

Feminisering en didactisering van het lerarenberoep in het vmo, 1950-1975

M. C. Timmerman en H. W. van Essen

Samenvatting

De hedendaagse crisis in het lerarenberoep wordt vaak in verband gebracht met de feminisering van het onderwijs. Verondersteld wordt dan dat vrouwelijke leerkrachten een andere verhouding tot methode, didactiek en pedagogiek hebben dan mannelijke. Door opkomst en ontwikkeling van de didactiek in het lerarenberoep te onderzoeken, is gezocht naar historisch bewijs voor deze veronderstelling. De centrale vraagstelling is welke rol vrouwen hebben gespeeld in de gedachtevorming over de didactische dimensie van het lerarenberoep. Daartoe is explorierend historisch onderzoek gedaan naar de periode waarin de didactisering van het vmo een belangrijk issue werd in onderwijskringen: de periode 1950-1975. Aan de hand van een inhoudsanalyse van de vaktijdschriften "Levende Talen" en "Kleio" (jaargangen 1950-1975) is de gedachtevorming over de didactisering van het lerarenberoep – en de rol van vrouwen daarin – in kaart gebracht voor de vakken moderne talen (incl. moedertaal) en geschiedenis. Uit de analyse blijkt dat didactiek in deze periode uitsluitend een mannendomein was, ook bij vakken met een relatief hoog feminiseringspercentage, zoals Frans.

1 Inleiding en probleemstelling

In de media wordt de hedendaagse crisis in het lerarenberoep voor een belangrijk deel toegeschreven aan het gestaag toenemende aantal vrouwelijke leraren. Zo stelt de onderwijskundige Paul Jungbluth: "Zachte waarden als bescheidenheid, samenwerking, zorg voor anderen en conflictvermijdend gedrag worden gewaardeerd. Die waarden zijn zo dominant dat slechte cijfers te gemakkelijk door de vingers worden gezien. Dat wordt vergemakkelijkt door het grote aantal vrouwelijke docenten." (NRC, 3 en 4 mei 2003). De toename van het aandeel vrouwelijke docen-

ten – zo wordt impliciet verondersteld – zou parallel lopen aan de opkomst van een ander didactisch-pedagogisch concept. In dit moderne didactisch-pedagogisch concept staat de leerling centraal (in plaats van de lesstof), gaat het minder om kennis(overdracht) als wel om vaardigheden en is samenwerking belangrijker dan prestatie en competitie. De feminisering van het onderwijs in *kwantitatieve* zin zou dus verband houden met die in *kwalitatieve* zin, te weten de ontwikkeling en verspreiding van het softe, leerlinggerichte pedagogisch-didactische concept in het onderwijs, nu met een containerbegrip ook wel aangeduid als het zogenaamde "nieuwe leren". Sympathiek, maar ongunstig voor kwaliteit (Van der Werf, 2005). Als afschrikwekkend toekomstbeeld wordt vaak verwezen naar de huidige situatie in het basisonderwijs, waar nu 80% van de leerkrachten vrouw is en vrijwel geen mannelijke student voor een opleiding op de pabo kiest. De status van het beroep is gedaald, het niveau van de pabo is beneden alle peil door al die vrouwen met hun plak- en knipwerk en gezeur over communicatie, en op de basisschool krijgen kinderen geen kennis meer aangereikt maar uitsluitend vaardigheden (Duursma, 2005; Oomen 2005; Timmerman & Van Essen, 2004).

Het leggen van een relatie tussen sekse en een andere, meer leerlinggerichte didactisch-pedagogische aanpak is in de onderwijsgeschiedenis niet ongewoon. Vrouwen heetten al heel lang het gezag te ontberen om jongens vanaf een jaar of acht les te geven, mannen zouden te zakelijk en theoretisch-inhoudelijk zijn voor meisjes in het voortgezet onderwijs (Amsing, 2005; Van Essen, 1999, 2001). Binnen het basisonderwijs werd het verband expliciet gelegd dan in het voortgezet onderwijs. De gedachte dat vrouwen hun leeraarschap anders zouden invullen dan mannen, blijkt bijvoorbeeld uit deze uitspraak van een Zwolse onderwijsinspecteur in 1925: "De vrouw wordt door leerstof/methode be-

heerst, wankelt tussen het volgen van het leerboek, strict, en een woordenrijke verwatering van de stof...De vrouwelijke onderwijzer is zo lang voldoende als de leerling zich leerstof mechanisch eigen moeten maken, en er zich door moet laten beheersen.” (Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1925-1926).

De onderwijzeres durft, dan wel kan volgens deze inspecteur niet loskomen van de leerstof zoals die in de *methode* wordt behandeld. Als ze het toch doet, gaat het mis, dan vervalt ze in een “woordenrijke verwatering van de stof”. Betere leerresultaten kunnen bereikt worden door de onderwijzer: hij is in staat de leerling actief “zelf de stof te (laten) beheersen”, aldus de onderwijsinspecteur. In tegenstelling tot de onderwijzer mist de onderwijzeres dus zowel intellectuele bagage als creativiteit en reflectie op het eigen handelen.¹ Zij redt het niet zonder methode, zonder didactische richtlijnen dus, haar mannelijke collega gaat dan juist excelleren, zo lijkt de onderwijsinspecteur te suggereren. Met andere woorden: de vrouwelijke onderwijzer concentreert zich op de vorm (het *hoe*), de mannelijke op de inhoud (het *wat*).

Het empirische gehalte van deze veronderstelling, evenals van de andere hierboven genoemde aanname (dat vrouwen een andere, meer leerlinggerichte pedagogisch-didactische aanpak zouden hanteren) valt niet meer te toetsen, de onderwijspraktijk van het verleden is voorgoed verdwenen. Maar afgaande op wat er wel resteert, te weten de betrokkenheid van mannen en vrouwen bij de ontwikkeling van nieuwe didactische werkvormen voor het basisonderwijs, waren het juist mannen die sterk betrokken waren bij het *hoe* van het basisonderwijs. Vrijwel alle vooroorlogse voorstellen tot onderwijsvernieuwing, inclusief het theoretische fundament ervan, kwam van grote mannen, van Jan Ligthart en Rommert Casimir tot Kees Boeke en Philip Kohnstamm (Van Essen & Imelman 2003; Van Hilvoorde, 2002)². Voor het basisonderwijs, met andere woorden, blijkt een exclusieve relatie tussen vrouwen en didactiek een historische mythe die uitsluitend gebaseerd is op stereotiepen.

Voor het voortgezet onderwijs ontbreekt tot nu toe het empirische bewijsmateriaal dat

bij het basisonderwijs wel voorhanden is. Binnen het voortgezet onderwijs kwam de aandacht voor het hoe van het lesgeven, de didactiek dus, pas relatief laat op gang. Tot ver in de jaren 1950 heette de ideale leraar primair een wetenschappelijk geschoolde geleerde. Leraren zagen hun beroep als werk waarvoor wetenschappelijke kennis onontbeerlijk was; de vraag hoe aan leerlingen de voor hen noodzakelijke kennis over te dragen, deed er eigenlijk nauwelijks toe. Dit ging pas veranderen in de loop van de jaren '50, een ontwikkeling die ertoe leidde dat het beeld van de ideale leraar gaandeweg de “leraar als didacticus” werd. Deze ontwikkeling voltrok zich globaal tussen 1950 en 1975.

Nu de feminisering van het voortgezet onderwijs serieuze vormen lijkt te gaan aannemen, doet de vraag zich voor in hoeverre vrouwen, i.c. vrouwelijke leraren een rol spelen in de didactische ontwikkeling van het lerarenberoep. Gaat dit proces gepaard met een andere, specifieke didactisch-pedagogische aanpak, zoals ook verondersteld ten aanzien van het basisonderwijs? Uitgedrukt in voltijdbanen is begin 2002 36% van de leraren in het voortgezet onderwijs vrouw; prognoses komen voor 2006 uit op 40% en voor 2011 op 46% (Van der AA, Van Hulst, & Vossen, 2003). Hoewel vrouwelijke leerkrachten in het voortgezet onderwijs vooralsnog nog niet de helft van het totaal aan leraarlessen vervullen, roept, zo blijkt in ieder geval uit verontruste geluiden in de media, de huidige en verwachte feminiseringsgraad de vraag op naar de veronderstelde historische relatie tussen vrouwen en didactiek.

