



## **Lancashire 1750-1850: gesprek met de stofomschrijvers**

# **Een onderwerp waar je wat van leert ...**

*Eind november bespraken de Kleio-redacteuren Huub Oattes, Hans Pols en Tineke Bogaerts met enkele leden van de stofomschrijvingscommissie - Marian van der Klein, Peter Wester en Chris Keuken - bij thee en pepernoten de stofomschrijving Lancashire.*

*Marian van der Klein geeft op het moment les aan de Universiteit voor Humanistiek en werkte destijds bij het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis. Zij is de wetenschapper in de stofomschrijvingscommissie Lancashire.*

*Huub, Chris, Peter en Hans hebben examenklassen havo en vwo.*

*Hans:* Om terug te gaan naar het eerste begin: jullie zijn gevraagd om zitting te nemen in de stofomschrijvingscommissie van een examenonderwerp havo en vwo voor 2004 en 2005. Was het kiezen van een inhoud en die vorm geven een zaak van jullie zelf?

*Peter:* Het onderwerp moest liggen binnen een bepaald domein. Er is een vaste volgorde van domeinen. Toen de tweede fase kwam is die vastgelegd. Dit domein, levensonderhoud en sociale verhoudingen was nu voor het eerst aan de beurt en wij konden de inhoud zelf bepalen. Ik heb al meer ervaring met stofomschrijvingen, als lid van de Cevo en als deelnemer aan eerdere stofomschrijvingscommissies. Mijn ervaring is dat het ministerie eigenlijk nooit uitgebreide instructies geeft en men corrigeert ook vrijwel niet als een stofomschrijving klaar is. Ze strepen wel eens een woord weg, maar daar valt best mee te leven.

*Hans:* Waarom zit wie in de commissie?

*Peter:* De leden worden gevraagd door de VGN: een wetenschapper, soms een didacticus, en enkele docenten. Lang waren dat telkens andere mensen. Maar op den duur bleek het handig om enige continuïteit in de bezetting te hebben omdat bepaalde problemen iedere keer weer opnieuw opduiken. Ik heb nu een paar jaar gefunctioneerd als vaste man. Op basis van opgedane ervaring is er een 'blauw boekje' gemaakt, een soort instructie voor een nieuwe stofomschrijvingscommissie. Het ministerie is met de inhoud daarvan accoord gegaan en het wordt bijgesteld als er iets niet goed meer loopt.

*Chris:* Toen we het eens waren over het onderwerp, hebben we een soort raamwerk gemaakt. Iedereen heeft een deel daarvan uitgewerkt en vervolgens is dat teruggekoppeld naar de commissie als geheel.

Dat we nu ervoor gekozen hebben om een thema vrij precies uit te werken, hoeft niet zo nieuw te zijn voor docenten. Jaren hebben we de thematisch-exemplarische methode gehad. Wilde je het over een absoluut vorst hebben bijvoorbeeld, dan nam je er een. Meestal was dat Lodewijk XIV, maar die stond model voor een aantal andere.

*Bij het rondje voorstellen bleek dat Marian niet als deskundige op het gebied van de achttiende en negentiende eeuw in de stofomschrijvingscommissie terecht was gekomen. Waarom dan wel?*

*Chris:* Het ging andersom. We zijn gevraagd door Peter om zelf inhoud te geven aan een ce-onderwerp dat moest passen in het domein dat het ministerie aangaf. Daar was Marian wel deskundig op. Wij hebben toen allemaal wat onderwerpen ingebracht. Japan was erbij en Zuid-Afrika.

*Marian:* We zijn al vlug bij de Industriële Revolutie aangekomen. De formulering van het domein Levensonderhoud en sociale verhoudingen brengt je al heel snel naar West-Europa en vanuit de VGN kwamen aanvullende verzoeken: het mocht niet over Nederland gaan en niet na 1850 spelen. Mijzelf leek de Industriële Revolutie aardig omdat dit onderwerp zowel over mannen als vrouwen en kinderen kan gaan. *Chris:* Ik heb er vervolgens voor gepleit om de diepte in te gaan en geen algemeen verhaal te houden. Ik vind dat je dit onderwerp alleen concreet kan laten leven als je naar een bepaalde regio kijkt.

