 jaar zijn een worsteling geweest voor regeringen om zich van delen van deze zware verantwoordelijkheid te ontdoen. Het leenstelsel is daarvan een vertraagd resultaat.

De student

In het krachtenveld tussen markt en staat was de toegankelijkheid van het onderwijs voor minder draagkrachtigen lange tijd van weinig belang. Met de ‘minvermogenden’ uit het Besluit van 1815 werden geen academische nieuwkomers bedoeld, maar telgen uit de bekende universitaire doelgroep met een tijdelijk geldgebrek. Gedurende de hele negentiende eeuw droeg het rijksbeurzenstelsel niet actief bij aan het vergroten van kansen op onderwijs van jongeren uit lage inkomensgroepen, ook niet toen meer en meer van zulke studenten aan het hoger onderwijs gingen deelnemen. Het stelsel was vooral gericht op een evenwichtig aanbod op de arbeidsmarkt en het steunen van groot intellectueel talent. Daarom waren het niet de nieuwkomers uit lage sociale klassen die profiteerden van de voorziening, maar veelal studenten uit de bekende academische kringen. Op een lager niveau was hetzelfde waar te nemen. Het Rijk subsidieerde de onderwijzersopleiding onder meer met studiebeurzen, maar die kwamen vooral bij

onderwijzerszonen en -dochters en andere jongeren uit de middenklassen terecht, nauwelijks bij aspirant-onderwijzers uit de arbeidersklassen. Zo leverde de negentiende-eeuwse studiefinanciering een bijdrage aan sociale statusreproductie en bood het families met aanzien de mogelijkheid hun sociale status over te dragen op de volgende generatie.

Daar kwam pas in 1919 een eind aan toen het bieden van kansen op onderwijs aan armlastigen voor het eerst een expliciet doel werd. Niet toevallig ging dat gepaard met een inperking van de rol van de universiteiten bij de verdeling van de studiebeurzen en de instelling van een ambtelijke beurzencommissie. De universiteiten hadden te veel een eigen belang bij het steunen van talent in plaats van minvermogenheid om deze omslag te maken. Doordat de staat de touwtjes fermier in handen nam werd het inkomenscriterium van groter belang bij de toekenning van studiebeurzen. Hier hebben voor het eerst jongeren uit lagere sociale milieus op enige schaal van geprofiteerd.

Door de economische omstandigheden in de jaren 1930 kon de studiefinanciering niet uitgroeien tot de gewenste omvang. Dat lukte na de oorlog in korte tijd wel. Daarbij speelden eerst economische noodzaak, en daarna de nieuwe denkbeelden over gelijke onderwijskansen een rol. Werkgevers drongen aan op een uitbreiding van het aantal beurzen om voldoende opgeleid personeel te kunnen inzetten in de wederopbouw en in de snel groeiende economie van industrie en diensten in de jaren daarna. Daarbij drongen conservatieve politici aan op behoud van traditionele verhoudingen in het gezin en in het onderwijs, door middel van de kinderbijslag. Beleidsmakers, sociale wetenschappers en de studentenbeweging vonden elkaar vervolgens in de eis van gelijke onderwijskansen, gevolgd door het verlangen van studenten om financieel onafhankelijk van hun ouders te worden. Het resultaat was een systeem met meerdere doelstellingen, die strekten om voorrang. Dat ging ten koste van de doelmatigheid, werkbaarheid en helderheid van het stelsel.

Van de vele doelstellingen achter studiefinanciering was er één die duidelijk en onomstreden resultaat opleverde: de garantie van de toegankelijkheid van het onderwijs. De groeiende beschikbaarheid van studietoelagen zorgde ervoor dat de keuze voor een vervolgopleiding steeds meer los kwam te staan van de financiële middelen van het gezin. Zeker nadat de eisen aan schoolcijfers in 1964 vervielen en een diploma van de

middelbare school genoeg was om een beurs te kunnen krijgen, kwam steun beschikbaar voor iedereen die het nodig had. De wens om te studeren kwam voort uit betere vooruitzichten op de arbeidsmarkt en uit een nieuwe cultuur van gelijkheid; de nodige middelen kwamen voor velen voort uit de studiefinanciering. Daarmee werd aan een eerste belangrijke voorwaarde voor gelijke onderwijskansen voldaan. De tweede vereiste, een cultuur in het onderwijs waarin jongeren uit alle lagen van de bevolking zich makkelijk kunnen mengen, is sindsdien aan het groeien. Dankzij strijd en demonstraties droeg de studiefinanciering zo een onmisbaar steentje bij aan de democratisering van het onderwijs vanaf de jaren zestig.

De omzetting van de basisbeurs in een leenstelsel (het studievoorschot) is door tegenstanders bekritiseerd als een stap terug naar onderwijs voor de elite. Dat is niet terecht. Het leenstelsel is te begrijpen als het eindpunt van een ontwikkeling waarbij de overheid een kleiner, en de meer welvarende student (en zijn of haar ouders) weer een groter deel van de studiekosten gaat dragen. Het is daarmee een verdere verschuiving van het hoofdmotief van het stelsel. Decennia lang strekten financiële zelfstandigheid van studenten en toegankelijkheid voor lage inkomens om voorrang als kerndoel van studiefinanciering. Met het vervangen van de basisbeurs door een lening, en het behoud van een beurs als gift voor studenten uit lage inkomensgroepen, verschuift de nadruk van ‘zelfstandigheid’ naar ‘toegankelijkheid’. Dit is juist het gebied waarop de studiefinanciering het meest verdienstelijk is gebleken. De component in de studiefinanciering die voor alle studenten bestemd was, en die zo denivellering en hoge collectieve lasten met zich mee bracht, wordt nu een lening. De

component voor studenten uit lage inkomensgroepen wordt verzwaaard. Zo’n stelsel hoeft de toegankelijkheid voor jongeren uit lagere inkomensgroepen niet te schaden. Dit laat onverlet dat er in de uitvoering nog wel wat noten te kraken zijn, bijvoorbeeld in de regelingen voor ‘stapelaars’, de omgang met de schuldenlast van de vele starters op de arbeidsmarkt, en de moeilijk te voorspellen gevolgen van de terugbetalingsregeling.

Tot slot

Bij gebrek aan particuliere partijen die de taak over kunnen of willen nemen, zal de Rijksoverheid ook in de toekomst een belangrijke rol te vervullen hebben op het gebied van studiefinanciering. De staat is de enige die elke jongere een kans op een geschikte opleiding kan en wil garanderen. Laat die toegankelijkheid in de toekomst het voornaamste doel van studiefinanciering zijn: het is een van de weinige punten waar brede overeenstemming over bestaat, en waarop in het verleden indrukwekkende resultaten zijn geboekt. Ook de komende jaren zijn er groepen genoeg binnen het koninkrijk die zich uit een positie van achterstand moeten opwerken. Met pogingen om andere zaken te bereiken, zoals sturing van de studiekeuze, bespeling van inkomensverhoudingen of de zelfstandigheid van jongeren, zijn de ervaringen minder gelukkig. Daar zijn ook andere middelen voor. Wie verdere wensen heeft kan altijd zelf in actie komen: in de geschiedenis van de Nederlandse studiefinanciering hebben particuliere partijen heel lang op eigen wijze bijgedragen aan het beurzenbeleid van de staat.



Door het Koninklijk Besluit van 2 augustus 1815, nr. 14, werd er voor het eerst van overheidswege financiële ondersteuning toegekend aan ‘zodanige jonge lieden van goede aanleg, van wie omstandigheden van fortuin niet toelaten, op eigen kosten de lessen aan de hoge school bij te wonen’. De ondersteuning begon voor 70 studenten. In 2015, tweehonderd jaar later, zijn het er meer dan 700.000.

De eerste toekenning was bedoeld voor zeventig begaafde, maar minvermogende studenten aan drie universiteiten, namelijk dertig aan de Leidse universiteit en twintig elk aan die van Utrecht en Groningen. De drie auteurs hebben de invloed van studiebeurzen weergegeven vanuit staatkundig/bestuurlijk (Leiden), economisch/financieel (Utrecht) en sociaal/emancipatorisch (Groningen) perspectief. Zij hebben een beeld geschetst van pijnlijke en opwekkende ontwikkelingen in een koninkrijk dat in 1815 aanzienlijk groter was dan het huidige.

Eind 2008 dook dit Besluit op uit de archieven van DUO, de Dienst Uitvoering Onderwijs die verantwoordelijk is voor de verstrekking van studiefinanciering. Op dat moment is het idee ontstaan om met de drie universiteiten die de eerste overheidsbeurzen mochten ontvangen, onderzoek te gaan doen. Contacten werden in 2009 gezocht en gevonden. Met een vertegenwoordiger van elke universiteit en DUO zijn de paden uitgezet, namelijk drie promoties en een overzichtsboek dat zou ingaan op een aantal bijzondere aspecten. Financiering van de promotietrajecten door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap kon worden gerealiseerd. In september 2010 werd officieel begonnen met de onderzoeken en de begeleiding van de drie promovendi. En voor het realiseren van dit boek hebben ook de drie universiteiten en het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties bijgedragen.

De auteurs spreken over studiebeurzen. In 1815 werd nog het begrip ‘pensioenen’ gebruikt. ‘Studiebeurs’ leek en lijkt

ons het meest begrepen en neutrale begrip om over 200 jaar het onderwerp te duiden. Discussie over het begrip en het voordeel van een lening, een beurs, een voorschot, of welke combinatie dan ook, doet er even niet toe. Die kunnen we terugvinden in de dissertaties die de basis hebben gevormd voor dit boek.

De proefschriften geven blijk van een bijzondere samenwerking tussen de drie universiteiten onderling en DUO die vanuit het ministerie van OCW het initiatief tot deze uitgave heeft genomen.

Al vóór 1815 bestonden er studiebeurzen vanuit private instellingen. En vanaf 1815 ontstaat er publieke financiering vanuit de centrale overheid. Was het goedertierenheid die koning Willem I dreef om studerenden te gaan bekostigen? Hier kunnen we kort over zijn: neen. De redenen voor financiering lagen vooral in de ontwikkeling van een natiestaat. Het accent bij de toekenning van toelagen lag toentertijd bij dominees, onderwijzers et cetera.

Het Congres van Wenen is ervan uitgegaan dat constitutionele monarchieën het best stabiliteit en vrede zouden kunnen garanderen. En voor stabiliteit en natievorming heb je onderdanen nodig die mee willen werken deze te verwezenlijken. Zo mogen de eerste beurzen worden gezien als een opmaat voor de verdere ontwikkeling van natiestaten.

Studiebeurzen kunnen bijdragen aan een brede en ook internationale uitwisseling van gedachten, kennis en gevoelens. Deze kunnen zo excellentie bevorderen door het openstaan voor andere, misschien verrassende, en nieuwe inzichten. De vraag of, en hoe, studiebeurzen bijgedragen hebben en kunnen bijdragen aan het openstaan voor andere opvattingen, zienswijzen en culturele uitgangspunten, worden in ons boek al deels beantwoord.

In dit boek is inzicht gegeven in de wisselende kijk op tweehonderd jaar beurzenbeleid. Dat beleid is zeer wisselend

geweest. Het lijkt erop dat sommige discussies over het nut van studiebeurzen in een andere vorm terugkeren. Kijk naar de discussie in de negentiende eeuw om geen beurzen toe te kennen aan arbeiders, omdat een opleiding nog geen toegang geeft tot de sociale en maatschappelijke mores van de hogere lagen. Bezie in dit licht een huidige discussie over afgestudeerden die afkomstig zijn uit de groep ‘allochtone Nederlanders’, en hun moeilijkheden bij het vinden van toegang in bepaalde beroepsgroepen.¹

Ons boek geeft naast conclusies tevens discussiestof voor verdere voortgang. En mogelijk handvatten voor diepere uitwerking van het beurzenbeleid vanuit het gezichtspunt van die landen en gebieden die sinds 1815 deel uitmaakten van het Koninkrijk der Nederlanden.

Dank aan alle personen, organisaties en bestuursorganen die door hun medewerking dit boek hebben mogelijk gemaakt.

*Jan Derksen, namens de Begeleidingscommissieleden
Leen Dorsman, Maarten Duijvendak, Oscar Gelderblom en
Adriaan in 't Groen.*

Noten
Bronnen
Personenregister

Inleiding

1 *Arnhemsche Courant* 21 juni 1828.

2 Cok Vrooman, Mérove Gijsberts en Jeroen Boelhouwer (red.), *Vershil in Nederland. Sociaal en cultureel rapport 2014* (Den Haag 2014) 70.

3 Kees Schuyt, ‘Kameleontisch beleid, stekelige wetenschap’, in: Sociaal Cultureel Planbureau, *Werken op de grens van wetenschap en beleid* (Den Haag 2006) 11-26, aldaar 22; M. van der Steen, R. Peeters en M. Pen, *De weg omhoog. Een analyse van het vertoog over sociale mobiliteit in regeringsbeleid* (Den Haag 2010) 91.

4 D. Orr, C. Gwosć, N. Netz, *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent IV 2008-2011* (Bielefeld 2011) 50-51 en 109-110; K. Hauschildt e.a., *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent V 2012-2015* (Bielefeld 2015) 125.

Hoofdstuk 1

1 Denk bijvoorbeeld aan de beroemde dichtregels van Hendrik Tollens uit 1850: ‘Elk zijn lot; geniet het uwe; ‘t komt van God.’

2 *Physiologie van Rotterdam, door twee Rotterdammers* (’s-Gravenhage 1844). Aangehaald in M.J.F. Robijns, *Radicalen in Nederland (1840-1851)* (Leiden 1967) 59.

3 Aangehaald in P.R.D. Stokvis, *De wording van modern Den Haag. De stad en haar bevolking van de Franse tijd tot de Eerste Wereldoorlog* (Zwolle 1987) 208-209.

4 *De Weegschaal* 2 (1819) 57.

5 Wouter Marchand, *Onderwijs mogelijk*

maken: twee eeuwen invloed van studiefinanciering op de toegankelijkheid van het onderwijs in Nederland (1815-2015) (Amsterdam 2016) 44 en 83.

6 Jeroen Koch, *Koning Willem I 1772-1843* (Amsterdam 2013) 235.

7 Hans Knippenberg en Ben de Pater, *De eenwording van Nederland: schaalvergroting en integratie sinds 1800* (Nijmegen 1988) 54-55 en 77.