De vraagstelling van dit artikel is welke rol vrouwen hebben gespeeld in de gedachtevorming over de didactische dimensie van het lerarenberoep. In explorerende zin is historisch onderzoek gedaan naar de periode waarin de didactisering van het voortgezet onderwijs een belangrijk issue werd in onderwijskringen. Dit is globaal genomen de periode 1950-1975; het algemeen voortgezet onderwijs op havo/vwo-niveau heette toen nog Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs (vhmo). Van twee vakken, levende talen en geschiedenis, is de gedachtevorming over de didactiek onderzocht aan de hand van een inhoudsanalyse van de vaktijdschriften

van deze vakken: “Levende Talen” en “Kleio”. De keuze voor deze vaktijdschriften als bronnen impliceert dat gekozen is voor het lerarenperspectief op de didactisering van het voortgezet onderwijs.

De opzet van dit artikel is als volgt. Omdat de vraag naar de relatie tussen feminisering en didactisering pas relevant is wanneer er in de onderzochte periode ook daadwerkelijk vrouwelijke leraren voor de klas hebben gestaan, presenteren we eerst de percentages vrouwelijke docenten per vak. Nadat opkomst en ontwikkeling van de didactische dimensie van het lerarenberoep geschetst zijn, wordt de man/vrouw verhouding van de didactische actoren in de tijdschriften uiteengezet. De discussie beantwoordt aan de hand van de resultaten de vraag naar de rol van vrouwelijke leraren in het didactiseringsproces. Gezien het historische karakter van dit artikel wordt voorafgaand aan de resultaten de historische context van deze periode geschetst.

2 Methode

Dit gedeelte van het onderzoek maakt deel uit van een omvangrijker onderzoeksproject “Feminisering van het lerarenberoep (1950-2005)” dat aan de Rijksuniversiteit Groningen wordt uitgevoerd. Doel van dit project is verschuivingen in het lerarenberoep te onderzoeken tussen vakinhoudelijke, didactische en pedagogische componenten enerzijds en feminisering anderzijds. Behalve de moderne (vreemde) talen en de geschiedenis worden ook de vakken wis- en natuurkunde en lichamelijke oefening object van onderzoek. Dit exploratieve artikel betreft een inhoudsanalyse van de vaktijdschriften van twee van de vier vakken, over het eerste deel van de totale periode (1950-1975). Centraal staat de vraag naar de opkomst en ontwikkeling van het didactische domein in de talen, c.q. de geschiedenis, en de rol die vrouwen in deze fase bij de didactisering hebben gespeeld.

De vraagstelling is uitgewerkt naar twee onderzoeksvragen:

1 Hoe ontwikkelde de didactisering van het vhmó zich voor de vakken levende talen en geschiedenis?

2 In hoeverre speelden vrouwelijke actoren in deze didactisering een rol?

Ad 1. Didactisering: Dit is het proces van toenemende aandacht voor de didactische aspecten van het onderwijsleerproces, tot uitdrukking komend in de bijdragen aan de vaktijdschriften. Uit een korte voorstudie bleek dat de didactisering van de levende talen ruim 10 jaar eerder haar aanvang nam dan die van de geschiedenis, respectievelijk begin jaren '50 en midden jaren '60. Er zijn daarom jaargangen bestudeerd uit deels verschillende perioden. In “Levende Talen” is de opkomst van de didactiek duidelijk aan te wijzen in de jaargangen 1952, 1953, 1954. De inhoudsanalyse heeft vervolgens steekproefsgewijs plaatsgevonden door steeds drie op elkaar volgende jaargangen te bestuderen (1955, 1956, 1957; 1965, 1966, 1967; 1975, 1976, 1977). De reden hiervoor was dat auteurs in discussies over didactiek nog al eens naar elkaar verwezen of op elkaar reageerden. Voor “Kleio”, het vakblad van de VGN, de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, begon de analyse later. De eerste jaargang dateert uit 1959. Behalve de eerste jaargangen zijn in de jaren '60 en '70 dezelfde jaargangen bestudeerd als voor “Levende Talen”.

Didactiseringsgraad is het percentage didactische bijdragen per jaargang. Voor de vaststelling van het aantal didactische bijdragen is voor de twee vaktijdschriften een verschillende strategie gevolgd. “Levende Talen” bleek zelf de groei van het aandeel didactische bijdragen bij te houden. Zo werden in enkele jaargangen percentages gepubliceerd door de zogenaamde Didactiekcommissie van het aandeel didactische bijdragen (in percentages pagina's), voor het begin van de jaren zestig zelfs over vijf achtereenvolgende jaren. Omdat in dit onderzoek gekozen is voor het perspectief van de vakgenoten in het tijdschrift, zijn deze tellingen van het aandeel didactische artikelen door “Levende Talen” zelf beschouwd als didactiseringsgraad. Daardoor zijn in Tabel 3 met de resultaten van de tellingen alleen die jaartallen opgenomen, waarin door “Levende Talen” zelf tellingen zijn gepubliceerd. Uitzondering is jaargang 1952, het jaar waarin de didactisering begon. Van dit jaar is door de onderzoekers zelf een telling verricht van het aantal di-

dactische bijdragen. Deze “didactische” bijdragen – het waren er maar een paar in 1952 – zijn geïnventariseerd en geselecteerd op grond van de volgende criteria: (a) bijdragen waarin de auteurs schrijven over “didactiek” en (b) bijdragen die qua inhoud betrekking hebben op het “hoe” van het lesgeven, zonder dat de auteur spreekt in termen van didactiek.

Het tijdschrift “Kleio” heeft zelf geen tellingen van didactische bijdragen door leden of commissies gepubliceerd. Dit maakte het noodzakelijk om de bijdragen zelf te tellen en te rubriceren. Het blad is vanaf de eerste jaargang (1959-1960) een tijdschrift waarin verenigingsnieuws (conferenties, bestuursverslagen, etc.) gecombineerd wordt met inhoudelijke artikelen en recensies van boeken en tijdschriften. Geïnventariseerd zijn uitsluitend artikelen en recensies. De artikelen zijn te onderscheiden in wetenschappelijk-inhoudelijke artikelen (om de leden op de hoogte te houden van de voortgang in de historische wetenschap, bijvoorbeeld bibliografische artikelen over de communistische Sovjetunie of over de geschiedenis van de negers in de VS, of over Nederland en Indonesië), artikelen over de positie van het vak binnen het onderwijs (bijvoorbeeld over de doelstelling van het vak, of er een centraal schriftelijk eindexamen moest komen, of hoe geschiedenis zich moest verhouden tot maatschappijleer), en didactische artikelen (of een thematische behandeling van de leerstof beter was dan de gebruikelijke chronologische, of hoe te handelen in de klas, bijvoorbeeld hoe behandelt de docent op mavo-niveau Zuid-Afrika, of het gebruik van de anekdote in de klas). De typen artikelen zijn niet altijd gemakkelijk te onderscheiden, het gaat daarom bij de kwantificering uitsluitend om een trend, niet om precieze aantallen. De boekbesprekingen zijn te onderscheiden in wetenschappelijke (dissertaties, monografieën over historische onderwerpen), didactiekgerelateerde (geschiedenismethoden, thema-uitgaven om in de klas of ter voorbereiding voor de les te gebruiken) en boeken voor de schoolbibliotheek (historische romans, populariserende geschiedschrijving, spannende verhalen over ontdekkingsreizen, etc.) Ook hier zijn de categorieën niet altijd gemakkelijk te onderscheiden en moet uitsluitend

op de trend acht worden geslagen.