*Huub:* Waren er geen bezwaren bin-  
nen jullie clubje tegen zo'n beperkte  
benadering van het onderwerp?



**Een nationale  
benadering van  
een fenomeen  
als de  
Industriële  
Revolutie  
scheert overal  
overheen.**

*Marian:* Vanuit de wetenschap ge-  
zien was deze aanpak modern: regio-  
nale bestudering van industrialisatie  
en de gevolgen ervan. Een nationale  
benadering scheert eigenlijk overal  
overheen. Wat er gebeurt valt niet op  
in alle gemiddelden. En wat moet je  
met termen als urbanisatie als je ze  
niet concreet kunt maken?

#### **Nuancering en vergelijken**

*Chris:* Toen we ons gingen inle-  
zen – we hadden van Marian een he-  
leboel literatuur opgekregen –, zag ik

dat ik eigenlijk een heel stereotiep  
beeld had van industrialisatie: men-  
sen kwamen van het platteland naar  
de stad, gingen daar in wijken won-  
nen en in fabrieken werken. Op een  
bepaald moment zette iedereen in  
die fabrieken zijn stoommachines  
aan en gooide de handwerktuigen  
weg. Maar fabrieken tussen de koei-  
en: zo stelde ik me de Industriële  
Revolutie helemaal niet voor.

*Marian:* Het beeld dat je hebt, heeft  
voornamelijk te maken met de toe-  
stand in de stad. Daar wilden we het  
platteland tegenover stellen. Ook  
daar traden gigantische veranderingen  
op, maar toch iets minder desas-  
treus en karikaturaal.

*Chris:* We zijn gaan zoeken naar een  
contrast. Om de beeldvorming te  
nuanceren en om te kunnen vergelij-  
ken zijn we bij Bolton uitgekomen.  
Peter wees ons er vanaf het begin op  
dat het ging om een examenonder-  
werp en dat je er dus ook vragen  
over moest kunnen maken. Dan is  
een vergelijking heel prettig: hier zus  
... daar zo. De leerlingen kunnen  
daarover nadenken en moeten het  
kunnen benoemen. Het inbouwen  
van een vergelijking heeft dus op  
zich een rol gespeeld.

Manchester en Bolton: we dachten  
daarmee stad en platteland te pakken  
te hebben. Maar dat klopt eigenlijk  
maar zeer ten dele.

*Marian:* In veel opzichten is in Bol-  
ton hetzelfde gebeurd als Manches-  
ter. De verschillen zitten hem in de  
schaal. Manchester is een stad, een  
regionaal centrum waarin meerdere  
sectoren de dienst uitmaken. En  
Bolton is een textiestadje, niet het  
centrum van de regio. Manchester is  
een metropool geworden, het is daar  
allemaal veel groter, en er zijn veel  
immigranten.

*Chris:* Maar we noemen ook Barrow  
Bridge. De functie daarvan was het  
beeld van de keiharde op winst be-  
luste ondernemer te kunnen nuance-  
ren. We vonden daar ondernemers  
die op een wat socialere manier bezig  
waren winst te maken – dat wel na-  
tuurlijk.

#### **Andere landen, andere tijden**

*Huub:* Jullie verlangen ook dat  
leerlingen hun kennis kunnen toe-  
passen op katoenregio's in andere

landen en in een andere tijd. Is dat  
wel goed vergelijkbaar?

*Peter:* Ik moet daarvoor teruggaan  
naar het begin van ons werk aan de  
stofomschrijving. We hebben over-  
wogen het onderwerp te laten gaan  
over de katoenindustrie in  
Lancashire en Twente in vergelijkend  
perspectief. Maar dat werd te om-  
vangrijk. We kregen signalen dat  
leerlingen in de tweede fase toch wel  
erg veel te doen hadden. En we von-  
den dat we met dergelijke geluiden  
rekening moesten houden.