8 Piet de Rooy, *Ons stipje op de waereldkaart. De politieke cultuur van modern Nederland* (Amsterdam 2014) 49.

9 J.P. de Valk, ‘Landsvader en landspaus? Achtergronden van de visie op kerk en school bij koning Willem I (1815-1830)’, in: C. A. Tamse en E. Witte (red.), *Staats- en natievorming in Willem I’s koninkrijk (1815-1830)* (Brussel 1992) 76-97, aldaar 85; Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-Van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000* (Assen 2010) 549-550.

10 Piet de Rooy, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2005) 22.

11 H.T. Colenbrander (red.), *Gedenkschriften van Anton Reinhardt Falck*. Rijks Geschiedkundige Publikatiën, kleine serie nr. 13 (Den Haag 1913) 222.

12 Philip Willem van Heusde, *Brieven over den aard en strekking van hooger onderwijs* (Utrecht 1829) voorwoord.

13 Organiek Besluit 2 augustus 1815 nr. 14, art. 127, 205; koninklijk besluit 15 november 1820 nr. 29.

14 Organiek Besluit 2 augustus 1815 nr. 14, art. 214.

15 *Handelingen TK 1820-1821* Bijlagen XVII 2. Verslag van den staat der Hooge,

Middelbare en Lagere Scholen over 1820 818.

16 Willem Otterspeer, *De Wiekslag van hun geest. De Leidse universiteit in de negentiende eeuw* (Den Haag 1992) 431-432.

17 Beatrijs Borghgraef-Van der Schueren, ‘De universiteiten in de zuidelijke provincies onder koning Willem I’, *Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België* 35 (1973) 17; Universiteit Leuven, *De universiteit te Leuven 1425-1975* (Leuven 1975) 203-204.

18 Marchand, *Onderwijs mogelijk maken* 54-55.

19 H.T. Colenbrander, *Gedenkstukken der Algemeene Geschiedenis van Nederland van 1795 tot 1840. Deel 8, band 2*. Rijks Geschiedkundige Publikatiën (Den Haag 1906) 319. Kinker aan Falck, 2 juli 1822.

20 Colenbrander, *Gedenkstukken* deel 8, band 2, 288. Kinker aan Falck, 18 december 1821. Zie ook: Guy Janssens en Kris Steyaert, *Het onderwijs van het Nederlands in de Waalse provincies en Luxemburg onder koning Willem I (1814-1830). Niets meer dan een boon in een brouwketel?* (Brussel 2008) 184-185.

21 G. Jensma en H. de Vries, *Veranderingen in het hoger onderwijs in Nederland tussen 1815 en 1940* (Hilversum 1997) 172, 185; *Handelingen TK* 11 december 1835, 86.

22 Een meer uitgebreid en geannoteerd verslag van dit conflict is te vinden in Pieter Slaman, *Staat van de student. Tweehonderd jaar politieke geschiedenis van studiefinanciering in Nederland* (Amsterdam 2014) 48-53. Verder: P. Albers, *Geschiedenis van het herstel der hiërarchie in de Nederlanden*. Eerste deel (Nijmegen 1903); Jan de Nooij, *Eenheid en vrijheid in het nationale onderwijs*

onder koning Willem I (Utrecht 1939); Colenbrander, *Gedenkstukken* deel 9, band 2.

23 *Handelingen TK 1831-1832* Bijlagen IV A 3. Staatsbegrooting voor 1832 en andere financiële onderwerpen van wet 43.

24 *Algemeen Handelsblad* 20 november 1838 geciteerd bij: Willem Otterspeer, *Groepsportret met dame. De werken van de wetenschap. De Leidse universiteit 1776-1876* (Leiden 2005) 179.

25 C. Gerretson en A. Goslinga, *Groen van Prinsterer. Schriftelijke nalatenschap. Tweede deel. Briefwisseling eerste deel, 1808-1833* (Den Haag 1925) 677-678. C.J. van Assen aan Groen, 16 juni 1833.

26 G.J. Hooykaas, *De briefwisseling van J.R. Thorbecke. Deel II, 1833-1836*. Rijks Geschiedkundige Publicatiën, kleine serie nr. 47 (Den Haag 1979) 400. Van Assen aan Thorbecke, 16 januari 1836; Parlementair Documentatiecentrum, Universiteit Leiden, http://www.parlement.com/id/vgogld294z5/w_wintgens. Geraadpleegd op 20 augustus 2013.

27 *Arnhemsche Courant* 5 augustus 1828.

28 Koninklijk besluit 13 oktober 1836.

29 *Handelingen TK 1842*, A troonrede en adres van antwoord 1298.

30 Koninklijk besluit 15 februari 1843.

31 G.J. Hooykaas, *De briefwisseling van J.R. Thorbecke. Deel III 1836-1840*. Rijks Geschiedkundige Publicatiën, kleine serie 64 (Den Haag 1988) 11. Thorbecke aan Van Assen, 10 november 1836; *Algemeen Handelsblad* 26 november 1836. Zie ook: *De Avondbode* 24 december 1838.

32 Thorbecke geciteerd bij: Jan Drentje, *Thorbecke. Een filosoof in de politiek* (Amsterdam 2004) 410.

33 Hooykaas, *briefwisseling Thorbecke*

deel III 11.

34 *Handelingen van de Algemeene Synode der Nederlandsch Hervormde kerk in den jare 1850* (Den Haag 1850) 292-295; ibidem 1851, 229-232; ibidem 1854 57-59.

35 *Handelingen TK 1873-1874* Bijlagen 96 5. Regeling van het hooger onderwijs 35.

36 *Handelingen TK 1875-1876* 27 maart 1876, 1214.

37 P.F. Hubrecht, *De onderwijswetten in Nederland en hare uitvoering. Administratieve verhandeling van alles wat daarop betrekking heeft uitgegeven met magtiging van Zijne excellentie den Minister van Binnenlandsche Zaken afd. A deel 2* (Den Haag 1881) 109-110.

38 *Groninger Archieven*, 47-432.

39 *Groninger Archieven*, 47-432; Pieter Caljé, *Groningse studenten en hun academie: de inbedding van de universiteit in de samenleving in de negentiende eeuw* (z.p. 2006) 177.

40 Koos Wingelaar, ‘Rijksbursalen aan de Universiteit van Utrecht 1815-1843’, *Oud Utrecht* 69 (1996) 100-106, aldaar 102.

41 Bijzondere collecties Universiteitsbibliotheek Leiden, archief curatoren (AC) 2, inv.nr. 205.

42 Bij deze analyse is gebruik gemaakt van de data die Pieter Caljé verzameld heeft voor zijn proefschrift *Groningse studenten* en beschikbaar heeft gesteld voor dit onderzoek. Voor verdere uitleg over de methode die hiervoor gevolgd is, zie Marchand, *Onderwijs mogelijk maken*, 28, 31, 61, 110.

43 I.E. de Wilde, *249 vrouwen na Aletta. Vrouwelijke gepromoveerden aan de Rijksuniversiteit van Groningen* (Groningen 1987).

44 Mineke Bosch, *Het geslacht van de wetenschap. Vrouwen en hoger onderwijs*

in Nederland, 1878-1948 (Nijmegen 1994) 128-148 en 157-168.

45 J.J. Kalma, 's Lands voedsterlingen en de Friese kerk. Het alumniaat in Friesland, studiebeurzen voor predikanten in spe' in: G. Th. Jensma (red.), *De universiteit te Franeker, 1585-1811* (Leeuwarden 1985) 154.

46 Zie bijvoorbeeld K. van Berkel, *Universiteit van het Noorden: vier eeuwen academisch leven in Groningen*. Deel I (Hilversum 2014) 203.

47 Een mooi voorbeeld hiervan is te vinden in Van Berkel, *Universiteit van het Noorden*, 204.

48 Aangehaald in M. Zoeteman-Van Pelt, *De studentenpopulatie van de Leidse universiteit, 1575-1812 'Een volk op zyn Siams gekleet eenige mylen van Den Haag woonende'* (Leiden 2011) 161.

49 K. Wingelaar, '"Ter ondersteuning van jonge lieden van goeden aanleg". Het eerste rijksbeurzenstelsel en zijn bursalen aan de rijkshogeschool te Groningen 1815-1843 (1847)', *Gronings historisch jaarboek* (1998) 82-97, aldaar 88 en J. Vree, 'Overschot op de Nederlandse kandidatenmarkt: een bron van overzeese predikanten, hulppredikers, enz. (1829-1872)', *Documentatieblad voor de Nederlandse kerkgeschiedenis na 1800* 30 (2007) 17-52.

hogeschool (Leeuwarden 1985) 147-160.

2 Slaman, *Staat van de student* 43.

3 Dit hoofdstuk is grotendeels ontleend aan R. Schalk, 'The power of the purse: student funding and the labour market for Dutch Reformed and Catholic theology students, 1800-1880', *History of Education* 44 (2015) 131-155.

4 Noord-Hollands Archief, Haarlem, Archief Gemeentebestuur van Haarlem 1813-1957, inv.nr. 3213G.

5 Nationaal Archief (NA), Den Haag, Familiearchief Kist, inv.nr. 156.

6 J. Roelevink, *Gedicteerd verleden: het onderwijs in de algemene geschiedenis aan de Universiteit te Utrecht, 1735-1839* (Amsterdam 1986) 136.

7 M. Wingens, 'The Motives for creating Institutions of Higher Education in the Dutch Republic during its formative Years (1574-1648)', *Paedagogica Historica* 34 (1998) 443-456.

8 Otterspeer, *Wiekslag van hun geest* 420; K. Wingelaar, *Studeren in de negentiende eeuw: een onderzoek naar het hoger onderwijs en met name naar de studenten aan de Utrechtse universiteit in de periode 1815-1877* (Utrecht 1989) 69.

9 Willem Otterspeer, 'Professionalisering in Nederland in de negentiende eeuw. Een vergelijkend perspectief' in: Bart van der Boom en Femme Gaastra (red.),

Hoofdstuk 2

1 Zoeteman-van Pelt, *De studenten-*
populatie van de Leidse universiteit 166-
17: J. J. Kalma, ‘s Lands voedsterlingen
 en de Friese Kerk. Het alumniaat in
 Friesland, studiebeurzen voor predikan-
 ten in spe’, in: G.Th. Jensma, et al.
 (red.), *Universiteit te Franeker 1585-1811:*
bijdragen tot de geschiedenis van de Friese

10 *Handelingen van de Algemeene Synode*
der Nederlandsche Hervormde Kerk in den
jare 1820 (Den Haag 1821) 23.

11 Organiek Besluit 2 augustus 1815 nr. 14
 art. 217.

12 Marchand, *Onderwijs mogelijk maken* 54.

13 Marchand, *Onderwijs mogelijk maken*,
 64-5.

- 14 Organiek Besluit 2 augustus 1815 nr. 14,
art. 220.
- 15 *Handelingen van de Algemeene Synode
der Nederlandsche Hervormde Kerk in den
jare 1816* (Den Haag 1821) 22.
- 16 Koninklijk Besluit 1 augustus 1816, nr. 65.
- 17 *Handelingen van de Algemeene Synode
der Nederlandsche Hervormde Kerk in den
jare 1817* (Den Haag 1822) 61.
- 18 *Handelingen van de Algemeene Synode
der Nederlandsche Hervormde Kerk in den
jare 1819* (Den Haag 1819) 16-23.
- 19 *Handelingen van de Algemeene Synode
1819, 23-43, 88-90; Handelingen van de
Algemeene Synode der Nederlandsche
Hervormde Kerk in den jare 1820* (Den
Haag 1820) 16-20.
- 20 Koninklijk Besluit, 15 november 1820,
nr. 29.
- 21 NA, Familiearchief Kist, inv.nr. 81.
- 22 NA, Familiearchief Kist, inv.nr. 27.
- 23 NA, Familiearchief Kist, inv.nr. 18, brief
van 7 juli 1809.
- 24 NA, Familiearchief Kist, inv.nr. 31.
- 25 NA, Familiearchief Kist, inv.nr. 151.
- 26 Schalk, 'The power of the purse' 140.
- 27 Het Utrechts Archief, Archief
Universiteit Utrecht: faculteit
Godgeleerdheid, inv.nr. 294.
- 28 Geciteerd in David.J. Bos, *In dienst van
het koninkrijk: Beroepsontwikkeling van
hervormde predikanten in negentiende-
eeuws Nederland* (Amsterdam 1999) 172.
- 29 Schalk, 'The power of the purse' 139.
- 30 Schalk, 'The power of the purse' 152-154.
- 31 A. van der Kuijl, *Noodweer van Adrianus
van der Kuijl, tegen den laster en het
onchristelijk gedrag van sommige
liefdelooze R.C. priesters en leeken,
te zijnen opzigte* (Amsterdam 1818);
*Ibidem, Geschiedkundige verdediging,
of Letterlijk verslag van A. van der Kuijl*
(Amsterdam 1819).

- 32 Ibidem, *Een woordje aan alle gelovige roomsch katholieken, betrekkelijk de inzameling van liefdegiften voor de seminaria, zijnde Warmond en 's Heerenberg, en de kleine seminaria Velsen en Kuilenburg: het onnuttige, onbelangrijke en de nadeelige gevolgen daaruit bewezen en wederlegd* (Amsterdam 1820).
- 33 Er is een Utrechtse geboorteakte van ene Adrianus van der Kuijl (met katholieke ouders) uit 1789, een Haarlemse trouwakte uit 1820 (met melding van vestiging in Amsterdam) en een Hoornse overlijdensakte uit 1846, allemaal van dezelfde Adrianus. De overlijdensakte meldt als beroep kleermaker. Te raadplegen via www.wiewaswie.nl.
- 34 J. Vree; 'Lijst van (voornamelijk Hervormde en Lutherse) Predikanten, Hulppredikers, Kandidaten, Proponenten en Theologanten', beschikbaar via http://www.hdc.vu.nl/Images/DNK%20predikers_tcm99-120756.pdf.
- 35 NA, Archief Hervormde Eredienst, inv.nr. 1677.
- 36 J.D. de Vries, *Na het studenten-leven* (Amsterdam 1847) 36. Geciteerd in Bos, *In dienst van het koninkrijk* 162.
- 37 Philocandidatus, *Middelen ter plaatsing van een aanzienlijk getal proponenten* (Amsterdam 1834) 23-4.
- 38 *Handelingen TK 1835-1836*, 11 december 1835.
- 39 *Handelingen TK 1968-1969*, Bijlagen 10030 nr. 2.
- 40 J. Vree, 'Overschot op de Nederlandse kandidatenmarkt: een bron van overzeese predikanten, hulppredikers, enz. (1829-1872)', *Documentatieblad voor de Nederlandse kerkgeschiedenis na 1800*

30 (2007) 17-52, aldaar 20-21.