Naast deze kwantitatieve inhoudsanalyse is een inventarisatie gemaakt van de inhoudelijke onderwerpen van de (geselecteerde) didactische bijdragen: wat waren de *aanleidingen* tot de didactisering van de talen en de geschiedenis, over welke didactische *onderwerpen* handelden de artikelen? Welke *discussies* voerden de vakgenoten onderling? Kreeg de didactisering van meet af aan brede *steun*? De inhoud van alle relevante artikelen is gerubriceerd op de volgende categorieën: *aanleidingen*, *inhoudelijke onderwerpen*, *discussies* en *draagvlak*. Vervolgens is per rubriceringscategorie per vakgebied opkomst en ontwikkeling van de aandacht voor didactiek in kaart gebracht.

Ad 2. Vrouwelijke actoren: Er zijn drie categorieën onderscheiden: *auteurs van didactische bijdragen*, *leden van Didactiekcommissies*, *leden van besturen van de beroepsvereniging*. Omdat het in de onderzochte periode gebruikelijk was mannelijke auteurs of bestuursleden alleen met achternaam aan te duiden en namen van vrouwen vooraf te laten gaan door Mevr. of Mej. (of de voornaam) viel het aandeel vrouwelijke actoren gemakkelijk vast te stellen uit de inhoudsopgaven en uit de – in de meeste jaargangen – opgenomen overzichten van leden van het hoofdbestuur en leden van Didactiekcommissies.

3 Didactisering en feminisering in historische context

De periode die in deze bijdrage centraal staat, begrensd door het einde van de jaren veertig en het begin van de jaren zeventig, duiden historici nu wel aan met de “lange jaren vijftig”. Belangrijk voor het onderwerp zijn fenomenen als toenemende welvaart, langzame ontzuiling, interne en externe democratisering, ontstaan van het feminisme met een aanzet tot verandering in het denken over sekseverhoudingen (Kennedy, 1995; Schuyt & Taverne, 2000). Ook het voortgezet onderwijs was in deze periode sterk in beweging. De plannen voor herziening die al vanaf het begin van de twintigste eeuw vigeerden, maar door allerlei omstandigheden nooit iets had-

den opgeleverd, raakten in een stroomversnelling (Amsing, 2002). Nog geen jaar na de oorlog kwam oud-minister Bolkestein, op dat moment persoonlijk adviseur van de minister van OKW, al met een voorstel op persoonlijke titel voor reorganisatie van het hele onderwijs (Bolkestein, 1946). Minister Rutten liet bij zijn aftreden in 1952 een Onderwijsnota na, het zogenaamde “Onderwijsplan-Rutten”, waarin een reorganisatie van het hele stelsel werd vormgegeven. Op z’n minst aangeraakt door het gedachtegoed van de Reformpedagogiek, bepleitte hij een harmonische ontplooiing van de totale persoonlijkheid. Het onderwijs diende dus naast de intellectuele ook de fysieke, esthetische, culturele en maatschappelijke ontwikkeling in het oog te houden. De overheid moest hierin haar verantwoordelijkheid nemen en zich niet langer beperken tot de financiering alleen (Van der Heiden, 2004).

Zijn opvolger Cals zette Ruttens sterk pedagogisch geïnspireerde voorzet vervolgens om in wetgeving. Hoewel hij ook zijn naam verbond aan een wet op het hoger onderwijs (1960) en, gedenkwaardiger, aan de allereerste wet waarin het kleuteronderwijs werd geregeld (1956), is hij toch vooral de geschiedenis ingegaan als de minister van de Mammoetwet voor het voortgezet onderwijs (1963). De wet omvatte drie schoolsoorten, het beroepsonderwijs, het voorbereidend wetenschappelijk, en het algemeen voortgezet onderwijs. Het beroepsonderwijs bleef strikt gescheiden van de beide andere vormen. Het zesjarig voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) verving het gymnasium en de hbs, het algemeen voortgezet onderwijs ging bestaan uit het vierjarig middelbaar algemeen vormend onderwijs of mavo (de mulo van weleer) en het vijfjarig hoger algemeen vormend onderwijs, de havo, als vervanging van vooral de middelbare meisjesschool, de mms. Het laatste schooltype zou de voorbereiding vormen voor niet-universitaire, maar wel “hogere” beroepsopleidingen (zoals de kweekschool, nu pabo). Een gemeenschappelijke brugklas moest bepalen voor welke schoolsoort de leerling geschikt was. Een verkeerde keuze kon later hersteld worden door de mogelijkheid om tussentijds over te stappen, dan wel door te stromen naar een

hogere schoolsoort (Van Kemenade, Lagerweij, Leune, & Ritzten, 1987). De brugklas en de verlangde flexibele overstap- en doorstroommogelijkheden vroegen om de oprichting van grote scholengemeenschappen ter vervanging van de oude, categorale scholen. Dit luidde het einde in van het afzonderlijke voortgezet meisjesonderwijs op de mms. Al bleef de oprichting van afzonderlijke meisjeshavo’s met een seksespecifiek curriculum wettelijk mogelijk, in de praktijk verdwenen ze na de invoering van de wet in 1968 al snel. Aan het einde van de “lange jaren vijftig” waren de meisjesscholen voor voortgezet onderwijs zo goed als verdwenen (Van Essen, 1990). Dit betekende ook het einde van een specifiek vrouwendomein voor docenten, want al werkten er ook leraren, traditioneel was het docentencorps op de middelbare meisjesscholen van het vrouwelijke geslacht. Op coëducatieve scholen daarentegen, was het percentage vrouwen altijd zeer laag gebleven (Van Essen, 1999).

Er veranderde door de schaalvergroting en andere elementen van de mammoetwet voor de docenten nog meer. Misschien wel het belangrijkste was dat het zichtbare onderscheid tussen de bevoegdheden verdween. Gepromoveerde gymnasiumdocenten en leraren met een derdegraadsbevoegdheid – de voormalige onderwijzers van de categorale mulo – deelden dezelfde schoolgebouwen en leerlingen. De status van het beroep, met andere woorden, dreigde achteruit te gaan. Een tweede verandering betrof de lerarenopleiding. Eerstegraadsdocenten, de universitair gevormden nog meer dan de docenten met een Middelbare Akte, kregen van oudsher slechts een geringe didactisch-pedagogische scholing mee. Tweede- en derdegraadsleraren waren vaak onderwijzers die via avondstudie een bevoegdheid voor het voortgezet onderwijs hadden gehaald; zij brachten meestal wel een stevig didactisch-pedagogisch fundament mee. Parallel aan de invoering van de mammoetwet ontstond de nlo, de nieuwe lerarendagopleiding voor tweede- en derdegraadsleraren, waar uiteraard veel aandacht aan pedagogiek en didactiek werd gegeven. Van de weeromstuit moesten de eerstegraadslerarenopleidingen, universitair en m.o., ook meer aandacht aan didac-

tische vorming gaan besteden (Vos & Van der Linden, 2004).

4 Resultaten

4.1 Feminisering van het vhm

Hoeveel vrouwelijke leraren waren er werkzaam in het voortgezet onderwijs in deze periode, en kan op grond van dit percentage verwacht worden dat vrouwelijke leraren een aandeel zouden kunnen hebben gehad in de didactisering die zich in deze periode voltrok? Het benodigde cijfermateriaal is ontleend aan de onderwijsstatistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)³ (Tabel 1).

Tabel 1
*Feminiseringsgraad (in %) vanaf 1930
in het voortgezet onderwijs*

| Jaar | Feminiseringsgraad |
|-----------------|--------------------|
| 1930 | 17 |
| 1950 | 21 |
| 1968 | 21 |
| 1980 | 25 |
| 2002 | 36 |
| 2006 (prognose) | 40 |
| 2011 (prognose) | 46 |

Tot het einde van de jaren zestig blijft het percentage vrouwelijke docenten cirkelen rond de 20, daarna gaat het langzaam stijgen. Uiteenlopende factoren op macro-, meso- en microniveau zijn op de feminiseringsgraad van invloed geweest. Om te beginnen, valt te wijzen op de negentiende-eeuwse beweging voor vrouwenemancipatie, waardoor zowel de onderwijsmogelijkheden van meisjes als de arbeidsparticipatie van vrouwen toenamen. Van oudsher waren meisjesonderwijs en leraressenschap communicerende vaten, omdat het onderwijs aan meisjes het monopolie van vrouwen vormde. In tegenstelling tot de omringende landen bleef in Nederland de groei van de werkgelegenheid voor vrouwen in het voortgezet onderwijs echter achter (Van Essen & Rogers, 2003). Dit kwam mede doordat het leraressenmonopolie werd doorbroken. In Nederland kregen meisjes vanaf 1871 namelijk ook toegang tot de jongensscholen voor voortgezet onderwijs, wat ten

coste ging van de groei van het afzonderlijke meisjesonderwijs. Coëducatie werd zo ook in het vhm het dominante organisatieprincipe en de leraressen trokken aan het kortste eind (Bakker & Van Essen 1999; Van Essen & Meijer 2000).