Na een tijdje heen en weer praten,  
want we waren het met elkaar ook  
niet helemaal eens, hebben we geko-  
zen voor de katoen in Engeland,  
maar met de mogelijkheid om te  
vergelijken. En dat hebben we dan  
ook expliciet in de stofomschrijving  
meegenomen. Ik ben wel verbaasd  
over de uitwerking ervan. Het lijkt  
erop dat we met dat ene zinnetje  
heel wat hebben losgemaakt. Men  
gaat ook wel ver buiten de stof. Ons  
ging het bij zo'n vergelijking puur  
om de katoenindustrie. En daarbij is  
het voor ons maar een klein onder-  
deeltje, waarbij leerlingen in een an-  
dere situatie kunnen laten zien wat  
zij geleerd hebben.

*Tineke:* Wordt het een nieuwe trend  
om bij het examen dergelijke zaken  
in te voeren zodat feitenkennis wat  
meer naar achteren wordt geschoven  
en vaardigheden naar voren?

*Peter:* Nee, niet echt. Wel is het zo  
dat er enkele jaren casussen opgeno-  
men waren in de examenstof, maar  
dat is gestopt. In de praktijk kwam  
het alleen maar neer op meer leer-  
stof. Door onze vergelijkingen pro-  
beren we ervoor te zorgen dat leer-  
lingen gedwongen worden om wat  
meer na te denken over de stof en  
hun kennis te gebruiken in een nieu-  
we situatie.

*Chris:* Als je te maken hebt met het  
aanleren van vaardigheden, dan kan  
je dat beter toetsen op het schoolexa-  
men. Het CE wordt van buitenaf  
opgelegd en blijft erg georiënteerd  
op feitenkennis. In het vwo-examen  
van vorig jaar is heel uitgebreid aan-  
dacht besteed aan vaardigheden bij  
de stelopdracht. Dat was de eerste  
keer dat ik zei: kijk, dat heb ik nu  
eens niet voor niets gedaan al dat ge-  
doe in het schoolexamen – nu zit het

ook in het centraal examen. En dan je zie je dat er in het land steen en been over wordt geklaagd.

*Marian:* Ik heb heel in het begin voorgesteld om als examenstof te kiezen voor een vergelijking. Peter kwam er toen mee dat het uitschrijven van zoiets in de stofomschrijving ertoe leidt dat er veel meer tijd en leerwerk in het ce-onderwerp gestoken moet worden. We zijn toen verder gegaan met Lancashire alleen. Maar meteen al bij de eerste raadpleging kwam als commentaar dat de stofomschrijving wel heel erg pieteputerig aan het worden was. Iemand suggereerde toen om een vergelijking in te bouwen, zoals we dat nu hebben gedaan. Twente ligt voor de hand, maar je had ook Noordrijn-Westfalen kunnen nemen – dat was overigens ook een goed gebied geweest in plaats van Manchester. Maar daar zit je weer met de eis van de VGN dat het onderwerp moest spelen voor 1850. En daarbij: in de wat oudere geschiedenis schoolboeken heeft altijd de Industriële Revolutie in Engeland gezeten.

*Chris:* Bij die raadplegingen hoor je van alles en op een bepaald moment vallen zaken ook wel in elkaar. Je gaat dan mogelijkheden zien om al die opmerkingen zo goed mogelijk in te bouwen.

### Kritiek

*Hans:* In de vwo-versie van de stofomschrijving tref ik het 'standard of living debat' aan. In de stofomschrijving wordt daar verder niets over verteld. Nu heb ik in de katernen zitten kijken en daar kiezen ze allemaal voor een eigen invulling ervan. Is dan de volgende stap: de commissie zegt dat het ce moet gaan over de Industriële Revolutie en de katernenschrijvers gaan hun gang? Vast niet, maar wat wordt er in dit geval later van mijn 6 vwo-leerlingen verwacht? Moeten zij kennis hebben van de verschillende standpunten van de verschillende auteurs?

*Chris:* Je hebt het over twee dingen: in hoeverre moeten de stofomschrijvers alles uitschrijven en in hoeverre moeten de vwo-leerlinge in staat zijn een eigen interpretatie te maken in het kader van het standard of living debat?



V.l.n.r. Peter Wester, Chris Keuken en Marian van der Klein.