41 Er ontstond misschien zelfs een tijdelijk tekort; Otterspeer, 'Professionalisering in Nederland in de negentiende eeuw' 85.

42 G.T. Jensma en H. de Vries, *Veranderingen in het hoger onderwijs in Nederland tussen 1815 en 1940* (Hilversum 1997) 19-23.

Hoofdstuk 3

- 1 Pieter Boekholt, 'De mythe van de
onderwijshervorming na 1800', in:
Greetje Timmerman, Nelleke Bakker en
Jeroen Dekker (red.), *Cultuuroverdracht
als pedagogisch motief: historische en
actuele perspectieven op onderwijs, sekse
en beroep: liber amicorum voor Mineke
van Essen* (Groningen 2007) 19-37.
- 2 Onno Boonstra, 'De daling van
analfabetisme in Nederland. Een
regionale analyse over de periode
1775-1900', in: Onno Boonstra en
Anton Schuurman (red.), *Tijd en ruimte.
Nieuwe toepassingen van GIS in de Alfa-
wetenschappen* (Utrecht 2010) 62-73,
aldaar 68.
- 3 Anja Swennen, *Van oppermeesters
tot docenten hoger onderwijs: de
ontwikkeling van het beroep en de
identiteit van lerarenopleiders* (z.p. 2012)
91.
- 4 J.D.C. Branger, *Twee eeuwen voor de klas.
Lerarenopleiding basisonderwijs Haarlem,
verleden – heden – toekomst PABO
Haarlem, 1795-1995* (Haarlem 1995) 17.
- 5 H.W. van Essen, *Kwekeling: tussen akte
en ideaal: de opleiding tot onderwijzer(es)
vanaf 1800* (Amsterdam 2006) 37.
- 6 Ibidem , 41.
- 7 Branger, *Twee eeuwen voor de klas* 43-44.
- 8 A.J. van der Aa, *Biografisch woordenboek*

der Nederlanden, deel 15 (Haarlem 1872) 474.

9 *Bij het eeuwfeest der Groninger Rijkskweekschool 1861-1961: meer dan honderdzestig jaar kweekschoolonderwijs in het Noorden van Nederland* (Groningen 1961) 82.

10 *Bij het eeuwfeest der Groninger Rijkskweekschool* 65.

11 *Jaarcijfers over 1888 en vorige jaren, No 8. Jaarboekje, uitgegeven door het Statistisch Instituut der Vereeniging voor de Statistiek in Nederland* (z.p. 1890) 28.

12 Mineke van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland. Beroepsontwikkeling in Nederland, 1827-1858* (Meppel 1985) 70.

13 G.A. Bijl, *Loopbaan en levensloop van onderwijzers en onderwijzeressen. Sociale mobiliteit, huwelijk, inkomen, benoemingen en ontslag in het openbaar lager onderwijs in Groningen, ca. 1850-1920* (Groningen 2014) 55.

14 Aangehaald in Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland* 99.

15 Van Essen, *Kwekeling* 26.

16 *Ibidem*, 103.

17 *Handelingen TK* aangehaald door Van Essen, *Kwekeling* 86.

18 A. Braekman-Devolder, 'Het Gentse blad "Den Vaderlander" in oppositie tegen Willem I', *Handelingen der Maatschappij voor geschiedenis en oudheidkunde te Gent* 23 (1969) 63-78, aldaar 67.

19 *Groninger Courant* 4 december 1829.

20 G.E. de Vries, *De opleiding van de christelijke onderwijzer: het karakter van de protestants-christelijke onderwijzersopleidingen, in het bijzonder in Friesland 1880-1980* (Leeuwarden 2004) 33.

21 L. Soltow en J.L. van Zanden, *Income and wealth inequality in the Netherlands 16th-20th century* (Amsterdam 1998) 161.

22	Aangehaald in Bijl, <i>Loopbaan en levensloop</i> 102.	35	J. Giele and G.J. van Oenen, ‘De sociale structuur van de Nederlandse samenleving rond 1850’, <i>Mededelingenblad</i> 45 (1974) 2-32	10	<i>Handelingen TK 1889-1890</i> , Bijlagen 2 V 2. Staatsbegrooting voor het dienstjaar 1890, Memorie van Toelichting 19.	3	Maarten Prak, <i>Republikeinse veelheid, democratisch enkelvoud: sociale verandering in het Revolutietijdvak, ’s-Hertogenbosch 1770-1820</i> (Nijmegen 1999) 295.		<i>toestand van fabrieken en werkplaatsen’</i> (Nijmegen 1981) <i>Deel I: Amsterdam</i> , antwoord vraag 4123.		<i>bestaansstrategieën in het eerste kwart van de twintigste eeuw</i> (z.p. 2001) 28.
23	Groninger Archieven, toegang 891, inv.nr. 6; De Vries, <i>De opleiding van de christelijke onderwijzer</i> 60.			11	<i>Handelingen TK 1902-1903</i> , 16 december 1902 634.			13	<i>Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten</i> , antwoord vraag 1490 en 5455, zie ook antwoord vraag 1798; P.J. Bouman en W.H. Bouman, <i>De groei van de grote werkstad: een studie over de bevolking van Rotterdam</i> (Assen 1952) 122.	22	A. Knotter, <i>Economische transformatie en stedelijke arbeidsmarkt: Amsterdam in de tweede helft van de negentiende eeuw</i> (Zwolle 1991) 105, 108-109.
24	Swennen, <i>Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs</i> 92.	36	Berekend aan de hand van 2231 huwelijksakten in de provincie Groningen in het jaar 1877. Database beschikbaar gesteld door de R.H.C. <i>Groninger Archieven</i> .	12	Willem Hendrik de Beaufort, <i>Dagboeken en aantekeningen van Willem Hendrik de Beaufort (1874-1918) Eerste band: 1874-1910</i> . J.P. de Valk en M. van Faassen ed. Rijks Geschiedkundige Publicatiën, kleine serie nr. 74 (Den Haag 1993) 463. 3 april 1909.	4	S.R. Epstein, ‘Craft guilds, apprenticeship, and technological change in preindustrial Europe’, <i>The Journal of Economic History</i> 58 (1998) 684-713.			23	Knotter, <i>Economische transformatie en stedelijke arbeidsmarkt</i> 116.
25	J.E. van Renesse, <i>Het lager onderwijs in Nederland van 1857 tot 1889</i> (Haarlem 1892) 191 en 378; Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), <i>Statistiek van de onderwijzersopleiding 1934/1935</i> (Den Haag 1936).	37	Marchand, “Een opleiding die nooit schaadt”.			5	J. van Genabeek, ‘De afschaffing van de gilden en de voortzetting van hun functies’, <i>NEHA-jaarboek voor economische, bedrijfs- en techniekgeschiedenis</i> 57 (1994) 63-90, aldaar 89.	14	<i>Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten</i> , antwoord vraag 1512; Jacques Giele, <i>Arbeidersleven in Nederland 1850-1914</i> (Nijmegen 1979) 64, 66, 70.	24	<i>Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten</i> , antwoord vraag 4200.
26	Wouter Marchand, ‘ “Een opleiding die nooit schaadt.” Overeenkomsten en verschillen tussen onderwijzers in opleiding in Groningen en Warffum, 1857-1920’, <i>Historisch Jaarboek Groningen</i> 2015, te verschijnen.		Hoofdstuk 4	13	Ibidem 151. 20 november 1901.	6	C.A. Davids, ‘Apprenticeship and guild control in the Netherlands, c. 1450-1800’, in: B. De Munck S.L. Kaplan en H. Soly (red.), <i>Learning on the shop floor: historical perspectives on apprenticeship</i> (New York 2007) 65-84, aldaar 78.	15	<i>Handelingen TK 1901-1902</i> Bijlagen 143 2. Verslag van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen over 1900-1901 117 (uitgaande van een werkweek van 60 uur).	25	De Jonge, <i>De industrialisatie in Nederland</i> 278.
27	<i>Nieuws van den dag</i> 29 juni 1829.	1	<i>Stemmen voor waarheid en vrede</i> 2 (1865) 30. Het citaat is van predikant J.P. Nonhebel.	14	Pieter Boekholt, ‘Voor de vrijmaking van het onderwijs, in zijn onderscheidene vertakkingen, zal op den ingeslagen weg worden voortgeschreden. Het onderwijs onder het ministerie-Kuypers’ in: D.Th. Kuiper en G.J. Schutte (red.), <i>Het kabinet-Kuypers (1901-1905). Jaarboek voor de geschiedenis van het protestantisme na 1800</i> (Zoetermeer 2001) 184-207, aldaar 191.					26	Stadsarchief Amsterdam, Archief van het Diaconieweeshuis der Hervormde Gemeente, inv.nr. 1006, fol. 270.
28	George Orwell, <i>The road to Wigan Pier</i> (Londen 1996) 113. De originele uitgave stamt uit 1937.	2	Zie voor een beknopt overzicht: Hans Knippenberg en Willem van der Ham, <i>Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen, 1918-1993</i> (Assen 1994) 43-45.					16	<i>De Economist</i> 70 (1921) 212; <i>Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten</i> , antwoord vraag 1979.	27	Stadsarchief Amsterdam, Archief van het Diaconieweeshuis der Hervormde Gemeente, inv.nr. 1006, fol. 58. Voor de gevolgen van de komst van machinale schoenfabricage zie Giele, <i>Arbeidersleven in Nederland</i> 148-149.
29	Van Milligen aangehaald in Van Essen, <i>Kwekeling</i> 93.	3	<i>De Standaard</i> 7 april 1879.	15	Cassianus Hentzen, <i>De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. De financiële gelijkstelling 1920-1925</i> (Den Haag 1928) 127-128.	7	P. Wallis, ‘Apprenticeship and training in premodern England’, <i>Journal of Economic History</i> 68 (2008) 832-861.	17	<i>Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten</i> , antwoord vraag 5908.		
30	Groninger Archieven, 1375-209.	4	Hans de Frankrijker, <i>De katholieke onderwijzersopleiding. Organisatie en ideologie 1889-1984</i> (Meppel 1988) 9.	16	<i>Handelingen TK 1920-1921</i> 27 november 1919 554; ibidem bijlagen 461 3. Wijziging en verhooging van hoofdstuk V A der Staatsbegrooting voor 1921 8; Hentzen, <i>Financieele gelijkstelling</i> 522.	8	Dat gold natuurlijk ook voor gezinnen, maar die hoefden geen gedetailleerde administratie te voeren ter verantwoording van inkomsten en uitgaven.	18	P.T.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, <i>Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd</i> (Assen 1987) 200; N.B. Goudswaard, <i>Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs</i> (Assen 1981) 90-95.	28	Knotter, <i>Economische transformatie en stedelijke arbeidsmarkt</i> 148-151.
31	De Raaf aangehaald in Van Essen, <i>Kwekeling</i> 140.	5	H.J.A.M. Schaepman, <i>Een katholieke partij. Proeve van een program</i> (Utrecht 1883) 66.	17	Hentzen, <i>Financieele gelijkstelling</i> 127-128.	9	Regionaal Archief Leiden, Archief van het Heilige Geest- of Arme Wees- en Kinderhuis (HGW) 1334-1979, inv.nr. 3862, inv.nr. 3392.	19	J.L. van Zanden, <i>Nederland 1780-1914: staat, instituties en economische ontwikkeling</i> (Amsterdam 2000) hoofdstuk 5.	29	J. Visser, M. Dicke, en A. van der Zouwen (red.), <i>Nederlandse ondernemers 1850-1950. Dl. 3: Groningen, Friesland, Drenthe en Overijssel</i> (Zutphen 2011) 128.
32	Ivo van Hilvoorde, <i>Grenswachters van de pedagogiek. Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek</i> (Baarn 2002) 34-44.	6	R. Turksma, <i>De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen</i> (Groningen 1961) 113.	18	Hentzen, <i>Financieele gelijkstelling</i> 680-684; <i>Handelingen TK 1923-1924</i> 11 maart 1924 1121.	10	Regionaal Archief Leiden, HGW, inv.nr. 3875.	20	J.A. de Jonge, <i>De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914</i> (Amsterdam 1968) 495.	30	Stadsarchief Amsterdam, Diaconieweeshuis der Hervormde Gemeente, inv.nr. 424.
33	Jan Bank en Maarten van Buuren, 1900. <i>Hoogtij van de burgerlijke cultuur</i> (Den Haag 2000) 234-235.	7	Turksma, <i>De opleiding tot onderwijzer</i> 109-111.			11	Het Utrechts Archief, Archief Gereformeerd Burgerweeshuis, inv.nr. 722-1, inv.nr. 723-2.	21	De Jonge, <i>De industrialisatie in Nederland</i> , 176; H. Wals, <i>Makers en stakers: Amsterdamse bouwvakarbeiders en hun</i>	31	Zie bijvoorbeeld de volkstelling van Breda uit 1889 (beschikbaar via www.volkstellingen.nl).
34	Voor meer informatie over deze methode en de keuzes die daarbij gemaakt zijn zie Marchand, <i>Onderwijs mogelijk maken</i> 22-31. Deze grafiek geeft over de jaren 1870-1884 het gemiddelde percentage van Groningen en Haarlem tezamen.	8	Casper Kirkels, <i>Architect van onderwijsvernieuwing. Denken en daden van Gerrit Bolkestein 1871-1956</i> (Amsterdam 2008) 19-48.		Hoofdstuk 5	12	Jacques Giele (red.), <i>De arbeidsenquête van 1887: Een kwaad leven: Heruitgave van de ‘Enquete betreffende werking en uitbreiding der wet van 19 September 1874 (Staatsblad n° 130) en naar den</i>			32	Goudswaard, <i>Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs</i> 267-268.