Een andere factor van belang is de arbeidsmarktsituatie. De relatief late industrialisering in Nederland maakte het leraarschap tot ver in de negentiende eeuw een aantrekkelijke optie voor mannen uit de hogere milieus. Daar kwam nog bij dat het beroep door onderwijzers gebruikt werd als middel tot sociale stijging. Zij studeerden naast hun baan in het lager onderwijs voor middelbare akten die hen bevoegd maakten om op het vhm les te geven. Voor sommige vakken bezat zeker de helft van de docenten in het vhm een m.o.-akte. Er was dus weinig ruimte voor vrouwen. Daar kwam nog bij dat er in het dominante denken in Nederland (net als elders overigens) ernstige bezwaren bestonden tegen de arbeidsparticipatie van gehuwde vrouwen. Die leidde in 1925 – niet toevallig in een periode van economische recessie – tot het KB waarin huwende ambtenaressen (en dus ook leraressen op openbare scholen) behoudens uitzonderingsgevallen werden ontslagen (Van Essen, 2003). Bijzondere scholen sloten zich hierbij aan. Tot 1955, toen het KB werd ingetrokken, was er dus in het onderwijs vrijwel geen plaats voor gehuwde vrouwen. Daarna liep het percentage snel op, van 3.8 in 1954 tot 6.9 in 1964 (CBS 1954, 1964-5). Toch bleek uit een enquête uit 1965 dat toen nog 83% van de bevolking bezwaar had tegen het buitenshuis werken van een moeder met schoolgaande kinderen (Schuit & Taverne, 2000).

Bij het CBS is geen cijfermateriaal bewaard over het aantal of percentage werkzame leerkrachten in het voortgezet onderwijs naar sekse en naar vak, dus ook niet voor het vhm. Wel zijn in druk gegevens beschikbaar over de aantallen geslaagden voor universitaire studies en m.o.-akten, die leraar vhm waren geworden, zowel naar sekse als naar vak, maar alleen voor de periode 1951 tot 1962.⁴ Voor het bewegingsonderwijs ontbraken deze cijfers, omdat deze kwestie zich daar niet voordeed: wie een akte Lichamelijke Opvoeding haalde, ging ook voor de klas

Tabel 2

Man-vrouwverhouding onder eerstegraadsleraren, 1951-1962, op basis van instroom van afgestudeerden^a, aangevuld met het feminiseringspercentage 1967

| Vakken | 1951-54 | | 1955-58 | | 1959-62 | | 1967 |
|-------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|
| | N | % vr. | N | % vr. | N | % vr. | % vr. |
| Geschiedenis | 118 | 8 | 146 | 12 | 193 | 11 | 19 |
| Klassieke talen | 86 | 15 | 95 | 18 | 148 | 12 | 13 |
| LT totaal | 378 | 25 | 461 | 24 | 710 | 21 | 28 |
| Nederlands | 120 | 16 | 103 | 19 | 219 | 16 | 24 |
| Duits | 48 | 23 | 72 | 17 | 110 | 21 | 21 |
| Frans | 74 | 27 | 125 | 27 | 202 | 26 | 38 |
| Engels | 136 | 32 | 161 | 27 | 179 | 24 | 28 |
| Wiskunde | 109 | 6 | 134 | 5 | 220 | 7 | 8 |
| Natuurwet. totaal | 115 | 12 | 139 | 15 | 230 | 10 | 16 |
| Scheikunde | 46 | 8 | 52 | 8 | 97 | 5 | 12 |
| Natuurkunde | 34 | - | 30 | 16 | 41 | 5 | 8 |
| Biologie | 35 | 26 | 57 | 21 | 92 | 18 | 28 |

Noof. Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek (1966). *Statistiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs 1964-65*. Hilversum: Uitgeversmaatschappij W. de Haan N.V. ; % voor 1967 afkomstig uit *Statistiek VHMO 1967-8*.

^a Vanwege de vergelijkbaarheid zijn geen m.o.-A akten opgenomen.

staan. In 1967 stapte het CBS over op een andere wijze van weergave van deze problematiek, namelijk het uitsplitsen van leraren naar bevoegdheid per vak en per sekse. Daarna kwam dit type cijfers in de gedrukte onderwijsstatistieken van het CBS niet meer voor.

Hoewel vrouwelijke leraren in geen enkel vak de helft of een meerderheid vormden, liepen de verhoudingen tussen mannelijke en vrouwelijke leraren per vak toch aanzienlijk uiteen (Tabel 2).

De feminiseringsgraad blijkt het hoogst in de talen, met Frans en Engels als de talen met de meeste vrouwelijke leraren: tussen een kwart en eenderde van het totaal. Het aandeel vrouwelijke leraren was het laagst in de wiskunde en in de natuur- en scheikunde; geschiedenis nam met zo'n 12% een tussenpositie in. Het vak Frans, met een feminiseringspercentage van 27 begin jaren '50 en 38 in de tweede helft van de jaren '60, spande de kroon. Daar maakten vrouwelijke docenten weliswaar nog niet de helft, maar toch in redelijke mate deel uit van de beroepsgroep. Op grond hiervan kan verwacht worden dat

wrouwelijke leraren een aandeel zouden hebben in het didactiseringsproces, tenminste in de levende talen.

4.2 Didactisering van de levende talen in de jaren vijftig en zestig

Als platform van het debat over onderwijsvernieuwing achtte "Levende Talen" zich het medium bij uitstek. Het blad besteedt voor de Tweede Wereldoorlog – incidenteel – ook al aandacht aan vernieuwing van het vak en aan de didactische vorming van de leraar, maar pas in de jaren '50 neemt de intensiteit van het debat sterk toe. Markeringsjaar is 1952. Dan neemt de didactisering eigenlijk haar aanvang met de publicatie van het artikel "Didactiekproblemen" (pp. 349-352) van de hoofdredacteur. Aanleiding vormen diverse "knellende" problemen, zoals een te laag kennisniveau en het zittenblijven. Vooral in het licht van de toenemende internationalisering en mobiliteit van mensen over de grenzen heen blijkt hoezeer het talenonderwijs verouderd is. Al te lang heeft de nadruk gelegen op het schriftelijke taalgebruik, het verta-

len, de grammatica en zinsbouw, met verwaarlozing van het “actieve element”: het gebruik van de taal in de alledaagse praktijk. Nederland loopt in didactisch opzicht bepaald achter, zo is de teneur. De hoofdredacteur verwijst naar het buitenland waar de didactisering al veel verder gevorderd is; in Frankrijk bestaan zelfs ‘conseillers pedagogiques’, pedagogische adviseurs die de leraar didactische ondersteuning bieden. Maar “wat kent hier in Holland eigenlijk de doorsnee-leraar van de didactiek van hetgeen hij onderwijst?” (1952, p. 351). Decennia lang is meermalen geconstateerd dat de leraar eenzijdig wordt opgeleid en methodologische, c.q. pedagogische kennis ontbeert. En, zeker als het gaat om de ontwikkeling van nieuwe “visueel-auditieve hulpmiddelen” waarschuwt de hoofdredacteur: “raken wij zo langzamerhand niet wat achterop?” (p. 351).