Als stofomschrijvers hebben we steeds gezegd: wij schrijven niet zelf het katern. We moeten ruimte laten. De katernen schrijvers moeten er zelf wat van kunnen maken.

*Hans:* Je kunt natuurlijk ook zelf je katern maken. ik kan me voorstellen dat je leerlingen de stofomschrijving goed laat leren en hem zelf op je eigen manier behandelt. Zelf materiaal materiaal erbij zoeken en zo.

*Chris:* Dat kan je natuurlijk doen. Maar denk wel aan je leerlingen. Die moeten zelfstandig op hun eigen manier kunnen werken. Zelf behandel ik de stof in een aantal lessen, los van het katern en de leerlingen werken dat door op hun eigen manier, in hun eigen tempo. Ik maak wel een selectie uit de opdrachten. Er staan soms hele domme bij en die kunnen ze beter niet maken. Ook mogen ze per hoofdstuk een schema of een samenvatting maken. Of samenvattingvragen, of de stofomschrijving uit het hoofd leren of die samenvatten. Ze zien maar. Ze mogen die feiten helemaal op hun eigen manier bestuderen. Ik haal er in de les de grote topics uit en de lange lijnen - hier bijvoorbeeld een economische tijdlijn: recessie, groei-periode enzovoort. Ik ga dus niet het boekje doorjakken met de groep.

*Marian:* Het was wel even wennen: als je een zin schrijft, moet je je afvragen – wat gaat dan een katernmaker ermee doen?

Wat het debat betreft: de term alleen leek ons genoeg. Het gaat erom dat leerlingen dit spanningsveld kunnen onderkennen en niet dat zij meningen van enkele auteurs uit hun hoofd leren.

*Hans:* Gelukkig. Ik kreeg een soort aha-Erlebnis uit de tijd dat ik nog in de collegebanken zat.

Voor havo doe ik dit dus niet?

*Peter:* Dat klopt. Voor vwo staat het erin en voor havo niet!

*Hans:* Ik vind het een prettige uitdaging. In je lessen probeer je toch voor het vwo een wat meer wetenschappelijke benadering uit. De stofomschrijving ervaar ik daarbij vergeleken meer als een verzameling leerstof. Maar we hebben natuurlijk niet veel tijd voor zoiets ...

*Peter:* Dat is vers twee, maar daar gaan we zelf niet over. We vonden het belangrijk een havo/vwo-gelaagdheid in de stofomschrijving aan te brengen. Het gaat per slot van rekening om heel verschillende leerlingen. En dat mag je best zien. In 2007 wordt dat ook verder hard gemaakt. Er komen dan op De Rooy gebaseerde examens. Het Cito moet daarop gaan inspelen. In de VGN



**Stofomschrijvers  
maken geen katern.  
We hebben de  
schrijvers daarvan  
wat ruimte gelaten.**

gaan allang geluiden dat er echt verschil moet zijn tussen havo en vwo. Vooral de Commissie Havo/vwo maakt zich daar sterk voor. Dat stond ook al eerder in Kleio.

**Mannen- en vrouwenwerk**

*Tineke:* Wat ik leuk vind van het onderwerp is dat er aan mannen en vrouwen evenveel aandacht besteed kan worden zonder dat het kunstmatig overkomt.

Wie deed nu precies wat in de katoenindustrie? Begon het met: man weeft, vrouw spint, kind kaart? En daarna, toen er fabrieken kwamen?

*Marian:* Over het algemeen kan je zeggen dat vrouwen het eerst aan de spinmachines in de fabrieken gaan en dat de mannen in eerste instantie blijven handweven, thuis, of in een werkplaats. Als het weven wordt gemechaniseerd gaan naast de mannen ook de vrouwen weven en uiteindelijk, en dat is typisch Lancashire, voornamelijk de vrouwen. Mannen gingen op den duur in andere sectoren werken, waar het loon hoger was. Het weven was door de mechanisatie zogenaamd ongeschoold werk geworden en als er dan andere industrieën in de buurt waren, kon je beter daar naartoe gaan. Bijvoorbeeld in de mijnen of de zware industrie. Daar konden ze geen vrouwen gebruiken.

*Hans:* Vrouwen nemen dus het werk van mannen over?