36	Boekholt en De Booy, <i>Geschiedenis van de school</i> 201.	in The Netherlands, 1850-1913’, in: P. Scholliers en V.N. Zamagni (red.), <i>Labour’s reward: real wages and economic change in 19th- and 20th-century Europe</i> (Aldershot 1995) 138-150.	<i>in Nederlands-Indië 1893-1942</i> (Utrecht 1992) 113, 151; <i>Handelingen TK</i> 1904-1905 Bijlagen 4 21. Begrooting der uitgaven van Nederlandsch-Indie voor het dienstjaar 1905 Adeeling VI. Departement van Landbouw 9; <i>Handelingen TK</i> 1915-1916 19 november 1915 211.	voor een biografie (Kampen 1994) 199-233, aldaar 207; <i>Handelingen TK</i> 1923-1924 Bijlagen 4 8. Begrooting voor Nederlandsch-Indie voor het dienstjaar 1924 77; <i>Handelingen TK</i> 1925-1926 23 april 1926 651.	Hoogenboom, <i>Standenstrijd en zekerheid. Een geschiedenis van oude orde en sociale zorg in Nederland</i> (Amsterdam 2003) 72-73.	de Commissie ter bestudeering van de toenemende bevolking van universiteiten en hoogeschole en de werkgelegenheid voor academisch gevormden (Groningen 1936).
37	J. Wolthuis, <i>Lower technical education in the Netherlands 1798-1993: the rise and fall of a subsystem</i> (Leuven 1999) 129-32.					
38	H.P. Meppelink, <i>Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw</i> (z.p. 1961) 50.	54	Boekholt en De Booy, <i>Geschiedenis van de school in Nederland</i> 277.		3	Vergelijk dit standpunt eens met de vele jaren later courant geworden <i>human capital</i> benadering. Die theorie stelt dat de arbeidsproductiviteit groter wordt naarmate de arbeidskrachten beter zijn opgeleid. Zie G.S. Becker, ‘Investment in human capital. A theoretical analysis’, <i>Journal of political economy</i> 70 (1962) 5, 9-49; Peer Vries, <i>Escaping poverty. The origins of modern economic growth</i> (Göttingen 2013) 101-103.
39	Meppelink, <i>Technisch vakonderwijs voor jongens</i> 54.	Hoofdstuk 6		13	4	12
40	Boekholt en De Booy, <i>Geschiedenis van de school in Nederland</i> 203. Zie ook <i>De Ingenieur</i> 19 juli 1902 494.	1	Wim van den Doel, <i>Zo ver de wereld strekt. De geschiedenis van Nederland overzee vanaf 1800</i> (Amsterdam 2011) 44-45, 73.	6		13
41	<i>Gedenkboek 50 jarig bestaan der Vereeniging voor Middelbaar Technisch en Ambachts-onderwijs en van de Ambachtsschool te Leeuwarden</i> (Leeuwarden 1930) 133.	2	Van den Doel, <i>Zo ver de wereld strekt</i> 150-153, 164; Jan Bank en Maarten van Buuren, 1900. <i>Hoogtij van een burgerlijke cultuur</i> (Den Haag 2000) 94.	7		14
42	<i>Handelingen TK</i> 1918-1919 16 januari 1919.	3	Gemeente-bureau voor beroepskeuze te ’s-Gravenhage, <i>Geldelijke steun bij studie. Een verzameling regelen en voorwaarden, onder welke van rijkswegen, door sommige gemeenten en door vele stichtingen en fondsen aan jongelieden van beiderlei kunne geldelijke steun bij studie of kosteloze opleiding wordt gegeven</i> (Groningen 1923) 20-21; <i>Handelingen TK</i> 1921-1922 Bijlagen 4 2. Begrooting van Nederlandsch-Indië voor het dienstjaar 1922.	8		15
43	<i>De Wekker</i> 7 juli 1871 2.	4	<i>Suriname, koloniaal nieuws- en advertentieblad</i> 13 mei 1910; <i>Handelingen TK</i> 1906-1907 Bijlagen 50 2. Koloniale huishoudelijke begrooting voor Suriname 1907 5; <i>Amigoe di Curaçao. Weekblad voor de Curaçaosche eilanden</i> 2 april 1904; Gert Oostindie en Emy Maduro, <i>In het land van de overheerser II. Antillianen en Surinamers in Nederland 1634/1667-1954</i> (Dordrecht 1986) 26-27.	9		16
44	W.M. van der Plas-Pronk en G.M. Rijnveld-Nijkamp, ‘De Christelijke Volksbond en de werkverschaffing’, <i>Jaarboek Die Haghe</i> (1989) 95-129, aldaar 117-118.			10		17
45	<i>De Tijd</i> 24 januari 1883 2.			11		18
46	Meppelink, <i>Technisch vakonderwijs voor jongens</i> 61.	5	J.E.A.M. Lelyveld, ‘...Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch...’. <i>Koloniaal onderwijs en onderwijsbeleid</i>			19
47	Het Utrechts Archief, Verzameling losse aanwinsten van het Utrechts Archief: fragmentarchieven, inv.nr. 402, vergadering van 25 september 1906.					20
48	Het Utrechts Archief, Archief van de Ambachtsschool aan het Schoolplein te Utrecht, inv.nr. 16, schooljaar 1922-23, fol. 9.					21
49	Marchand, <i>Onderwijs mogelijk maken</i> 154.					22
50	Ibidem, 166.					23
51	Ibidem.					24
52	<i>Nieuwsblad van het Noorden</i> 17 maart 1923 en 15 maart 1924.					25
53	A. Vermaas, ‘Real industrial wages					26

30	Ibidem.	34000 VIII. Vaststelling van de	(Bibliotheek Noord-Hollands Archief).	29	<i>Lager en middelbaar technisch onderwijs voor jongens: nota betreffende de sten van het lager en middelbaar technisch onderwijs voor jongens en betreffende de maatregelen, die, mede in verband met de industrialisatie, op korte termijn tot de ontwikkeling</i> (Den Haag 1951) 22-23.	Archief van de Gemeentelijke Lagere Technische Avondschool en rechtsvoorgangers te Haarlem, inv.nr. 117, Jaarverslag C.O.R.O. (1963) 9.	<i>industrialiseert</i> 312.
31	<i>Handelingen TK 1955-1956</i> Bijlagen 4100 VI 2. Rijksbegroting voor het dienstjaar 1956 54.	begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2015 74-75.	14 <i>Reglement voor het leerling stelsel aan de Haarlemsche Machinefabriek voorheen Gebr. Figuee</i> (Haarlem 1900) (Bibliotheek Noord-Hollands Archief).	30	P.J. Idenburg, <i>Schets van het Nederlandse schoolwezen</i> (Groningen 1960) 231.	40 W.C.S. Laman Trip, <i>Het leerlingwezen in Nederland</i> (Den Haag 1977) 112-120.	53 J. Wolthuis, <i>Lower technical education in the Netherlands 1798-1993: the rise and fall of a subsystem</i> (Apeldoorn 1999) 150
32	<i>Handelingen TK 1946-1947</i> Bijlagen 300 VI 6. Rijksbegroting voor het dienstjaar 1947 12.	Hoofdstuk 10	15 <i>De Ingenieur</i> 36 (1921) 665-668.	31	W. Maas Geesteranus, <i>Twee rapporten van het Bestuur van de Stichting van den Arbeid over vakopleiding</i> (Den Haag 1947) 16.	41 W.J.H.T. Kloppenburg, <i>Overzicht van de opleidingen van de landelijke vakopleidingsorganen naar de toestand op 1 januari 1961: opleidingsschema's en gegevens over de opleiding volgens het leerlingstelsel</i> (Den Haag 1962).	54 Liagre Böhl, Nekkers en Slot, <i>Nederland industrialiseert</i> 306.
33	Hellema, <i>Buitenlandse politiek</i> 242; Albert Kersten, <i>Luns. Een politieke biografie</i> (Amsterdam 2010) 352-353; <i>Handelingen TK 1964-1965</i> 9 december 1964 C 783.	1 H.P. Meppelink, <i>Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw</i> (z.p. 1961) 86.	16 Leerlingkaart van de Haarlemsche Machinefabriek in: <i>Nieuwsbrief van de Stichting Historisch Schoten</i> , voorjaar 2010.	32	Regionaal Historisch Centrum Overijssel, Zwolle, Archief Koninklijke Machinefabriek Stork N.V. te Hengelo cum annexis, Directie, inv.nr. 779.	42 Berkers, “‘Pedante theoretici” en “mon-teurs van steenachtige materialen”” 283 (Tabel 6).	55 Liagre Böhl, Nekkers en Slot, <i>Nederland industrialiseert</i> 308.
34	<i>Handelingen TK 1976-1977</i> Bijlagen 14 206 1-2, Nota betreffende de Internationale Culturele Betrekkingen 9; <i>Handelingen TK 1974-1975</i> Bijlagen 12778 6 Studiefinanciering 59; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, <i>Beurzen voor studie en onderzoek in het buitenland</i> (Den Haag 1987)	2 H.M. Kuipers, <i>Nijverheidsonderwijswet: wet van den 4den October 1919, S. 593, zoo als deze bij de wet van den 22sten December 1921, S. 1367 is gewijzigd, houdende regeling van het Nijverheids-onderwijs</i> (Zwolle 1922) 17.	17 <i>De Ingenieur</i> ; T. Technische Economie 49 (1928) 66-69.	33	Regionaal Historisch Centrum Overijssel, Archief Koninklijke Machinefabriek Stork N.V. te Hengelo cum annexis, Directie, inv.nr. 1434.	43 K.M. Anderson, ‘The long road to collective skill formation in the Netherlands’, in: M.R. Busemeyer en C. Trampusch (red.), <i>The political economy of collective skill formation</i> (Oxford 2012) 101-125, aldaar 118.	56 T.A. Ellerman, <i>Het Nederlandse leerling-wezen : een farce of een reële opleidings-mogelijkheid?</i> (Den Bosch 1972) 49.
35	Benjamin Feyen, ‘The making of a success story: the creation of the ERASMUS-programme in the historical context’ in: Benjamin Feyen en Ewa Krzaklewska (red.), <i>The ERASMUS phenomenon – Symbol of a new European generation?</i> (Frankfurt am Main 2013) 21-38; <i>Handelingen TK 1974-1975</i> Bijlagen 12778 6 Studiefinanciering 59.	3 Nijverheidsonderwijswet 1919, Titel II, artikel 44, punt I.	18 J. Wolthuis, <i>Lower technical education in the Netherlands 1798-1993: the rise en fall of a subsystem</i> (Leuven 1999) 189.	34	CBS, <i>Verdiende lonen van werknemers in nijverheid en dienstensector ontleend aan het halfjaarlijks loononderzoek: methodebeschrijving en reeksen 1947-1983</i> (Den Haag 1985) 26. Zie ook SER, <i>Advies inzake de aanpassingsmechanismen van minimumloon en sociale uitkeringen</i> (Den Haag 1979) 14.	44 Kees Schuyt en Ed Taverne, 1950: <i>welvaart in zwart-wit</i> (2000) 273.	57 <i>Handelingen TK 1963-1964</i> bijlagen 7178 4; Laman Trip, <i>Het leerlingwezen in Nederland</i> 29.
36	<i>Handelingen TK 1974-1975</i> Bijlagen 12778 6 Studiefinanciering 59; NRC <i>Handelsblad</i> 5 maart en 7 april 1992; <i>Trouw</i> 16 januari 2013.	4 Het Utrechts Archief, Archief van de Maatschappij tot exploitatie van staats-spoorwegen, inv.nr. 1730, inv.nr. 1760.	19 E. Berkers, ‘ “Pedante theoretici” en “monteurs van steenachtige materia-len”’, <i>NEHA-jaarboek voor economische, bedrijfs- en techniekgeschiedenis</i> (2001) 258-285, aldaar 272.	35	Regionaal Historisch Centrum Overijssel, Archief Koninklijke Machinefabriek Stork N.V. te Hengelo cum annexis, Directie, inv.nr. 936, 49.	45 Liagre Böhl, Nekkers en Slot, <i>Nederland industrialiseert</i> 304.	58 Noord-Hollands Archief, Archief van de Gemeentelijke Lagere Technische Avondschool en rechtsvoorgangers te Haarlem, inv.nr. 107.
37	<i>Handelingen TK 2014-2015</i> Bijlagen 21501-34 243. Brief van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 maart 2015.	5 <i>Handelingen TK 1926-1927</i> Bijlagen 208 2 Onderwijsverslag 1924-1925 325-326.	20 <i>De Ingenieur</i> ; T. Technische Economie 49 (1928) 60.	36	Regionaal Historisch Centrum Overijssel, Archief Koninklijke Machinefabriek Stork N.V. te Hengelo cum annexis, Directie, inv.nr. 179.	46 Noord-Hollands Archief, Archief van de Gemeentelijke Lagere Technische Avondschool en rechtsvoorgangers te Haarlem, inv.nr. 113, Jaarverslag Leer-lingstelsel voor Amsterdam (1957) 2.	59 Ellerman, <i>Het Nederlandse leerlingwezen</i> 56.
38	Europese Commissie/EACEA/Eurydice, <i>The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report</i> (Luxemburg 2015) 252.	6 <i>Handelingen TK 1924-1925</i> 4 december 1924.	21 <i>Handelingen TK 1930-1931</i> 28 november 1930.	37	<i>De Ingenieur W: Werktuig- en Scheepsbouw</i> , nr. 30 (24 juli 1931) 131.	47 <i>Handelingen EK 1950-1951</i> 7 augustus 1951.	60 Ellerman, <i>Het Nederlandse leerlingwezen</i> 53.
40	<i>Handelingen TK 2014-2015</i> Bijlagen	7 J. Gerwen en F. de Goey, <i>Bedrijfsleven in Nederland in de twintigste eeuw. Onder-nemers in Nederland</i> (Amsterdam 2008) 34-35.	22 <i>Handelingen TK 1936-1937</i> 3 december 1936.	38	<i>Het V.D.H.-tje: Wekelijks nieuwsblad voor het personeel Van der Heem N.V.</i> , nr. 153 (11 december 1948).	48 C.A. Kam, <i>Loonvorming en loonpolitiek in Nederland</i> (Groningen 1995) 22-24.	61 Nijhof en Berg, <i>Bedrijfsleven in Nederland</i> 276.
		8 <i>De Ingenieur</i> ; T. Technische Economie 49 (1928) 70-71.	23 E. Nijhof en J.E. van den Berg, <i>Bedrijfsleven in Nederland in de twintigste eeuw. Het menselijk kapitaal</i> (Amsterdam 2012) 281.			49 <i>Handelingen TK 1952-1953</i> 18 december 1952.	62 Schuyt en Taverne, 1950 274.
		9 <i>Handelingen TK 1929-1930</i> 4 december 1929.	24 H. de Liagre Böhl, J. Nekkers en L. Slot (red.), <i>Nederland industrialiseert! Politieke en ideologische strijd rondom het naoorlogse industrialisatiebeleid 1945-1955</i> (Nijmegen 1981) 11.			50 Nijhof en Berg, <i>Bedrijfsleven in Nederland</i> 273.	63 L. Brug en H. van der Hurk, ‘De levenscyclus van de CAO’, in: R. van der Bie en P. Dehing, <i>Nationaal goed: feiten en cijfers over onze samenleving, (ca.) 1800-1999</i> (Voorburg 1999) 141-158, aldaar 133-135.
		10 P.W.N.M. Dehing, <i>Eene soort van dynas-tie van spoorwegbeambten: arbeidsmarkt en spoorwegen in Nederland, 1875-1914</i> (Hilversum 1989) 48-52.	25 <i>Handelingen TK 1954-1955</i> 28 april 1955.			51 K. Thelen, <i>How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan</i> (Cambridge 2004) 68.	64 J.P. Smits, ‘Economische ontwikkelingen, 1800-1995’, in: Van der Bie en Dehing, <i>Nationaal goed</i> 15-36, aldaar 24-25.
		11 Meppelink, <i>Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw</i> 85.	26 <i>Handelingen TK 1947-1948</i> 11 december 1947.			52 Liagre Böhl, Nekkers en Slot, <i>Nederland</i>	65 Noord-Hollands Archief, Archief van de Gemeentelijke Lagere Technische Avondschool en rechtsvoorgangers te Haarlem, inv.nr. 110, brief van 30 januari 1967.
		12 C. Beets, <i>Tachtig jaar Stork</i> (Hengelo 1948) 276-277.	27 Liagre Böhl, Nekkers en Slot, <i>Nederland industrialiseert</i> 300-301.				66 Laman Trip, <i>Het leerlingwezen in Nederland</i> 119.
		13 <i>Reglement voor de Inrichting tot onderwijs aan de fabriek van Gebrs. Figuee</i> (1892)	28 F. Meijers, <i>Van ambachtsschool tot LTS: onderwijsbeleid en kapitalisme</i> (Nijmegen 1983).				67 L.J. Bosch e.a., <i>Educatie en welzijn</i> (Den

Haag 1981) 146.