De oproep had tot gevolg dat er, eveneens in 1952, speciale Didactiekcommissies werden gevormd voor een “grondige bestudering van alle problemen” (p. 5). Behalve de voor de jaren ’50 genoemde “knellende problemen”, vormde in de jaren ’60 ook de democratisering van het onderwijs, de “massaficering” zoals “Levende Talen” het zelf noemt, een belangrijke impuls voor de didactische wending: “brede sociale lagen, die hun recht op ontwikkeling gaan opeisen nopen het onderwijs te veranderen, waardoor ook, zoals de redactie het stelt, [...] de verscheidenheid van de didactische middelen voortdurend (zal) toenemen.” (1952, p. 463). Vooral de eerste helft van de jaren ’60 geeft een spectaculaire groei te zien van het aantal didactische bijdragen. “Levende Talen” spreekt met enthousiasme over deze ontwikkeling en geeft de groei van de artikelen met didactische inhoud weer in de jaargang van 1965 (Tabel 3).

Was het aandeel didactische bijdragen in het blad in 1961 nog 17%, in 1962 was dit gegroeid naar 27.5%, in 1963 naar 42.5%, in 1964 naar 44.5% en in 1965 overtrof het aantal didactische bijdragen de vakinhoudelijke artikelen ruimschoots.

Het belang van didactische, c.q. pedagogische deskundigheid voor de toekomstige leraar krijgt vervolgens in de loop van de jaren ’60 gaandeweg algemene erkenning. Toch

Tabel 3

*Didactiseringsgraad “Levende Talen”,
(in percentages pagina’s)*

| Jaargang | Didactiserings- graad |
|----------|--------------------------|
| 1961 | 17.0 |
| 1962 | 27.5 |
| 1963 | 42.5 |
| 1964 | 44.5 |
| 1965 | 50.0 |

zijn er, eigenlijk al vanaf het begin, ook af en toe fel-kritische bijdragen te lezen. Zo spreekt de redactie in 1957 al over verontrustende geluiden uit de samenleving, een “...alarmerend gerucht over de leraarsopleiding, die totaal zou worden veranderd: wetenschappelijk verminderd, paedagogisch uitgebreid, c.q. verdiept. Uw hoofdbestuur heeft er enige vergaderingen aan gewijd [...] zich tegen al te radicale plannen te verweren.” (1957, p. 579).

De opmars van de “paedagoochemers”, zo citeerde een auteur hoofdredacteur Krusinga in het jubileumnummer van 1961, leidt tot “een onvoldoende beheersing van de vreemde taal waarin de leraar onderwijs moet geven” (1953, p. 194). Kortom, de vakinhoud mag niet verloren gaan. Niettemin wordt het aantal positief getoonzette bijdragen in de jaargangen van “Levende Talen” steeds groter.

De didactiek gaat het echter definitief winnen wanneer er een mooi apparaat uit Amerika wordt gehaald, het zogeheten *Talenpracticum*. Met dit – zo mogen we het wel noemen – kroonjuweel van de didactiek der levende talen konden nu eindelijk ook in de onderwijspraktijk veranderingen doorgevoerd worden die het actieve gebruik van de taal en de directe methode van het leren van de vreemde taal (zonder tussenkomst van de moedertaal) mogelijk maakten. Er is tot dusver wel veel bedacht ‘in didacticis’ – zo constateert de redactie keer op keer – maar al die ideeën vonden hun neerslag nog maar steeds niet in de onderwijspraktijk.

Het Talenpracticum vormde een kristallisatiepunt in de discussie over het belang van methodiek, didactiek en pedagogiek voor het (moderne) leraarschap en veroverde de leraren vreemde talen (en later ook sommige moedertaalleraren) in zeer korte tijd. Alleen

al het bestaan van het technische hulpmiddel als zodanig dwingt volgens een der redacteuren tot een andere didactiek. Er zal immers samenwerking nodig zijn om de technische hulpmiddelen effectief te gebruiken: “Men kan niet verwachten dat elke leraar het noodzakelijke materiaal, ..., zelf zal maken”, (1965, p. 472). De leraar van de toekomst zal geen individualist meer kunnen zijn.

In de tweede helft van de jaren '60 wint het Talenpracticum voortdurend aan populariteit. De voorzitter, in de Jaarvergadering van 1964, ziet in het Talenpracticum een uitweg uit het dal waarin het talenonderwijs zich al geruime tijd bevindt. Zo wijst hij in zijn openingsrede als hoofdoorzaak voor dat dal aan: “een achterstand hier te lande wat betreft de beschikbaarheid en het doeltreffende gebruik van een zgn. talenpracticum” (1965, p. 192). Bovendien ontbreekt het aan fundamenteel onderzoek op het terrein van de technische ontwikkeling, zo houdt de voorzitter de leden van “Levende Talen” voor.

Maar het tempo van de technische ontwikkelingen gaat zo snel dat het onderwijs een en ander niet kan bijbenen. “Hals over kop” wordt de achterstand ingehaald, constateert “Levende Talen” verontrust. Scholen richten massaal lokalen in als talenpractica, maar het ontbreekt aan kennis van de didactische principes die eraan ten grondslag zouden moeten liggen. De industrie heeft, aldus een redacteur, een “machtig hulpmiddel” geproduceerd, op een moment dat het onderwijs er, “althans in ons land, nog niet rijp voor was” (1965, p. 11). Uit tal van bijdragen blijkt dat het Talenpracticum een omstreden hulpmiddel werd, waarvan sommigen niet wisten wat ermee te doen. Volgens leraar Zandvoort was het nog erger. In zijn bijdrage “Mensen of machines?” (1965, pp. 192-193) stelt hij dat het Talenpracticum en het toenemende geloof in het wonder van de technisch-didactische hulpmiddelen het zicht ontnemt op de werkelijke oorzaak van het onbevredigende resultaat van het vreemdetalenonderwijs. Het werkelijke probleem is dat veel leraren in de klas nauwelijks de vreemde taal spreken; het mondelinge taalgebruik is jarenlang verwaarloosd. Daarom is het niet nodig “ (...) met verbetering van het onderwijs in de vreemde talen (...) te wach-

ten totdat alle scholen een talenpracticum hebben” (1965, p. 192). De oorzaak ligt bij de mens, niet bij de machine.

Andere leraren karakteriseerden het Talenpracticum als een drillmethode die “juist de vormende taak die het onderwijs heeft degradeert tot ‘dressuur’ en dressuur is toch geen onderwijs meer”. Het tij begon te keren, velen voelden zich dit apparaat opgedrongen. Daar kwam nog bij dat de methode van de zogenaamde ‘speechdrills’ na verloop van tijd een demotiverende werking op de leerlingen bleek te hebben. Het Talenpracticum bracht dus niet het didactische heil dat velen er aanvankelijk van verwachtten. “Levende Talen” maakt in een van de bijdragen in jaargang 1975 de balans op: “Degene die een geschiedenis wil schrijven van het onderwijs in de moderne vreemde talen hier te lande, kan de jaren '65-'70 kenschetsen als de periode waarin overal de talenpractica werden ingevoerd. Het enthousiasme was groot [...] Inmiddels schrijven wij 1975 en de kater is groot.” (1975, p. 320).

De didactisering ging intussen door. In 1975 presenteerde “Levende Talen” de inhoud van de jaargang 1974 zoals in Tabel 4.