*Marian:* Dat kun je niet zonder meer zo zeggen. Het heeft te maken met de periode waarover je het hebt. Daar moet je bij het lesgeven op letten. Goed werkende mechanische weefgetouwen komen pas laat in de tijd van de stofomschrijving. De thuiswevers bleven nog heel lang bestaan. Het waren altijd mannen en ze verdienden steeds minder.

*Chris:* Uiteindelijk bleef alleen het meest gespecialiseerde weefwerk in handen van mannen: de damasten en zo. Machines daarvoor waren erg ingewikkeld.

*Peter:* In Twente is juist bij de damastweverij huisnijverheid heel lang blijven bestaan.

*Marian:* Het is heel bijzonder dat in Lancashire op den duur vrouwen de totale fabrieksarbeid over gaan nemen. Dat de vakbeweging gaat zeggen dat vrouwen en kinderen beschermd moeten worden, kun je zien als uiting om concurrenten op de arbeidsmarkt kwijt te raken. Dat zat er zeker bij. Later krijg je de leus dat de man de kostwinner moet zijn, maar dat begint pas aan het eind van onze periode.

*Tineke:* In de Quarry Bank Mill, die we tijdens de VGN-reis in oktober bezochten, hoorden we dat de eigenaar de grootste moeite had om voldoende vrouwen en kinderen te krijgen. Ze werden gersonseld in werken armenhuizen in Liverpool bijvoorbeeld. In die grote fabriek werkten honderden vrouwen en kinderen aan de machines. Een enkele man functioneerde als opzichter, het kantoorpersoneel bestond uit mannen en er was een ploeg die een machine weer aan de praat moest krijgen als hij haperde. Dat was alles.

**Puntjes op de i**

*Twente – eind negentiende eeuw. Kan je zeggen dat zich daar in een latere tijd hetzelfde afspeelde? Er was immers al huisindustrie. Hadden ze contact met Engeland?*

*Peter:* Jazeker. De fabrieken werden naar Engels voorbeeld gebouwd en met Engelse machines ingericht. De industriëlen gingen vaak naar Engeland om het vak te leren, trouwden met Engelse vrouwen.

*Hans:* In de stofomschrijving staat dat de Engelse overheid het uitvoeren van machines en kennis heeft tegeengegaan.

*Marian:* Jazeker, maar zaken zijn nu eenmaal zaken.

*Tineke:* En de oudste spinmachine die er nog is, staat dan ook in Gent.

*Het sociaal protest dat telkens weer opduikt. Is het de bedoeling dat leerlingen al die fases moeten kunnen aangeven?*

*Chris:* We hopen op de wijsheid van de examenmakers in dit opzicht. Het is natuurlijk gek om al die feiten te moeten kunnen ophoesten. Het gaat erom dat er protest was, aanhoudend, en om de vormen die dat protest kon aannemen, maar niet om de hele chronologie. Je moet weten dat er veel economische ups en downs waren met grote gevolgen voor de mensen en daar moet je je iets bij voor kunnen stellen.

Het is best lang geleden dat we aan deze stofomschrijving gewerkt hebben, maar ik weet nog wel dat we ons vaak afvroegen wat we er aan concrete kennis in moesten stoppen. We waren bang dat de examenmakers al de kleine details zouden gaan afvragen.

*Marian:* De hoofdvraag is er niet een waar je een duidelijk afdoend antwoord op kunt geven. Dat is wetenschappelijk gezien eigenlijk niet ideaal. Maar destijds vonden we het belangrijker dat we vragen hadden waarmee we leerlingen stimuleerden om na te denken.

*Peter:* Er zijn commissies geweest die ervoor kozen om een heel pad van vragen en deelvragen vast te leggen. Dan krijg je dus een erg lange stofomschrijving. Of dat nu het beste is of onze manier, daarover lopen de meningen uiteen. Ook bij ons was dat een punt van discussie. Je hebt de wetenschapper en de ervaren docent en die moesten er samen uitkomen.

Zelf vind ik dat we iets van een structuur in een stofomschrijving moeten hebben. Zoals het nu bij het vmbo is met die globale kerndelen, zo moet het bij havo en vwo niet ook worden.