68 Laman Trip, *Het leerlingwezen in Nederland* 82.

69 G.A. Wagner, *Een nieuw industrieel elan* (z.p. 1981) 24.

70 Nijhof en Berg, *Bedrijfsleven in Nederland* 277.

71 W. Groot en T. ter Huurne, ‘Herintredingskansen van werkloze jongeren’, *Mens en Maatschappij* 64 (1989) 364-383, aldaar 365.

72 Nijhof en Berg, *Bedrijfsleven in Nederland* 277.

73 *Onderwijsverslag over het jaar 1972*, 261.

74 OECD, *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training* (Parijs 1998) 276.

75 Nijhof en Berg, *Bedrijfsleven in Nederland* 278-279.

76 Anderson, ‘The long road to collective skill formation in the Netherlands’ 104.

Hoofdstuk 11

1 Thomas Piketty neemt deze kaalslag van vermogen overal in Europa waar en noemt de periode 1913-1950 ‘de suïcide van Europa, en in het bijzonder de euthanasie van de Europese kapitalisten’. Thomas Piketty, *Kapitaal in de 21ste eeuw* (Amsterdam 2014) 177.

2 W.F.V. Vanthoor, ‘The Netherlands postwar monetary reform, 1945-52’, in: *Financial History Review* 5 (1998) 63-85, aldaar 64-66.

3 *De Telegraaf* 31 oktober 1950.

4 *Handelingen TK 1952-1953* Bijlagen 3002 1. Nota bevattende enige beschouwingen omtrent voorzieningen ten behoeve van studenten

5 G. Heringa geciteerd bij: Jacques Janssen en Paul Voestermans, *De vergruisde universiteit. Een cultuurpsychologisch onderzoek naar voorbijgeen en actuele ontwikkelingen in de Nijmeegse studentenwereld* (Nijmegen 1978) 111-112; *Handelingen TK 1952-1953* 19 mei 1953, 2582.

6 *Handelingen TK 1946-1947* 19 december 1946 1000.

7 *Rapport van de Adviescommissie voor te treffen voorzieningen ten behoeve van studenten* (Den Haag 1956)

8 Janssen en Voestermans, *Vergruisde universiteit* 114. Het studieloon was in 1946 voorgesteld in het *Chartre de Grenoble* van de Franse *Union nationale des étudiants de France* (UNEF). In Nederland was het reeds in 1921 bepleit door prof. A. Blaauw. Leo Molenaar, Marcel Minnaert, *astrofysicus 1893-1970. De rok van het universum*. (Amsterdam 2003) 329-330.

9 Leo Molenaar, *Marcel Minnaert, astrofysicus 1893-1970*. (Amsterdam 2003) 337.

10 *Verkiezingsprogram 1952*. Programma PvdA 1952 Tweede-Kamerverkiezingen 1952 ; *Handelingen TK 1952-1953* 19 mei 1953 2596-2599.

11 F.N.M. Weve geciteerd bij: Joop den Uyl, ‘KVP en sociale rechtvaardigheid’, in: *Socialisme en Democratie* (1950) 637-649

12 *Handelingen TK 1952-1953* 19 mei 1953 2582.

13 Carla van Baalen en Jan Ramakers (red.), *Het kabinet Drees III 1952-1956. Barsten in de brede basis*. Parlementaire geschiedenis van Nederland na 1945, deel 5 (Den Haag 2001) 453-457; *Handelingen TK 1952-1953* Bijlagen 2955 1. Nota inzake voorgenomen maatregelen betreffende verhoging van de huren en wijziging van de belastingen; *ibidem* bijlagen 3034 3. Coördinatie van bepalingen van sociale

verzekeringswetten met die van de loonbelasting en de vereveningsheffing 7-8; Slaman, *Staat van de student* 164-167.

14 Rineke van Daalen, ‘De invoering van kinderbijslag in Nederland. Kostwinning en standsbesef’, in: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 29 (2002) 285-312, aldaar 301.

15 Marchand, *Onderwijs mogelijk maken* 191.

16 Van den Bosch en Zuydgeest, *Studiefinanciering* 52.

17 Archief DUO, doos 4, map 8. A. Visser aan de minister, 1 december 1965.

18 Interview I.A. Diepenhorst in: Jaap Stam e.a., *Hoog gegrepen. Tien bewindslieden, universiteiten en politiek* (Amsterdam 1995) 4-17, aldaar 14.

19 Janssen en Voestermans, *Vergruisde universiteit* 127, 129, 133-134, 139; Hans Righart, *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam/Antwerpen 1995) 20.

20 Piet de Rooy, *Republiek* 228-229; Janssen en Voestermans, *De vergruisde universiteit* 118.

21 *De Tijd: dagblad voor Nederland* 22 september 1966.

22 Piet de Rooy, ‘Grote veranderingen in een klein land’ in: Piet de Rooy en Henk te Velde, *Met Kok over veranderend Nederland* (Amsterdam 2005) 178.

23 Een meer uitgebreid en geannoteerd overzicht van deze problemen is te vinden in Slaman, *Staat van de student* 185-224.

24 Interview met Ger Klein, in: Jaap Stam e.a., *Hoog gegrepen* 76-77.

25 Slaman, *Staat van de student* 203-224. Een verrassend inzicht in de grote invloed van het ministerie van Sociale Zaken op de uiteindelijke oplossing

is te vinden in het Nationaal archief, ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid: Directie Sociale Verzekeringen en Voorgangers [periode 1980-1989], 2.15.5143 inv.nr. 873.

26 Knippenberg en Van der Ham, *Bron van aanhoudende zorg* 728.

27 *Het Vrije Volk. Democratisch-socialistisch dagblad* 2 september 1989

28 *Het Vrije Volk. Democratisch-socialistisch dagblad* 2 september 1989

29 De Rooy, ‘Grote veranderingen’ 181.

30 Knippenberg en Van der Ham, *Bron van aanhoudende zorg* 723-744; Archief DUO doos 16, map 64. Advies Commissie Studiefinanciering (C. de Hart, C.E. Hunter en A.J. Vermaat) aan de minister, 2 december 1987.

31 A.F.A. Korsten, *Grote klasse! Op zoek naar excellente ambtenaren en leiderschap* (z.p. 2005) 65

32 *Trouw* 18 juni 1992.

33 Stam e.a., *Hoog gegrepen* 119; Pieter Gerrit Kroeger en Jaap Stam, *De rogge staat er dun bij. Macht en verval van het CDA, 1974-1998* (Amsterdam 1998) 350; Arnold A.J. Spee en Anne-Marie Bruggert, *Tien jaar studiefinanciering* (Zoetermeer 1996) 8-9; Commissie Uitgangspunten Nieuw Studiefinancieringsbeleid, *Leren investeren; investeren in leren. Een verkenning naar stelsels van studiefinanciering* (Den Haag 2003) 26; *Limburgsch Dagblad* 10 maart 1988; Maarten van Poelgeest, *Zo doen wij dat dus. Over de nieuwe studentenbeweging en een andere politieke mentaliteit* (Amsterdam 1990)

34 *Handelingen TK 1988-1989* Bijlagen 20 863 2. Studiefinanciering; NA, *Onderwijs: DG Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek*, 2.14.5168, inv.nr. 5124.

35 E.P. de Booy en J. Engel, *Van erfenis tot studiebeurs: de Fundatie van de vrijvrouw van Renswoude te Delft, opleiding van wezen tot de ‘vrije kunsten’ in de 18de en 19de eeuw, de fundatiehuizen, bursalen in deze eeuw* (Den Haag 1985) 252-253.

36 De Booy en Engel, *Van erfenis tot studiebeurs* 312-313.

37 Het Nederlands Informatiecentrum voor Fondsen, *Fondsenboek 1987* (Zutphen 1988). Schatting berekend door de mediaan van vermelde subsidie-bedragen per fonds te vermenigvuldigen met het aantal fondsen dat (niet-familie gebonden) beurzen en voorschotten voor middelbaar en hoger onderwijs verstrekte.

38 Jo Ritzen, *De minister. Een handboek* (Amsterdam 1998) 39.

39 Evert Pommer en Leendert Ruitenbergh, *Profijt van de Overheid III. De verdeling van gebonden inkomstenoverdrachten in 1991* (Rijswijk/Den Haag 1994) 79.

40 P.L. Hupe en A.I.T. van Solm, *Het Zoetermeerse labyrint. Veronderstellingen achter het studiefinancieringsbeleid* (Den Haag 1998) 33-34, bijlage A; Spee en Bruggert, *Tien jaar studiefinanciering* 10-16.

41 *Leeuwarder Courant* 22 april 1993; *ANP* 11 februari 1995, *Algemeen Dagblad* 13 februari 1995.

42 *Handelingen TK 1992-1993* 19 januari 1993 39-2993.

43 *Handelingen TK 1993-1994* Bijlagen 23 715 11. Kabinetsformatie 1994 31; Ritzen, *de minister* 110.

44 Bob Kuhry, *Trends in onderwijsdeelname* (Rijswijk/Den Haag 1998) 217-220.

45 Adriaan Hofman e.a., *Studentenmonitor 2001. Studenten in het hoger onderwijs* Beleidsgerichte studies hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek 87

(Rotterdam 2002) 66.

46 Kuhry, *Trends in onderwijsdeelname* 217-220; *Handelingen TK 2013-2014* Bijlagen 24724 nr. 131. Bekendheid van de plannen voor het hoger onderwijs (nulmeting)

47 Commissie Uitgangspunten Nieuw Studiefinancieringsbeleid, *Leren investeren* 42.

48 Sociaal Cultureel Planbureau, *Een beroep op de burger. Minder verzorgingsstaat, meer eigen verantwoordelijkheid? Sociaal en cultureel rapport 2012* (Den Haag 2012) 65.

49 *De Volkskrant* 28 april 2006.

50 www.studentenmonitor.nl, geraadpleegd op 4 mei 2015.

51 www.topsectorbeurzen.nl, geraadpleegd op 5 mei 2015.

Hoofdstuk 12

1 Organiek Besluit 2 augustus 1815 nr. 14, art. 214.

2 Onderwijsraad, *Toegankelijkheid van het Nederlandse onderwijs* (Zoetermeer 1997) 16.

3 Zie bijvoorbeeld R.L. Zijdeman en C.A. Mandemakers, ‘De rol van het gymnasiaal en middelbaar onderwijs bij de intergenerationele overdracht van status, Nederland 1865-1940’, in: W.A.P. Maas, M.H.D. van Leeuwen en C.A. Mandemakers (red.), *Honderdvijftig jaar levenslopen. De historische steekproef Nederlandse bevolking* (Amsterdam 2008) 149-173, aldaar 167; A.C. Liefbroer en P.A. Dykstra, *Levenslopen in verandering: een studie naar ontwikkelingen in de levenslopen van Nederlanders geboren tussen 1900 en 1970* (Den Haag 2000) 64 en 230.