4.3 Didactisering van de geschiedenis

De didactisering binnen het domein van het schoolvak geschiedenis stond op dat moment nog maar aan het begin. In 1963 verscheen in het dan vier jaar oude “Kleio”, het tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN) een memorandum waarin de “huidige praktijk” op een rijtje werd gezet (1963, pp. 9-14). Dertien jaar later concludeerde J.G. Toebes, een van de zeldzame

Tabel 4

*Didactiseringsgraad “Levende Talen”, 1974
(in percentages pagina's)*

| Inhoud | Didactiseringsgraad |
|--|---------------------|
| Onderwijskundig | 5.7 |
| Taaldidactisch | 30.5 |
| Alg. taalwetenschap | - |
| Alg. literatuurwetenschap | - |
| Taal- en letterkunde van het vak | 13.0 |
| Literatuurdidactiek | 15.0 |
| Leerpsychologische kant talenonderwijs | - |
| Boekbesprekingen | 8.7 |
| Verenigingsnieuws | 21.5 |
| Anderszins | 5.6 |

Tabel 5

Didactiseringsgraad "Kleio", jaren '60 en '70 (cijfers zijn absolute aantallen)

| Decennia | Artikelen | | | Boekbesprekingen | | | |
|----------|-----------|---------------------|-----------|------------------|-----------------------|----------------------|----|
| | Wetensch. | Positie van het vak | Didactiek | Wetensch. | Didactiek-gerelateerd | Voor ll. bibliotheek | |
| '60 | 1965 | 8 | 15 | 1 | 25 | 20 | 18 |
| | 1966 | 11 | 16 | 10 | 22 | 17 | 15 |
| | 1967 | 13 | 18 | 13 | 16 | 10 | 10 |
| '70 | 1975 | 24 | 5 | 15 | 44 | 6 | 22 |
| | 1976 | 20 | 14 | 7 | 20 | 24 | 41 |
| | 1977 | 13 ^a | 17 | 7 ^b | 28 | 34 | 19 |

^a Plus 2 thema's (120 pag.). ^b Plus 2 omvangrijke rapporten.

geschiedenisleraren die zich bezighield met de historie van het eigen vak, dat het memorandum destijds vooral een "ideaalbeeld" schetste en nog steeds maar voor een deel was gerealiseerd (1976, pp. 202-245). Kennelijk had zich toen een waardevolle ommekeer in het geschiedenisonderwijs aangekondigd, aan de realisatie waarvan de docenten sindsdien met vallen en opstaan werkten. Welke desiderata hief de VGN destijds op het vaandel en tegen welke verfoeilijke praktijken zetten de veranderaars zich af?

De bezwaren centreerden rondom het cliché van geschiedenis als "leervak". De gemiddelde docent zou zijn leerlingen behandelen als een passief vat waarin hij verbaal, zonder enig didactisch of leerpsychologisch inzicht antiquarische feitenkennis deponeerde. Dat kon niet langer zo. Geschiedenis moest een doe-vak worden dat aansloot bij de interesse van de leerlingen en daarmee ook bij de brede actualiteit. Dat zou kunnen door meer nadruk op het jongste verleden, geschiedenis als introductie op de wereld van nu, thema's in plaats van chronologie, zelfwerkzaamheid, en het gebruik van beeld- en geluiddragende naast saaie leerboeken. Dat alles vroeg om een andere geschiedenisdocent, een die naast wetenschappelijke kennis ook vakdidactische bagage tot zijn beschikking had (1963, pp. 9-14). Daar waren de meeste leraren onvoldoende op voorbereid. Bijna driekwart van hen was universitair gevormd wat, zoals hierboven al aangegeven, veelal een uiterst minimale didactische vorming met zich meebracht.

Wat deed "Kleio" in de erop volgende jaren om haar abonnees in dit veranderingsproces te ondersteunen? In de eerste paar amateuristisch vormgegeven jaargangen had

dat niet overgehouden; naast verenigingsnieuws en besprekingen van wetenschappelijke literatuur verschenen er voornamelijk vakwetenschappelijke artikelen. Dit duidt erop dat het "bijhouden van de wetenschappelijke literatuur" voor geschiedenisleraren domineerde. Zij voelden zich meer geleerde dan leraar. Zo stond er in de derde aflevering van jaargang 1 (1959/1960): "Als er na plaatsing van de belangrijkste artikelen, de vermelding van de inhoud der historische tijdschriften en de boekbespreking nog plaats overblijft, dan wil de redactie van "Kleio" zo af en toe eens een rubriekje wijden aan historische lectuur voor de jeugd; 't zij dat die lectuur ook voor onze leerlingen van ongeveer 12 tot 18 jaar boeiend belangrijk blijkt te zijn." (p. 9). Gaande de jaren zestig ging dat langzamerhand verschuiven. De rubricering laat voor de tweede helft van de jaren zestig één opvallende uitkomst zien: een zeer sterke toename van het aantal didactische bijdragen, dus die met het oog op het handelen in de klas, namelijk van 1 in 1965 naar 13 in 1967 (Tabel 5).

De didactische artikelen varieerden van aanwijzingen voor het betrekken van de parlementsverkiezingen in de les tot hoe het Wilhelmus kon worden behandeld of welke voor- en nadelen er aan een exemplarische aanpak verbonden waren. Deze uitkomst wijst dus inderdaad op een toenemende didactisering. Van de bijdragen in de categorie *positie van het vak* gingen er relatief veel over de afbakening tussen geschiedenis en het nieuwe mammoetwetvak maatschappijleer. De lezer kan zich niet onttrekken aan de indruk dat de dreigende concurrentie van het vak maatschappijleer als verplicht vak op het

komende vwo/havo een extra stimulans vormde om ernst te maken met didactisering. Tegelijkertijd echter bestond de Raad van Advies van “Kleio” nog uitsluitend uit universitaire hoogleraren geschiedenis, aangevuld met twee inspecteurs (voor het vmo en de onderwijzersopleiding). Ook de door de VGN georganiseerde postacademiale vorming droeg nog een uitsluitend vakwetenschappelijk karakter. De regionale bijeenkomsten bestonden altijd uit lezingen over historische onderwerpen van een hoog academisch niveau. De beroepsvereniging hinkte in deze tijd dus nog duidelijk op twee gedachten.

In de jaren zeventig rekende de beroepsgroep definitief af met het uitsluitend vakwetenschappelijke imago. De “Kleio”-redactie constateert over 1974 dat de didactische bijdragen de overhand hebben genomen, waarmee de “trend sinds 1970” doorzette (p. 55). Ook werd veel meer ruimte ingenomen door verslagen en mededelingen van de diverse commissies, zoals die voor de didactiek. Toch wijst een enquête onder de lezers ($N = 205$, totaal aantal leden dan 1200) uit dat een meerderheid nog niet tevreden is. Zowel de postacademiale vorming als de inhoud van “Kleio” zou nog sterker in dienst moeten staan van het onderwijs (1974, p. 68). In de jaren die volgen, gebeurde dit ook. Vooral in het cursusjaar 1976/77 veranderde er in de postacademiale vorming veel. In plaats van drie tot vier wetenschappelijke lezingen met een gedachte-uitwisseling in de wandelingen ontstond toen een totaalpakket waarin vakwetenschappelijke informatie gecombineerd werd met didactische verwerking (1978, jaarverslag over 1977, pp. 210-212). De definitieve kanteling naar het didactische vond in deze periode plaats.

Dit pleidooi voor nog meer didactisering had bij het vak geschiedenis ook te maken met een sterke dreiging van buitenaf waar de levende talen veel minder mee te maken hadden: het vak werd bedreigd. De belangstelling van scholieren liep terug, het aantal lessen verminderde, het nut van de geschiedenis ging ter discussie staan. In een aantrekkelijk vormgegeven brochure voor “iedereen die geïnteresseerd is” legitimeerde de VGN in eenvoudige taal het bestaansrecht van ge-

schiedenis en staatsinrichting als schoolvak. Voor de historicus van nu zijn vooral de titel en de illustraties veelzeggend: “Afrekenen met 1600” heet het boekje met een verwijzing naar de slag bij Nieuwpoort als symbool voor het domme memoriseren dat het vak vaak is verweten. Zo doen we dat niet meer, luidde dus de boodschap. De meeste illustraties tonen gebeurtenissen met een actueel karakter (de Berlijnse muur met de Brandenburger Tor, een toespraak van de Spaanse dictator Franco, een triomfantelijk saluerende Hitler) of iets wat de verbeelding sterk prikkelt (het klassieke Fordje, een vooroorlogs vliegtuig, een piloot naast zijn machine). De geschreven tekst benadrukt de vernieuwing van het vak door het aanbieden van spannende thema’s met veel audiovisuele ondersteuning, en zoekt sterk in op het belang van de geschiedenis voor het begrijpen van de actualiteit. Kenmerkend voor de jaren zeventig is verder de morelepedagogische component: geschiedenis als exponent van vredesonderwijs.