*Als je de stofomschrijving leest lijkt de nadruk nogal erg op de gevolgen van de Industriële Revolutie te liggen. Hoe zit het met de oorzaken?*

**Chris:** Die zijn er wel, maar het probleem is dat dit geen kip en ei-verhaal is, maar dat er ontwikkelingen zijn die elkaar voortdurend weer beïnvloeden. Er is geen set oorzaken en een set gevolgen. De dingen gebeuren naast elkaar, ook in de tijd, je ziet dingen op verschillende plekken anders gaan. Dat abstracte model hadden we wel graag gehad, maar zo zit de Industriële Revolutie niet in elkaar. Het was een veel ingewikkelder proces en we hebben ernaar gestreefd om dat dan ook te laten zien. Neem de uitvindingen. Je zou een vwo-leerling de vraag kunnen stellen of dat oorzaken of gevolgen van een proces van industrialisatie zijn. Maar daar kom je ook zelf niet uit. De uitvinders probeerden een bestaand technisch probleem op te lossen, dat zich onder bepaalde omstandigheden voordeed en dat had dan weer zijn gevolgen. Dus niet: er waren een paar slimme jongens en wat lui met kapitaal en zo begon het ...

**Peter:** En uit didactisch oogpunt kun

je best andere nuances leggen dan een wetenschapper. We hebben er erg veel over gelezen in het begin en het werd steeds ingewikkelder. Dan ga je keuzes maken, maar dat hoeft een leerling niet te weten. Het was wel leuk om te doen voor mezelf.

### **Waar is de grote lijn gebleven?**

**Huib:** De keuze voor Lancashire met de loop. Is dit niet voor leerlingen een heel geïsoleerd fenomeen? Dat kiezen voor diepte in plaats van voor overblik. Is een breder perspectief – eerst Engeland, dan de Europese landen, Japan en de VS en vervolgens verder – niet veel meer aan te raden? Ik vind al de elementen die aan bod komen leuk, waar waar blijft de grote lijn?

**Chris:** We hebben daarom wel een historisch kader. Maar je kunt niet verwachten dat je daarmee de hele industrialisatie kunt pakken.

**Peter:** Er zijn onderwerpen waar de lange lijn goed gaat, maar dat is hierbij niet zo. Daarvoor zijn er over de hele wereld en door de geschiedenis teveel verschillen. De leerlingen kunnen beter met dit onderwerp de diepte ingaan en bewijzen dat zij op hun niveau historisch kunnen denken.



**Een onderwerp moet leuk zijn. De moeite waard om zeven weken in te duiken.**

Het zou goed zijn als deze twee soorten onderwerpen elkaar afwisselen.

**Marian:** ik hoop op een generalist voor de klas. Iemand, die laat zien of in ieder geval zegt, dat deze ontwikkelingen in grote lijnen ook elders en later hebben plaatsgevonden.

### **Lancashire: echt leuk**

*Die twee eindexamenonderwerpen zijn de laatste zaken die leerlingen voor geschiedenis in schoolcarrière bestuderen. Is dit onderwerp daar goed genoeg voor?*

**Chris:** Je moet het anders bekijken. Het nut van zo'n laatste onderwerp doet er niet alles toe. Japan in de tweede helft van de negentiende eeuw lijkt me ook ontzettend mooi. Een onderwerp moet leuk zijn, de moeite waard om er een week of zeven in te duiken. In de jaren dat iemand op school zit moet hij een beeld hebben verworven van de loop van de geschiedenis van de oudste tijden tot nu toe. Dat moet een geheel zijn. Dit laatste is voor mij dan het extraatje. Het hoeft geen aanvulling meer te zijn. Kinderen hebben recht op een eigen verzameling beelden en belangstelling, dus wat ze doen kiezen ze bij mij zelf. Hoe ze dat doen is een andere kwestie. Daar zit ik bovenop. Wordt er van buitenaf iets vreemds op hun bordje gelegd: Lancashire bijvoorbeeld, dan is het jouw taak om het koppelen aan wat je ze in de loop van hun carrière al hebt geleerd.