4 P.M. de Graaf, *De invloed van*

- financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen* (Nijmegen 1987) 12-13; F. van Heek, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid* (Amsterdam 1968) 342; H. van der Werfhorst, 'Lenen voor de studie: sociaal bepaald?' 2013, <http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/blog/sociology/leen-bereid/>, geraadpleegd 12 augustus 2015.
- 5 J.M.L.Th. Cals, *Nota betreffende enige beschouwingen omtrent voorzieningen ten behoeve van studenten. Brief van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen naar aanleiding van de motie van Fortanier-De Wit* (Den Haag 1953) 3.
- 6 De term is afgeleid van de rapporten *Profijt van de overheid* die het Sociaal Cultureel Planbureau sinds 1975 periodiek uitgeeft. Het meest recente is E. Pommer e.a., *Minder voor het midden. Profijt van de overheid in 2007* (Den Haag 2011).
- 7 Het Matteüs-effect refereert aan de bijbeltekst uit Matteüs 13: '... aan degene die heeft zal gegeven worden, en wel overvloedig. Maar aan degene die niet heeft, zal zelfs nog ontnomen worden wat hij heeft'. H. Deleeck, *De architectuur van de welvaartsstaat opnieuw bekeken* (Leuven 2008) 388-394.
- 8 Dit is een voorbeeld van een kernvraagstuk van sociaal beleid: de spanning tussen *universaliteit* (voor allen) en *selectiviteit* (voor enkelen). Deleeck, *De architectuur*, 393.
- 9 J.M.M. Ritzen e.a., *Profijt van de overheid. De verdeling van overheidsuitgaven voor Volkshuisvesting en Onderwijs in 1975* (Den Haag 1977) 38 en 83-92; *Profijt van de overheid in 1977* (Den Haag 1981) 115-134.
- 10 Zie Marchand, *Onderwijs mogelijk maken*, 221; gebaseerd op de opeen-volgende SCP-rapporten *Profijt van de overheid* van de jaren 1987, 1991, 1999 en 2007.
- 11 *Bijzondere Collecties Universiteit Leiden*, toegang AC3, inventarisnummer 2198.
- 12 R. Gilijamse, *Wat kost studeren... en wie zal dat betalen? Studiekosten en studiefinanciering in het wetenschappelijk en het hoger beroepsonderwijs* (Arnhem 1973) 24-25.
- 13 Knippenberg en Van der Ham, *Bron van aanhoudende zorg* 424 en 618.
- 14 CBS, *Statistiek van de sociale omstandigheden* 44.
- 15 Van den Bosch en Zuydgeest, *Studiefinanciering* 33.
- 16 Marchand, *Onderwijs mogelijk maken*, 196-201. Bevindingen gebaseerd op SCP, *Leefsituatieonderzoek 1974* en CBS, *Doorlopend Leefsituatie onderzoek 1986*.
- 17 Een aardig voorbeeld is te vinden in het rapport van der Commissie Van Dijck, waarin de gevolgen van een mislukte zoektocht naar een studentenkamer worden doorgerekend. Daarmee werd de fictieve student tijdelijk thuiswonend, waarop alle parameters van het berekeningsmodel veranderden en de rijksstudietoelage van de student met 3170 gulden verminderde. Sociaal-Economische Raad, *Advies inzake het eerste rapport van de Commissie Harmonisatie Studiesteun uitgebracht aan de Ministers van Sociale Zaken en Volksgezondheid, van Onderwijs en Wetenschappen en van Financiën* (Den Haag 1971) IV, 1.
- 18 C.A. Mandemakers, 'De sociale structuur in Nederland rond 1900. De samenleving in het perspectief van de modernisering 1850-1990', in:

- J.G.S.J. van Maarseveen en P.K. Doorn (red.), *Nederland een eeuw geleden geteld: een terugblik op de samenleving rond 1900* (Amsterdam 2001) 185-207.
- 19 Jan Brands, 'Die hoeft nooit meer wat te leren': *levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders* (Nijmegen 1992) 155.
- 20 Mick Matthys, *Doorzetters: een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden* (Amsterdam 2010) 192.
- 21 Ibidem, 191.
- 22 Dit noemt de Franse socioloog Pierre Bourdieu de *habitus*, die voor nieuwkomers in een bepaalde groep afwijkt. Zie P. Bourdieu, 'Cultural reproduction and social reproduction', in: P. Jarvis en C. Griffin, *Adult and continuing education. Major themes in education* (New York 2003) 173-187, aldaar 180-181.
- 23 Matthys, *Doorzetters*, 195.
- 24 Deetman in een de rede ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van de *Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten* (VSNU), 6 december 2010. 'Deetman waarschuwt kabinet voor SF-misser', www.scienceguide.nl, gepubliceerd 7 december 2010.
- 25 J.J. Vossensteyn, 'Shared interests, shared costs: student contributions in Dutch higher education', *Journal of higher education policy and management* 24 (2002) 2, 145-154; D.B. Johnstone, 'The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives', *Economics of education review* 23 (2004) 403-410, 407-408.
- 26 Wetenschappelijke Raad voor

- Regeringsbeleid, *De verzorgingsstaat herwogen. Over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden* (Amsterdam 2006) 181; M. van der Steen, R. Peeters en M. Pen, *De weg omhoog. Een analyse van het vertoog over sociale mobiliteit in regeringsbeleid* (Den Haag 2010) 80-82.
- 27 Dat is gebeurd aan de hand van data uit het Inkomenspanelonderzoek (IPO) van het Centraal Bureau voor de Statistiek. Een verantwoording van de methodologie is te vinden in Marchand, *Onderwijs mogelijk maken* 220-227.
- 28 A. Usher, *A new measuring stick. Is access to higher education in Canada equitable?* (Toronto 2004) 8.
- 29 D. Orr, C. Gwosé, N. Netz, *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent IV 2008-11* (Bielefeld 2011) 50-51.
- 30 P. Santiago e.a., *Tertiary education for the knowledge society. Volume II Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation* (Lissabon 2008) 22.
- 31 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2004* (Den Haag 2004) 11 en 18.
- 32 L. Pritchett, 'Where has all the education gone?', *World Bank economic review* 15 (2001) 376-391.
- 33 Ha-Joon Chang, *23 dingen die ze je niet vertellen over het kapitalisme* (Amsterdam 2010) 203-204.
- 34 H.B.G. Ganzeboom en R. Luijckx, 'Intergenerationele beroepsmobiliteit in Nederland: patronen en historische veranderingen', in: J. Dronkers en W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (Assen 1995) 16-17.

Slotbeschouwing

- 1 *De economist. Tijdschrift voor alle standen tot bevordering van volkswelvaart, door verspreiding van eenvoudige beginselen van staatshuishoudkunde onder redactie van mr. J.L. de Bruyn Kops* 10 (1861) 62.
- 200**
- 1 Zie o.a. *de Volkskrant* 11 december 2013, pag. 29 'Allochtone jongeren willen erbij horen' en die van 24 juni 2014, pag. 24 'Zet Ahmets en Leila's niet weg als een stuk vuil'.
- 35 M.H.J. Wolbers, 'Dynamiek in overscholing en verdringing op de arbeidsmarkt', *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken* 27 (2011) 4, 398-413.
- 36 J. Tolsma en M.H.J. Wolbers, 'Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland', *Tijdschrift voor Sociologie* 31 (2010) 3-4, 239-259, aldaar 246-247 en 252.
- 37 T. Bol, *Why does education pay off? Relations between institutional context and the mechanisms by which education pays off on the labor market* (Amsterdam 2013) 175.
- 38 Chang, *23 dingen*, 211-213; Zie ook het weblog van de Amsterdamse socioloog Herman van der Werfhorst, <http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/blog/education/master/>; geraadpleegd 12 augustus 2015.

Bronnen

Archieven

Archief DUO, Groningen
Bijzondere collecties Universiteits-
bibliotheek Leiden
Groninger Archieven
Het Utrechts Archief
Nationaal Archief (NA), Den Haag
NIOD Instituut voor Oorlogs-, Holocaust- en
Genocidestudies, Amsterdam
Noord-Hollands Archief, Haarlem
Regionaal Archief Leiden
Regionaal Historisch Centrum Overijssel,
Zwolle
Stadsarchief Amsterdam

Periodieken

Algemeen Dagblad
Algemeen Handelsblad
Amigoe di Curaçao. Weekblad voor de
Curaçaosche eilanden
Arnhemsche Courant
De Avondbode
De Economist
De Ingenieur
De Preangerbode
De Standaard
De Telegraaf
De Tijd
De Weegschaal
De Wekker
De West. Nieuwsblad uit en voor Suriname
Delftsche courant : nieuwsblad voor Delft en
Delfland
Friesche Courant
Groninger Courant
Het Dagblad. Uitgave van de Nederlandse pers
te Batavia
Het Parool
Het Vaderland: staat- en letterkundig
nieuwsblad
Het V.D.H. -tje: Wekelijks nieuwsblad voor het
personeel Van der Heem N.V.
Het Vrije Volk. Democratisch-socialistisch
dagblad
Leeuwarder Courant: hoofdblad van Friesland
Limburgsch Dagblad
Nieuwe Rotterdamsche Courant
Nieuws van den dag
Nieuwsblad van het Noorden
Nieuwsbrief van de Stichting Historisch
Schoten
NRC Handelsblad
Reformatorisch Dagblad
Stemmen voor waarheid en vrede
Suriname, koloniaal nieuws- en advertentieblad
Trouw
Uitleg. Weekblad van het Departement van
Onderwijs en Wetenschappen

Websites

www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/
www.parlement.com
www.scienceguide.nl
www.studentenmonitor.nl
www.topsectorbeurzen.nl
www.volkstellingen.nl
www.wiewaswie.nl

Gedrukte bronnen en literatuur

A
Aa, A.J. van der, *Biografisch woordenboek der*
Nederlanden, deel 15 (Haarlem 1872)
Albers, P., *Geschiedenis van het herstel der*
hiërarchie in de Nederlanden. Eerste deel
(Nijmegen 1903)
Anderson, K.M., ‘The long road to collective
skill formation in the Netherlands’, in:
M.R. Busemeyer en C. Trampusch (red.),
The political economy of collective skill
formation (Oxford 2012) 101-125
Anten, Jaap, ‘De ontbrekende brief van
Kartini’, in: *Indische letteren* 20 (2005)
24-32
B
Baalen, Carla van en Jan Ramakers (red.), *Het*
kabinet Drees III 1952-1956. Barsten in de
brede basis. Parlementaire geschiedenis
van Nederland na 1945, deel 5 (Den Haag
2001)
Bank, Jan en Maarten van Buuren, 1900.
Hoogtij van de burgerlijke cultuur (Den
Haag 2000)
Bakker, Nelleke, Jan Noordman en Marjoke
Rietveld-Van Wingerden, *Vijf eeuwen*
opvoeden in Nederland. Idee en praktijk
1500-2000 (Assen 2010)
Beaufort, Willem Hendrik de, *Dagboeken*
en aantekeningen van Willem Hendrik de
Beaufort (1874-1918) Eerste band: 1874-1910.
J.P. de Valk en M. van Faassen ed. Rijks
Geschiedkundige Publicatiën, kleine serie
nr. 74 (Den Haag 1993)
Beets, C., *Tachtig jaar Stork* (Hengelo 1948)
Berkel, Klaas van, *Academische illusies*.
De Groningse Universiteit in een tijd van
crisis, bezetting en herstel, 1930-1950
(Amsterdam 2005)
Berkel, K. van, *Universiteit van het Noorden:*
vier eeuwen academisch leven in Groningen.

Deel I (Hilversum 2014)
Berkers, E., “‘Pedante theoretici” en
“monteurs van steenachtige materialen””,
NEHA-jaarboek voor economische, bedrijfs-
en techniekgeschiedenis (2001), 258-85
Beynen, L.R. e.a., ‘De Nederlandsch-Zuid
Afrikaansche Vereeniging’, *De Gids* (1886)
50, 185-190,
Bij het eeuwfeest der Groninger Rijkskweek-
school 1861-1961: meer dan honderdzestig
jaar kweekschoolonderwijs in het Noorden
van Nederland (Groningen 1961)
Bijl, G.A., *Loopbaan en levensloop van*
onderwijzers en onderwijzeressen. Sociale
mobiliteit, huwelijk, inkomen, benoemingen
en ontslag in het openbaar lager onderwijs
in Groningen, ca. 1850-1920 (Groningen
2014)
Blom, J.C.H. e.a., A.E. Cohen als
geschiedschrijver van zijn tijd (Amsterdam
2005)
Boekholt, Pieter, ‘De mythe van de
onderwijshervorming na 1800’, in:
Greetje Timmerman, Nelleke Bakker en
Jeroen Dekker (red.), *Cultuuroverdracht*
als pedagogisch motief: historische en
actuele perspectieven op onderwijs, sekse
en beroep: liber amicorum voor Mineke van
Essen (Groningen 2007)
Boekholt, Pieter, ‘Voor de vrijmaking van
het onderwijs, in zijn onderscheidene
vertakkingen, zal op den ingeslagen
weg worden voortgeschreden. Het
onderwijs onder het ministerie-Kuyper’
in: D.Th. Kuiper en G.J. Schutte (red.), *Het*
kabinet-Kuyper (1901-1905). Jaarboek voor
de geschiedenis van het protestantisme na
1800 (Zoetermeer 2001) 184-207
Boekholt, P.T.F.M. en E.P. de Booy,
Geschiedenis van de school in Nederland
vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige
tijd (Assen 1987)
Bol, T., *Why does education pay off? Relations*

between institutional context and and the mechanisms by which education pays off on the labor market (Amsterdam 2013)

Boonstra, Onno, ‘De daling van analfabetisme in Nederland. Een regionale analyse over de periode 1775-1900’, in: Onno Boonstra en Anton Schuurman (red.), *Tijd en ruimte. Nieuwe toepassingen van GIS in de Alfa-wetenschappen* (Utrecht 2010) 62-73

Booy, E.P. de en J. Engel, *Van erfenis tot studiebeurs: de Fundatie van de vrijvrouw van Renswoude te Delft, opleiding van wezen tot de ‘vrije kunsten’ in de 18de en 19de eeuw, de fundatiehuizen, bursalen in deze eeuw* (Den Haag 1985)

Borghgraef-Van der Schueren, Beatrijs, ‘De universiteiten in de zuidelijke provincies onder koning Willem I’, *Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België* 35 (1973)

Bos, D.J., *In dienst van het koninkrijk: Beroeps-ontwikkeling van hervormde predikanten in negentiende-eeuws Nederland* (Amsterdam 1999)

Bosch, L.J. e.a., *Educatie en welzijn* (Den Haag 1981)

Bosch, Mineke, *Het geslacht van de wetenschap. Vrouwen en hoger onderwijs in Nederland, 1878-1948* (Nijmegen 1994)

Bosch, Sije van den en Peter Zuydgeest, *Studiefinanciering. Globale beschrijving van de rol van de rijksoverheid in de periode 1919-1986* (Den Haag 1987)

Bouman, P.J. en W.H. Bouman, *De groei van de grote werkstad: een studie over de bevolking van Rotterdam* (Assen 1952)

Braekman-Devolder, A., ‘Het Gentse blad ‘Den Vaderlander’ in oppositie tegen Willem I’, *Handelingen der Maatschappij voor geschiedenis en oudheidkunde te Gent* 23 (1969) 63-78

Brands, Jan, ‘Die hoeft nooit meer wat te leren’: levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders (Nijmegen 1992)

Branger, J.D.C., *Twee eeuwen voor de klas. Lerarenopleiding basisonderwijs Haarlem, verleden – heden – toekomst PABO Haarlem, 1795-1995* (Haarlem 1995)

Brug, L. en H. van der Hurk, ‘De levenscyclus van de CAO’, in: R. van der Bie en P. Dehing, *Nationaal goed: feiten en cijfers over onze samenleving*, (ca.) 1800-1999 (Voorburg 1999), 141-158

C

Caljé, Pieter, *Groningse studenten en hun academie: de inbedding van de universiteit in de samenleving in de negentiende eeuw* (z.p. 2006)

Cals, J.M.L.Th., *Nota betreffende enige beschouwingen omtrent voorzieningen ten behoeve van studenten. Brief van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen naar aanleiding van de motie van Fortanier-De Wit* (Den Haag 1953)

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), *Statistiek van de onderwijzersopleiding 1934/1935* (Den Haag 1936).