4.4 Didactische actoren

Auteurs

Alle didactische bijdragen in de onderzochte jaargangen van “Levende Talen” waren de hand van mannelijke auteurs. Vrouwelijke vakgenoten schreven dus, althans in dit vaktijdschrift, niet over didactiek. Wel is uit enkele bijdragen op te maken dat een vrouwelijke spreker incidenteel een lezing had gegeven op een studiedag over didactiek. In één saillante bijdrage lijken vrouwelijke actoren een hoofdrol te hebben gespeeld, namelijk in het artikel “Niet om te lachen”, uit 1966 (pp. 76-78). Hierin doet de (mannelijke) auteur enigszins verontwaardigd verslag van een discussie in de Engelse sectie van de Didactiekcommissie, ter vergadering bijeen op 27 december 1965. De vrouwelijke spreker Mej. Drs. Van der Vliet, inspectrice van het vmo, hield een voordracht over “Eindexamens voor de vreemde talen”. De auteur gaat het niet om dit verhaal, maar “om de vraag daarna en over het antwoord werd door de vergaderden hartelijk gelachen. Zo gul, dat het mij niet mogelijk is, beide letterlijk te citeren en ik volstaan moet met een weergave van de strekking. De vraag ‘kwam

van een vrouwelijke collega', een van de weinige aanwezige vrouwen in de zaal: 'Of het niet wenselijk zou zijn dat voorgeschreven werd, welke methoden bij het onderwijs gebruikt dienden te worden?' Het antwoord: 'We hebben hier een democratie. Zoiets zou in sommige landen, b.v. Frankrijk, misschien mogelijk zijn, maar hier niet'. De vraag was zonder enige twijfel ernstig bedoeld, het antwoord naar we hopen ironisch.' (p. 76).

De auteur vraagt zich af waarom deze vraag zoveel vrolijkheid oproept. Steun van deskundige zijde lijkt toch geen luxe te zijn in het huidige voortgezet onderwijs waar volgens de auteur sprake is van "methodische en didactische ondeskundigheid van zoveel leraren" (p. 76). Ten aanzien van de eindexamens leidt het gebrek aan dergelijke deskundigheid ertoe dat "de normen voor de eindexamens op alle kandidaten (worden) toegepast, terwijl er grote verschillen zijn in methodisch-didactische aanpak en omstandigheden" (p. 76). De vrouwelijke vragensteller stelt daarmee een interessante kwestie aan de orde, maar de aanwezige mannelijke vakgenoten laten met hun gelach een grote mate van onverschilligheid zien voor deskundige steun bij de keuze van een wetenschappelijk gefundeerde methode en didactiek. Dit (hartelijke gelach) zou volgens de auteur in een soortgelijke vergadering in Amerika niet kunnen zijn voorgevallen: "Maar die vergadering zou ook hoofdzakelijk uit vrouwen bestaan hebben en die voelen wellicht meer behoefte aan steun" (p. 77). Behalve dit ene artikel zijn er geen andere bijdragen gevonden waarin op de een of andere manier gezinspeeld werd op de specifieke verhouding van vrouwen tot didactiek en methode.

Voor geschiedenis is het beeld eensluidend. Ook hier verscheen tot in de tweede helft van de jaren zeventig zelden of nooit een bijdrage in "Kleio" van de hand van een vrouw.

Leden van besturen en commissies

In het Hoofdbestuur noch in de Didactiekcommissies van "Levende Talen" speelden vrouwelijke leden in de onderzochte periode een rol van betekenis. Het Hoofdbestuur bestond in de jaren '50 en '60 uit mannen, meestal een zevental. Bij de oprichting in

1952 bestond de Didactiekcommissie uit 18 leden, uitsluitend mannen. Na de oprichting van de Didactiekcommissie in 1952 nam het werk dusdanige vormen aan dat al snel werd overgestapt op aparte secties per vak. Deze DC's hadden meestal drie à vier leden. In 1955 was er één vrouw lid van de Duitse sectie, mevr. A.Z. van 't Hoff Stolk-Huisman. En ook in 1961 bleek er een vrouw in de Didactiekcommissie te zitten, Zr. Westra; zij vervulde echter de functie van secretaresse. Dit bleef het patroon gedurende de gehele jaren vijftig en zestig. In 1965 bestond de Didactiekcommissie uit 17 leden; voorzitter, penningmeester en leden waren allen mannen; ook toen was alleen de secretaresse een vrouw.

De aanwezigheid van vrouwelijke leden bleef gedurende deze gehele periode beperkt tot uitzonderingen.

Het vak geschiedenis kent een vergelijkbare situatie. In de jaren '60 bleef de rol van vrouwen beperkt tot een enkel bestuurslid en een paar leden van de regionale werkgroepen voor geschiedenisdidactiek en postacademiale vorming. Zij waren altijd de secretaresse. Het jaar 1968 spant in dit opzicht de kroon, toen schitterden vrouwen op alle niveaus – bestuur, "Kleio"-redactie, commissies – door afwezigheid. De enige vrouw die gedurende deze periode in de beroepsvereniging van het vak geschiedenis een rol van betekenis lijkt te hebben vervuld, was, net als bij "Levende Talen", een religieuze, namelijk Zr. Alix (Dr. A.J.M. van Alkemade). Zij zat rond 1965 een paar jaar in het bestuur van de VGN. In de jaren '70 nam het aandeel vrouwen licht toe, maar die ontwikkeling wordt pas na 1975 manifest. Het jaar 1977 telde twee vrouwelijke bestuursleden, onder wie de vice-voorzitter, en negen vrouwen in de 19 afdelingsbesturen (ruim 15% van het totale aantal leden van deze besturen).

5 Conclusie en discussie feminisering en didactisering

Maatschappelijk lijkt de overtuiging sterker te worden dat het groeiende aandeel van vrouwelijke leerkrachten in het voortgezet onderwijs samenhangt met de hedendaagse

crisis in het lerarenberoep. Verondersteld wordt dat de (kwantitatieve) feminisering niet alleen statusverlies veroorzaakt, maar dat vrouwelijke leerkrachten een andere verhouding tot methode, didactiek en pedagogiek hebben dan mannelijke. Deze veronderstellingen zijn niet nieuw. Het leggen van een relatie tussen de sekse van de leerkracht en een specifieke didactisch-pedagogische aanpak kan ook aangetroffen worden in de geschiedenis van het basisonderwijs.

Nu de feminisering van het voortgezet onderwijs substantiële vormen aanneemt, is de vraag relevant in hoeverre er binnen het voortgezet onderwijs sprake is (geweest) van een relatie tussen vrouwelijke leerkrachten en een specifieke didactiek. Om een dergelijke relatie te onderzoeken, is explorerend historisch onderzoek gedaan naar de periode waarin de didactisering van het vmo een belangrijk issue werd in onderwijskringen: de periode 1950-1975. Aan de hand van een inhoudsanalyse van de vaktijdschriften “Levende Talen” en “Kleio” (jaargangen 1950-1975) is de didactisering, en de rol van vrouwen daarin, in kaart gebracht voor de vakken moderne talen (incl. moedertaal) en geschiedenis.

Uit de resultaten blijkt dat zich in de jaren vijftig en zestig een sterke didactisering voltrok van het beroepsbeeld van leraren in het vaktijdschrift “Levende Talen” en, iets later maar niet minder “revolutionair”, in het vaktijdschrift van geschiedenis, “Kleio”. Tegelijkertijd valt een toename van het percentage vrouwelijke docenten waar te nemen, zij het dat de feminisering per vak wel verschilde. Maar in het proces van didactisering, zoals gereconstrueerd in de vaktijdschriften, speelden zij geen noemenswaardige rol. Bij de levende talen en bij geschiedenis blijkt de afwezigheid van vrouwen niet alleen uit het nagenoeg ontbreken van inhoudelijke, didactische bijdragen van vrouwelijke auteurs, maar ook uit de samenstelling van het Hoofdbestuur en de zogenaamde Didactiekcommissies. Bij geschiedenis is in dit opzicht sprake van een vergelijkbare ontwikkeling, zij het dat het aandeel vrouwen in de besturen gaandeweg iets gaat toenemen. Deze toename doet zich echter na 1975 voor.