CBS, *Statistiek van het hooger onderwijs, 1934/35-1936/37*

CBS, *Verdiende lonen van werknemers in nijverheid en dienstensector ontleend aan het halfjaarlijks loononderzoek: methodebeschrijving en reeksen 1947-1983* (Den Haag 1985)

Chang, Ha-Joon, *23 dingen die ze je niet vertellen over het kapitalisme* (Amsterdam 2010)

Colenbrander, H.T. (red.), *Gedenkschriften van Anton Reinhardt Falck*. Rijks Geschiedkundige Publikatiën, kleine serie nr. 13 (Den Haag 1913)

Colenbrander, H.T., *Gedenkstukken der*

Algemeene Geschiedenis van Nederland van 1795 tot 1840. Rijks Geschiedkundige Publikatiën (Den Haag 1905-1922)

Commissie-Limburg, *De toekomst der academisch gegradueerden: rapport van de Commissie ter bestudeering van de toenemende bevolking van universiteiten en hoogeschole en de werkgelegenheid voor academisch gevormden* (Groningen 1936)

Commissie Uitgangspunten Nieuw Studiefinancieringsbeleid, *Leren investeren; investeren in leren. Een verkenning naar stelsels van studiefinanciering* (Den Haag 2003)

Cottaar, Annemarie, *Zusters uit Suriname. Naoorlogse belevenissen in de Nederlandse verpleging* (Amsterdam 2003)

D

Daalen, Rineke van, ‘De invoering van kinderbijslag in Nederland. Kostwinning en standsbesef’ in: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 29 (2002) 285-312

Dalhuisen, Leo e.a. (red.), *Geschiedenis van de Antillen* (Zutphen 2009)

Davids, C.A., ‘Apprenticeship and guild control in the Netherlands, c.1450-1800’, in: B. De Munck S.L. Kaplan en H. Soly (red.), *Learning on the shop floor: historical perspectives on apprenticeship* (New York 2007), 65-84

Dehing, P.W.N.M., *Eene soort van dynastie van spoorwegbeambten: arbeidsmarkt en spoorwegen in Nederland, 1875-1914* (Hilversum 1989)

Deleeck, H., *De architectuur van de welvaartsstaat opnieuw bekeken* (Leuven 2008)

Dierikx, M.J.J. e.a., *Nederlandse Ontwikkelings-samenwerking. Bronnenuitgave deel 2 1964-1967* Rijks Geschiedkundige Publikatiën, kleine serie nr. 99 (Den Haag 2003)

Doel, Wim van den, *Zo ver de wereld strekt.*

De geschiedenis van Nederland overzee vanaf 1800 (Amsterdam 2011)

E

Ecorys, *Evaluation of the Netherlands Fellowship Programme (NFP) 2002-2010 Final report* (Rotterdam 2012)

Ellerman, T.A., *Het Nederlandse leerlingwezen : een farce of een reële opleidingsmogelijkheid?* (Den Bosch 1972)

Epstein, S.R., ‘Craft guilds, apprenticeship, and technological change in preindustrial Europe’, *The Journal of Economic History* 58 (1998), 684-713

Essen, H.W. van, *Kwekeling: tussen akte en ideaal: de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800* (Amsterdam 2006)

Essen, Mineke van, *Onderwijzeressen in niemandsland. Beroepsontwikkeling in Nederland, 1827-1858* (Meppel 1985)

Europese Commissie/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report* (Luxemburg 2015)

F

Feyen, Benjamin, ‘The making of a success story: the creation of the ERASMUS-programme in the historical context’ in: Benjamin Feyen en Ewa Krzaklewska (ed.), *The ERASMUS phenomenon – Symbol of a new European generation?* (Frankfurt am Main 2013) 21-38

Frankrijker, Hans de, *De katholieke onderwijzersopleiding. Organisatie en ideologie 1889-1984* (Meppel 1988)

Fritschy, Wantje, ‘Financieel beleid onder – of ondanks?- Colijn. De ‘sterke man’, het bedrijfsleven en het parlement, 1923-1926’ in: J. de Bruijn en H.J. Langeveld (red.), *Colijn: bouwstenen voor een biografie* (Kampen 1994) 199-233

G

Ganzeboom, H.B.G. en R. Luijckx, ‘Intergenerationele beroepsmobiliteit in Nederland: patronen en historische veranderingen’, in: J. Dronkers en W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (Assen 1995)

Gedenkboek 50 jarig bestaan der Vereniging voor Middelbaar Technisch en Ambachtsonderwijs en van de Ambachtsschool te Leeuwarden (Leeuwarden 1930)

Gemeente-bureau voor beroepskeuze te ’s Gravenhage, *Geldelijke steun bij studie. Een verzameling regelen en voorwaarden, onder welke van rijkswege, door sommige gemeenten en door vele stichtingen en fondsen aan jongelieden van beiderlei kunne geldelijke steun bij studie of kosteloze opleiding wordt gegeven* (Groningen 1923)

Genabeek, J. van, ‘De afschaffing van de gilden en de voortzetting van hun functies’, *NEHA-jaarboek voor economische, bedrijfs- en techniekgeschiedenis* 57 (1994), 63-90

Gerretson, C. en A. Goslinga, *Groen van Prinsterer. Schriftelijke nalatenschap. Tweede deel. Briefwisseling eerste deel, 1808-1833* (Den Haag 1925)

Gerwen, J. en F. de Goey, *Bedrijfsleven in Nederland in de twintigste eeuw. Ondernemers in Nederland* (Amsterdam 2008)

Giele, J., *Arbeidersleven in Nederland 1850-1914* (Nijmegen 1979)

Giele, J. (ed.), *De arbeidsenquête van 1887: Een kwaad leven: Heruitgave van de ‘Enquete betreffende werking en uitbreiding der wet van 19 September 1874 (Staatsblad n° 130) en naar den toestand van fabrieken en werkplaatsen’* (Nijmegen 1981)

Giele, J. en G.J. van Oenen, ‘De sociale structuur van de Nederlandse samenleving

rond 1850’, *Mededelingenblad* 45, 1974

Gilijamse, R., *Wat kost studeren... en wie zal dat betalen? Studiekosten en studiefinanciering in het wetenschappelijk en het hoger beroepsonderwijs* (Arnhem 1973)

Goudswaard, N.B., *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs : een onderzoek betreffende het nijverheidsonderwijs zoals het in Nederland aan jongens en ouderen is gegeven vanaf de officiële opheffing van de gilden in 1798 tot de inwerkingtreding van de Wet op het Middelbaar Onderwijs in 1863* (Assen 1981)

Graaf, P.M. de, *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijs-loopbanen* (Nijmegen 1987)

Groot, W. en T. ter Huurne, ‘Herintredingskansen van werkloze jongeren’, *Mens en Maatschappij* , 64 (1989), 364-383

H

Handelingen van de Algemeene Synode der Nederlandsch Hervormde kerk in den jare 1850 (Den Haag 1850)

Hauschildt, K. e.a., *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent V 2012-2015* (Bielefeld 2015)

Heek, F. van, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid* (Amsterdam 1968)

Hellema, Duco, *Buitenlandse politiek van Nederland. De Nederlandse rol in de wereldpolitiek* (Utrecht 2006)

Hentzen, Cassianus, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. De financieele gelijkstelling 1920-1925* (Den Haag 1928)

Hertog, J.P. den, *Cort van der Linden. Minister-president in oorlogstijd* (Amsterdam 2007)

Heusde, Philip Willem van, *Brieven over den aard en strekking van hooger onderwijs* (Utrecht 1829)

Hilvoorde, Ivo van, *Grenswachters van de*

Arbeid en Welzijn (z.p. 2014)

Oostindie, Gert en Emy Maduro, *In het land van de overheerser II. Antillianen en Surinamers in Nederland 1634/1667-1954* (Dordrecht 1986)

Orr, D., C. Gwosc' en N. Netz, *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent IV 2008-2011* (Bielefeld 2011)

Orwell, George, *The road to Wigan Pier* (Londen 1996, eerste druk 1937)

Otterspeer, Willem, *De Wiekslag van hun geest. De Leidse universiteit in de negentiende eeuw* (z.p. 1992)

Otterspeer, Willem, *Groepsportret met dame. De werken van de wetenschap. De Leidse universiteit 1776-1876* (Leiden 2005)

Otterspeer, Willem, 'Professionalisering in Nederland in de negentiende eeuw. Een vergelijkend perspectief' in: Bart van der Boom en Femme Gaastra (red.), *Kerk, cultuur en koloniën. Opstellen over Nederland rond 1900* (z.p. 2005) 78-96

Oud, P.J., *Honderd jaren. Hoofdzaken der Nederlandsche staatkundige geschiedenis 1840-1940* (Assen 1946)

P

Peters, F.H., 'Van de nood een deugd. Technische hulp na de dekolonisatie' in: J.A. Nekkers en P.A.M. Malcontent (red.), *De geschiedenis van vijftig jaar Nederlandse ontwikkelingssamenwerking 1949-1999* (Den Haag 1999) 83-113

Philocandidatus, *Middelen ter plaatsing van een aanzienlijk getal proponenten* (Amsterdam 1834)

Piketty, Thomas, *Kapitaal in de 21^{ste} eeuw* (Amsterdam 2014)

Plas-Pronk, W.M. van der en G.M. Rijnveld-Nijkamp, 'De Christelijke Volksbond en de werkverschaffing', *Jaarboek Die Haghe* (1989), 95-129

Poelgeest, Maarten van, *Zo doen wij dat dus. Over de nieuwe studentenbeweging en een andere politieke mentaliteit* (Amsterdam 1990)

Poeze, Harry A., Cees van Dijk en Inge van der Meulen, *In het land van de overheerser I. Indonesiërs in Nederland 1600-1950* (Dordrecht 1986)

Pommer, Evert en Leendert Ruitenbergh, *Profijt van de Overheid III. De verdeling van gebonden inkomensoverdrachten in 1991* (Rijswijk/Den Haag 1994)

Prak, M., *Republikeinse veelheid, democratisch enkelvoud: sociale verandering in het Revolutietijdvak, 's-Hertogenbosch 1770-1820* (Nijmegen 1999)

Pritchett, L., 'Where has all the education gone?', *World Bank economic review* 15: 3 (2001) 376-391.

R

Rapport van de Adviescommissie voor te treffen voorzieningen ten behoeve van studenten (Den Haag 1956)

Renesse, J.E. van, *Het lager onderwijs in Nederland van 1857 tot 1889* (Haarlem 1892)

Righart, Hans, *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam/Antwerpen 1995)

Ritzen, Jo, *De minister. Een handboek* (Amsterdam 1998)

Ritzen, J.M.M. e.a., *Profijt van de overheid. De verdeling van overheidsuitgaven voor Volkshuisvesting en Onderwijs in 1975* (Den Haag 1977)

Robijns, M.J.F., *Radicalen in Nederland (1840-1851)* (Leiden 1967)

Roelevink, J., *Gedicteerd verleden: het onderwijs in de algemene geschiedenis aan de Universiteit te Utrecht, 1735-1839* (Amsterdam 1986)

Rooy, Piet de, 'Grote veranderingen in een klein land' in: Piet de Rooy en Henk

te Velde, *Met Kok over veranderend Nederland*. (Amsterdam 2005) 149-223

Rooy, Piet de, *Ons stipje op de wereldkaart. De politieke cultuur van modern Nederland* (Amsterdam 2014)

Rooy, Piet de, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2005)

S

Santiago, P. e.a., *Tertiary education for the knowledge society. Volume II Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation* (Lissabon 2008)

Savornin Lohman, B.C. de, 'Verslag van de lotgevallen der Rijks-Universiteit te Utrecht in het studiejaar 1930/31', *Jaarboek der Rijks-Universiteit te Utrecht 1930-1931* (Utrecht 1931) 263-264

Schaepman, H.J.A.M., *Een katholieke partij. Proeve van een program* (Utrecht 1883)

Schalk, Ruben, 'The power of the purse: student funding and the labour market for Dutch Reformed and Catholic theology students, 1800-1880', *History of Education* , Vol. 44 (2015), 131-55

Schuyt, Kees, 'Kameleontisch beleid, steke-lige wetenschap' in: Sociaal Cultureel Planbureau, *Werken op de grens van wetenschap en beleid* (Den Haag 2006) 11-26

Sjenitzer-van Leening, T.M. (red.), *Dagboek-fragmenten 1940-1945* (Utrecht 1985)

Slaman, Pieter, *Staat van de student. Tweehonderd jaar politieke geschiedenis van studiefinanciering in Nederland* (Amsterdam 2014)

Smits, J.P., 'Economische ontwikkelingen, 1800-1995', in: R. van der Bie en P. Dehing, *Nationaal goed: feiten en cijfers over onze samenleving, (ca.) 1800-1999* (Voorburg 1999) 15-36

Sociaal Cultureel Planbureau, *Een beroep op de burger. Minder verzorgingsstaat, meer eigen verantwoordelijkheid? Sociaal en*

cultureel rapport 2012 (Den Haag 2012)

Sociaal-Economische Raad (SER), *Advies inzake de aanpassingsmechanismen van minimumloon en sociale uitkeringen* (Den Haag 1979)

SER, *Advies inzake het eerste rapport van de Commissie Harmonisatie Studiesteun uitgebracht aan de Ministers van Sociale Zaken en Volksgezondheid, van Onderwijs en Wetenschappen en van Financiën* (Den Haag 1971)

Soltow, L. en J.L. van Zanden, *Income and wealth inequality in the Netherlands 16th-20th century* (Amsterdam 1998)

Spee, Arnold A.J. en Anne-Marie Bruggert, *Tien jaar studiefinanciering* (Zoetermeer 1996)

Staatscommissie van arbeidsenquête, *Arbeidsenquête 1890: Derde afdeling: bedrijven in onderscheiden gemeenten* (Den Haag 1894)

Stam, Jaap e.a., *Hoog gegrepen. Tien bewindslieden, universiteiten en politiek* (Amsterdam 1995)

Steen, M. van der, R. Peeters en M. Pen, *De weg omhoog. Een analyse van het vertoog over sociale mobiliteit in regeringsbeleid* (Den Haag 2010)

Stokvis, P.R.D., *De wording van modern Den Haag. De stad en haar bevolking van de Franse tijd tot de Eerste Wereldoorlog* (Zwolle 1987)

Stuurman, Siep, *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat* (Amsterdam 1992)

Swennen, Anja, *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: de ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (z.p. 2012)

T

Thelen, K., *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany,*

Britain, the United States, en Japan (Cambridge 2004)

Tolsma, J. en M.H.J. Wolbers, 'Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland', *Tijdschrift voor Sociologie* 31 (2010) 3-4, 239-259