Indicaties die de veronderstelde relatie

tussen vrouwelijke leraren en een andere didactische aanpak ondersteunen (of juist niet) zijn dus niet in de resultaten van de inhoudsanalyse gevonden. Didactiek was in de periode 1950-1975 een mannendomein, althans voor de levende talen en voor het vak geschiedenis. Vrouwen stonden wel voor de klas, maar deden niet mee aan de discussies onder vakgenoten en schreven ook geen bijdragen voor de vaktijdschriften, laat staan dat zij een specifieke verhouding hadden tot didactiek. Interessant is of deze bevindingen ook aangetroffen zullen worden in het vervolg van dit onderzoeksproject, dat wil zeggen voor een latere periode en ten aanzien van de twee andere te onderzoeken vakken (exacte vakken en lichamelijke oefening).

De snelle didactisering van het beroepsbeeld onder vakgenoten in deze vaktijdschriften laat zich dus in dit onderzoek niet verklaren door feminisering van het beroep. Wel leverde de inhoudsanalyse een ander resultaat op. De groeiende aandacht voor didactiek laat zich – zo blijkt – voor een belangrijk deel verklaren door een heel andere omstandigheid, namelijk invloeden van buitenaf. Voor het vak geschiedenis betrof het een directe bedreiging van het bestaansrecht, in de jaren zestig door de opkomst van maatschappijleer, in de jaren zeventig door de teruglopende belangstelling. Bij de levende talen toont zich dit in het Talenpracticum als kroonjuweel. De beroepsgroep liep daar weg met een futuristische technologie voordat het fenomeen inhoudelijk-didactisch goed was doordacht. De ontwikkeling van de didactiek laat zich hoe dan ook zonder aandacht voor externe factoren niet beschrijven.

Noten

- 1 Deze opvatting legitimeerde bijvoorbeeld suggesties om een aparte opleiding voor onderwijzeressen in het leven te roepen, zowel in de eerste decennia van de 20ste eeuw als, opnieuw, in de jaren zestig (Van Essen 2006).
- 2 Onder hen bevond zich slechts één vrouw, de directrice van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen, I. Kooistra.
- 3 In de na-oorlogse publicaties van het CBS over het onderwijs zijn (met uitzondering van

het schooljaar 1967/68) alleen feminiseringspercentages over het totale aantal leraren aan te treffen.

- 4 Deze werden weergegeven om andere reden dan feminisering, namelijk vanwege het lerarentekort in het vmo en het ermee samenhangende fenomeen van de onbevoegde leraar. Het was dus belangrijk om te zien of de belangstelling van afgestudeerden voor het leraarschap daalde of steeg.

Literatuur

- AA, R. van der, Hulst, B. van, & Vossen, I. (2003). *De toekomstige arbeidsmarkt voor leraren en managers in het primair en voortgezet onderwijs: prognoses 2003-2011*. Rotterdam: Eco-rys-Nei, Arbeid en Sociaal beleid.
- Amsing, H. (2002). *Bakens verzetten in voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Amsing, H. (2005). Unexpected similarities: gendering Dutch history textbooks for secondary education, 1870-1920. *History of Education Researcher*, 76, 69-79.
- Bakker, N., & Essen, M. van. (1999). No matter of principle. The unproblematic character of coeducation in girls' secondary schooling in the Netherlands, ca. 1870-1930. *History of Education Quarterly*, 39(4), 454-475.
- Bolkestein, G. (1946). *Schema van de organisatie van het onderwijs. Eerste deel*. 's-Gravenhage: Algemeene Landsdrukkerij.
- Duursma, M. (2005, 23 april). Dit zijn de onderwijzers van morgen. *NRC Handelsblad, Zaterdag Bijvoegsel*, 37-38.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (1950-1967). *Statistiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs 1964-65*. Hilversum: Uitgeversmaatschappij W. de Haan N.V.
- Essen, M. van. (1990). *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.
- Essen, M. van (1999). Strategies of women teachers 1860-1920. Feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, 28(4), 413-433.
- Essen M. van. (2001). Seksestrategieën. Een historisch perspectief op de feminisering van het onderwijs. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 60, 6-8.
- Essen, M. van. (2003). Des visions sexuées de la profession: les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920. *Histoire de l'Éducation*, 98, 61-187.
- Essen, M. van. (In druk). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800* (pp. 110-119). Amsterdam: Sun.
- Essen, M. van, & Imelman, J. D. (2003). *Historische pedagogiek. Verlichting, romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800*. Baarn: Intro.
- Essen, M. van, & Meijer, W. (2000). Sekse en algemene vorming. De pedagogische boodschap van 1898 in longitudinaal perspectief. In M. Grever & F. Dieteren (Eds.), *Een vaderland voor vrouwen? A fatherland for women? The 1898 'Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid' in retrospect*. Amsterdam: Stichting Beheer IISG.
- Essen, M. van, & Rogers, R. (2003). Écrire l'histoire des enseignantes. Une historiographie aux contours internationaux. *Histoire de l'Éducation* 98, 5-35.
- Heiden, P. van der. (2004). *In de schaduw van de mammoet. Het onderwijsbeleid van minister F. J. Th. Rutten (1948-1952)*. Zutphen: Walburg pers.
- Hilvoorde, I. van. (2002). *Grenswachters van de pedagogiek. Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek (1900-1970)*. Baarn: HB Uitgevers.
- Kemenade, J. A. van, Lagerweij, N. A. J., Leune, J. M. G., & Ritzen, M. M. (Eds.). (1987). *Onderwijs bestel en beleid. Deel 3: Onderwijs in ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kennedy, J. D. (1995). *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken. (1925-1926). *Verslag van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden. Tweede deel, Lager onderwijs*. 's-Gravenhage: Algemene Landsdrukkerij.
- Oomen, M. (2005, 29 januari). Nieuw voor de klas. Een jaar naar de basisschool met beginnende juffen en meesters. *Vrij Nederland*, 26-32
- Schuyt, K., & Taverne, E. (2000). *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Timmerman, G., & Essen, M. van. (2004). De

- mythe van het 'vrouwengevaar'. Een historiserende inventarisatie van (inter)nationaal onderzoek naar de relatie tussen feminisering van en 'jongensproblemen' in het onderwijs. *Pedagogiek*, 24(1), 57-72.
- Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). (1963-1977). *Kleio. Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland 1963-1977*. Den Haag: Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.
- Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). (1975). *Afrekenen met 1600*. VGN.
- Vereniging van Leraren in Levende Talen. (1950-1975). *Levende Talen; Berichten en Mededelingen van de Vereniging van Leraren in Levende Talen 1950-1975*. Utrecht: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Vink, A. (2003, 3 en 4 mei). Die lieve meisjes toch. Het Nederlandse onderwijs lijdt onder 'vrouwelijke cultuur'. *NRC Handelsblad*, 41.
- Vos, J., & Linden, J. van der. (2004). *Waarvan akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum.
- Werf, M. P. C. van der. (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Groningen: GION.

Manuscript aanvaard: 21 november 2005

Auteurs

M. C. Timmerman is Universitair Hoofddocent Genderstudies aan de Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen.

H. W. van Essen is werkzaam bij de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres: M. C. Timmerman, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, e-mail: m.c.timmerman@rug.nl

Abstract

Feminization and pedagogy in teaching

In the media the crisis in the teaching profession is related to the feminization of the teaching force. It is suggested that female teachers use different methods and pedagogy. This study's aim is to look whether historical evidence can be found for this relationship. The method used is a content analysis of professional journals (1950-1975) for modern languages (Levende Talen) and history teachers (Kleio). The analysis shows that for the subjects mentioned, in the period under review women teachers took no part in the rise and development of pedagogy in the teaching profession, whether the level of feminization was high (the subject French) or low (History). Consequently, no evidence could be found for the relationship between feminization and the use of specific methods and pedagogy.