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

U

Universiteit Leuven, *De universiteit te Leuven 1425-1975* (Leuven 1975)

Usher, A., *A new measuring stick. Is access to higher education in Canada equitable?* (Toronto 2004)

Uyl, Joop den, 'KVP en sociale rechtvaardigheid', *Socialisme en Democratie* (1950) 637-649

V

Valk, J.P. de, 'Landsvader en landspaus? Achtergronden van de visie op kerk en school bij koning Willem I (1815-1830)', in: C.A. Tamse en E. Witte (red.), *Staats- en natievorming in Willem I's koninkrijk (1815-1830)* (Brussel 1992) 76-97

Vanthoor, W.F.V., 'The Netherlands postwar monetary reform, 1945-52', *Financial History Review* 5 (1998) 63-85

Vermaas, A., 'Real industrial wages in The Netherlands, 1850-1913', in: P. Scholliers en V.N. Zamagni (red.), *Labour's reward: real wages and economic change in 19th- and 20th-century Europe* (Aldershot 1995)

Verslag der Handelingen van de Eerste Kamer der Staten-Generaal (Handelingen EK)

Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer

der Staten-Generaal (Handelingen TK)

Visser, J., M. Dicke, en A. van der Zouwen (red.), *Nederlandse ondernemers 1850-1950. Dl. 3: Groningen, Friesland, Drenthe en Overijssel* (Zutphen 2011)

Vossensteyn, J.J., 'Shared interests, shared costs: student contributions in Dutch higher education', *Journal of higher education policy and management*, 24 (2002) 2, 145-154

Vries, G.E. de, *De opleiding van de christelijke onderwijzer: het karakter van de protestants-christelijke onderwijzersopleidingen, in het bijzonder in Friesland 1880-1980* (Leeuwarden 2004)

Vries, J.D. de, *Na het studenten-leven* (Amsterdam 1847)

Vree, J., 'Overschot op de Nederlandse kandidatenmarkt: een bron van overzeese predikanten, hulppredikers, enz. (1829-1872)', *Documentatieblad voor de Nederlandse kerkgeschiedenis na 1800*, 30 (2007) 17-52

Vrooman, C., M. Gijsberts en J. Boelhouwer (red.), *Vershil in Nederland. Sociaal en cultureel rapport 2014* (Den Haag 2014)

W

Wagner, G.A., *Een nieuw industrieel elan* (z.p. 1981)

Wallis, P., 'Apprenticeship and training in premodern England', *Journal of Economic History* 68 (2008) 832-861.

Wals, H., *Makers en stakers: Amsterdamse bouwvakarbeiders en hun bestaansstrategieën in het eerste kwart van de twintigste eeuw* (z.p. 2001)

Wartena, Bert, H. Goeman Borgesius (1847-1917). *Vader van de verzorgingsstaat. Een halve eeuw liberale en sociale politiek in Nederland* (Amsterdam 2003)

Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, *De verzorgingsstaat*

herwogen. Over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden (Amsterdam 2006)

Wilde, I.E. de, *249 vrouwen na Aletta. Vrouwelijke gepromoveerden aan de Rijks-universiteit van Groningen* (Groningen 1987).

Wingelaar, Koos, ‘Rijksbursalen aan de Universiteit van Utrecht 1815-1843’, *Oud Utrecht* 69:5 (1996) 100-106

Wingelaar, K., *Studeren in de negentiende eeuw: een onderzoek naar het hoger onderwijs en met name naar de studenten aan de Utrechtse universiteit in de periode 1815-1877* (Utrecht 1989)

Wingelaar, K., “‘Ter ondersteuning van jonge lieden van goeden aanleg.” Het eerste rijksbeurzenstelsel en zijn bursalen aan de rijks hogeschool te Groningen 1815-1843 (1847)’, *Gronings historisch jaarboek* (1998), 82-97.

Wingens, M., ‘The Motives for creating Institutions of Higher Education in the Dutch Republic during its formative Years (1574-1648)’, *Paedagogica Historica* , Vol. 34 (1998), 443-456

Wolbers, M.H.J., ‘Dynamiek in overscholing en verdringing op de arbeidsmarkt’, *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken* 27 (2011) 4, 398-413

Wolthuis, J., *Lower technical education in the Netherlands 1798-1993: the rise and fall of a subsystem* (Leuven 1999)

Z

Zanden, J.L. van, *Een klein land in de 20e eeuw: economische geschiedenis van Nederland 1914-1995* (Utrecht 1997)

Zanden, J.L. van, *Nederland 1780-1914: staat, instituties en economische ontwikkeling* (Amsterdam 2000)

Zijdeman, R.L. en C.A Mandemakers, ‘De rol van het gymnasium en middelbaar onderwijs bij de intergenerationele

overdracht van status, Nederland 1865-1940’, in: W.A.P. Maas, M.H.D. van Leeuwen en C.A. Mandemakers (red.), *Honderdvijftig jaar levenslopen. De historische steekproef Nederlandse bevolking* (Amsterdam 2008) 149-173

Zoeteman-Van Pelt, M., *De studenten-populatie van de Leidse universiteit, 1575-1812 ‘Een volk op zyn Siams gekleet eenige mylen van Den Haag woonende’* (Leiden 2011)

Personenregister

A

Agt, Dries van 134

Assen, C.J. van 18

B

Barge, Ton 102, 111

Beaufort, W.H. de 52

Begemann, familie 22, 23

Bergsma, Jan 44

Bol, Pieter 44

Bolkestein, Frits, Gerrit, Hendrik en Klaas 51

Bos, Wouter 166

Brenninkmeijer, familie 72

Brugsma, Berend 39, 40

C

Cals, Jo 160

Cluwen, Abraham 69

Colijn, Hendrikus 91, 103

Cort van der Linden, Pieter 52, 98, 144

Costa Gomez, Moises Frumencio da 92

D

Dam, Jan van 110, 111

Darwin, Charles 98

Deetman, Wim 161-163, 165, 190

Derksen, Jan 202

Deventer, C. Th. van 88

Diepenhorst, I.A. 160

Doldersum, J.G. 148

Donner, Jan 111

Dorsman, Leen 202

Drees, Willem 158

Droste, Coenraed 22

Duijvendak, Maarten 202

E

Ende, Adriaan van den 39

F

Falck, Anton Reinhard 15, 21, 28

Falck, Balthazar 21

Figée, gebroeders 146

Fock van Halen, Cornelis Hendrik 75

Fortanier-De Wit, Jeanne 159

Fortuyn, Pim 164

Franssen, Jan 163

G

Gelderblom, Oscar 202

Goeman Borgesius, Hendrik 98

Gratama, Jan Aafko, Lukas en Seerp 22

Groen, Adriaan in ’t 202

Groot, Lourens de 74, 145

H

Hagenouw (voornaam onbekend) 72

Haitjema, Th. L. 103

Halen, Van (voornaam onbekend) 72

Hasselt, Johan Conrad en Barthold van 20, 22

Hatta, Mohammed 92

Heemskerk, Theo 98

Hendrik, Frederik 151

Heringa, G. 158

Heusde, Philip Willem van 15

Hitler, Adolf 108

Hoofakker Houtzager, Pieter van den 20

Hoorndijk, Lukas van 21

Hoorndijk Cannegieter, Ritske 20

Houten, Sam van 98

J

Jacobs, Aletta 21

Jacobs, Abraham 21

Juliana, koningin 136

K

Kartini, Raden Adjeng 90

Keulen (voornaam onbekend) 72

Kinker, Johannes 17

Kist, Anthonij 29

Kist, Joost Gerard 29

Kist, Nicolaas Christiaan 27, 28

Klein, Ger 162

Kol, Hendrik van 90

Kraal, Barend 72
Kuijl, Adrianus van der 30, 31
Kuiken, Gelfske 43
Kuyper, Abraham 32, 51, 52, 88, 89

L
Leo XII, paus 17
Limburg, Leon 43
Lubbers, Ruud 162, 163
Luns, Joseph 137, 138

M
Mackay, Æ. baron 51, 52
Mandela, Nelson 135
Marchand, Wouter 10
Marx, Karl 44
Meij (voornaam onbekend) 72
Milligen, Gerrit van 43
Multatuli 44
Mussolini, Benito 111

N
Nassau, Hendrik Jan 40
Nicolaas II, tsaar 100
Niftrik, J.G. van 15
Nijs, Annet 166
Noordijk, D.G. 110, 111
Noort, jonkheer L.P.D. op ten 110, 111

O
Oranje, Willem van 27
Orwell, George 42

P
Pais, Arie 162
Paulus, apostel 18
Pinto, M. de 21
Plasterk, Ronald 139
Pleyte, J. 89
Ploumen, Lilianne 137
Polak, A.M. 21
Posthumus, S.A. 158
Prinsen, Pieter Johannes 39

Pronk, Jan 135

R
Raaf, Harm de 44
Rauter, Hanns Albin 111
Regtien, Ton 161
Ritzen, Jo 163, 165, 166
Ruijs de Beerenbrouck, jonkheer Charles 100
Ruler, Arnold Albert, Dirk en Betteke van 103

S
Savornin Lohman, A.F. de 99
Savornin Lohman, Bonne de 102
Schaeppman, Herman 51
Schalk, Ruben 10
Schimmelpenninck van der Oye, W.A. baron van 18, 32
Schwarz, Heinrich 109
Seyss-Inquart, Arthur 108, 109, 111
Sieriks, Jan 70
Slaman, Pieter 10
Sleen, Harm van 159
Soekarno 135
Spanjer, A. 103
Sperwer, Cato 40
Stapelkamp, Antoon 146
Stratemeijer, Sejus en Jan Hendrik 45
Suharto 135
Swinderen, Theodorus van 40, 41

T
Teenstra, Hendrik Douwe 41
Terwijn, Hebrecht 70
Thijssen, Theo 44
Thorbecke, Johan Rudolph 18, 19, 50, 196
Troelstra, Pieter Jelles 99, 100
Truman, Harry S. 136
Tussenbroek, Catharina van 22

U
Uyl, Joop den 162

V
Veld, Roel in 't 163
Velde, Rein en Johannes van der 44
Vermeend, Willem 166
Vissema, Folkert 148
Visser, Johannes Theodoor de 52, 53, 100-102, 105, 134
Vorstius 22
Vries, H. de 75
Vries, Jan David de 31

W
Water, Willem te 29
Westenenk, L.C. 91
Westerveld, Hendrik, Evert en Suzanna 44
Weve, F.N.M. 159
Wiertz, V.W.H. 69
Wijnbergen, A.I.M.J. baron van 100
Wilhelm II, keizer 100
Willem I, koning 14-19, 21, 26, 29, 32, 33, 41, 50, 69, 98, 99, 195, 197
Willem II, koning 18
Willem III, koning 19
Wimmer, Friedrich 108, 109
Wintgens, Willem 18, 68
Witkop, Aaltje 43

Z
Zwanenburg, familie 43
Zwanenburg, Jan 70



Verspreid door het boek staan de volgende studentenkamers, als risoprint afgebeeld:

Blz. 6: 'De student'. Alexander Ver Huell, Eerste en laatste studentenschetsen, 1882, Academisch Historisch Museum, Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 34-35: Studentenkamer van 'Vlerk' of Bernard Gewin (1812-1873), Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 47: Anna Elisabeth Ribbius Peletier (1891-1989) tijdens studententijd in 1910, ATRIA kennisinstituut voor emancipatie en vrouwengeschiedenis (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 77 en 113: Studentenkamer Rudolph Pabus Cleveringa (1894-1980), 1917-1918, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 140-141: Studenten in keuken. Foto André van Haasteren. Collectie Academisch Historisch Museum Leiden.
Blz. 154-155: Gang van een studentenhuus, foto L. Zuyderduin, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 168-169: Rokende studente in kamer, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 193: De getrouwde studenten, 1960, foto J. Meijer, ATRIA kennisinstituut voor emancipatie en vrouwengeschiedenis (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 194: Studente op dakterras, foto L.J.F. Hermans, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).
Blz. 200: Studente in kamer, 1992, foto M. de Haan (risoprint G. Schoneveld).

Tekeningen subtitelbladen:
De tekeningen van boeken en boekenkasten op de titelbladen van de hoofdstukken zijn details uit een portretserie van Leidse hoogleraren, 1936, potlood op papier, door Harm Kamerlingh Onnes, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprint G. Schoneveld).

Afbeelding omslag, frontispice en deze bladzijde:
Hoogspringende student Arena Studiosorum Leiden, ca. 1895, foto H.K. de Haas, Academisch Historisch Museum Leiden (risoprints G. Schoneveld).

Afbeelding eerste bladzijde:
De eerste wet op studiefinanciering van 1815

Afbeelding laatste bladzijde:
De laatste wet op studiefinanciering van 2015



50

Wet van 21 januari 2015 tot wijziging van onder meer de Wet studiefinanciering 2000 in verband met de introductie van een nieuw stelsel van studiefinanciering in het hoger onderwijs en de uitvoering van een toekomstgerichte onderwijsagenda voor het hoger onderwijs (Wet studievoorschot hoger onderwijs)

Wij Willem-Alexander, bij de gratie Gods, Koning der Nederlanden, Prins van Oranje-Nassau, enz. enz. enz.

Allen, die deze zullen zien of horen lezen, saluut! doen te weten:

Alzo Wij in overweging genomen hebben, dat het wenselijk is het stelsel van studiefinanciering te hervormen om te komen tot een doelmatiger en rechtvaardiger studiefinancieringsstelsel waardoor tevens een toekomstgerichte onderwijsagenda voor het hoger onderwijs kan worden uitgevoerd;

Zo is het, dat Wij, de Afdeling advisering van de Raad van State gehoord, en met gemeen overleg der Staten-Generaal, hebben goedgevonden en verstaan, gelijk Wij goedvinden en verstaan bij deze:

ARTIKEL I. WIJZIGING WET STUDIEFINANCIERING 2000

De Wet studiefinanciering 2000 wordt als volgt gewijzigd:

A

Artikel 1.1, eerste lid, wordt als volgt gewijzigd:

1. In de begripsomschrijving van «afsluitend examen» wordt in onderdeel b «de hoofdstukken 5 en 10» vervangen door: hoofdstuk 5.

2. In de begripsomschrijving van «lening» vervalt de zinsnede «, onverminderd omzetting, bedoeld in artikel 10.8».

3. In de alfabetische rangschikking wordt een begripsbepaling ingevoegd, luidende:

levenlanglerenkrediet: lening voor betaling van het lesgeld in het beroepsonderwijs of het collegegeld in het hoger onderwijs,