

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Vakgroep Nieuwste geschiedenis
Promotor: Prof. Dr. Bruno De Wever

De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989
Een analyse op basis van leerplancommissieverslagen

Masterscriptie voorgelegd tot het behalen van de graad Master in de Geschiedenis
Johannes Lippens
Academiejaar 2007-2008

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Voorwoord	5
Ontwikkeling van het onderzoeksmodel	6
1. Onderzoeksvraag	7
2 Status Questionis	7
3 Heuristiek	11
3.1 Het Rijksonderwijs	11
3.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs	14
4. Leerplancommissieverslagen als bron	16
5 Methodologie	19
5.1 Een historisch overzicht van de ontwikkelingen binnen de curriculumwetenschap	19
5.1.1. De groei naar het wetenschappelijk ontwikkelen van curriculum in het begin van de 20 ^{ste} eeuw	20
Franklin Bobbitt en de Social Efficiency Movement	20
John Dewey en het Pragmatisme	23
Boyd Bode en zijn kritiek op Bobbitt	25
De erfenis van de eerste curriculumwetenschappers	26
5.1.2 Het uitwerken van de technische curriculumbenadering.	28
De Koude Oorlog en het vooruitgangsoptimisme	28
De Tyler-rationale en haar navolging.....	29
Het grote doelen-debat	30
Het einde van curriculumonderzoek... ..	32
5.2.3 Nieuwe concepten in curriculumtheorie	33
Traditionalists vs. Conceptual-empiricists vs. Reconceptualists.....	33
Het curriculum als discours	34
5.2 Curriculumtheorieën en modellen	36
5.2.1 Curriculumtypologie	36
5.2.2 Niveaus van curriculumontwerp	37
5.2.3 De basis voor de doelbepaling bij curriculumontwikkeling.....	41
6. Onderzoeksmethodologie gehanteerd in deze scriptie	44
6.1 De keuze voor het vak Geschiedenis.....	44
6.2 Periodisering en afbakening in tijd en ruimte	44
6.3 Het analysemodel	45
6.4 Weergave van het onderzoek	47
Deel I: Het traditioneel onderwijs op weg naar vernieuwing 1949 tot 1969	49
1. Juridische en maatschappelijke evoluties.....	50
1.1 De nieuwe schoolstrijd om het middelbaar onderwijs en het Schoolpact.....	50
1.2 De vraag naar industrieel geschoolde werkkrachten en democratisering	53
1.3 De oprichting van het NSKO	57
1.4 Besluit.....	59
2. De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis	61
2.1 In het Rijksonderwijs	61
2.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs	63
2.2.1 Ontwikkeling van het leerplan geschiedenis in 1953.....	64
2.2.2 De ontwikkeling van het leerplan geschiedenis van 1961	71
2.2.3 De periode 1961 tot 1970	83

2.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1950-1969	86
2.3.1 Het Rijksonderwijs	86
2.3.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs	86
3. Beslissingen van de leerplancommissies	89
3.1 Het gekozen ontwerp en design	89
3.2 De motivatie voor het ontwerp	92
3.2.1 Motivatie voor de vorm van het geschiedenisonderwijs	93
3.2.2 Motivatie voor de inhoud	94
3.3 De doelbepaling en beoogde doelen	97
4. De implementatie van de leerplannen	102
4.1 Publicatie van de leerplannen en opvolging	102
4.2 Toepassing in de klas	102
4.3 Toepassing in de handboeken	103
4.3.1 De leerplanloze periode 1945- 1949/1953	103
4.3.2 Het eenheidsverhaal periode 1949/1953 tot 1969	106
4.4 Problemen en consequenties	112
5. Evaluatie en bijsturing	114
6. Algemeen besluit	115
Deel II: Het Vernieuwd Secundair Onderwijs 1969 -1989	117
1. Juridische en maatschappelijke evoluties	118
1.1 Herziening van het schoolpact en de splitsing van het ministerie van onderwijs	118
1.2 De groei naar comprehensief onderwijs	119
1.3 Het VSO in de jaren 1970	123
1.3.1 De ministers en hun beleid	124
1.3.2 Het Vrije net	132
1.3.3 De reacties op het VSO en de problemen	134
1.4 De jaren 1980: de groei naar een eenheidstype en verdere communautarisering	135
1.4.1 Groei naar een eenheidstype	135
1.4.2 Toenemende communautarisering	137
1.5. Besluit	137
2. De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis, geschiedenis en maatschappij, maatschappelijke vorming en Sociale Vorming in de jaren 1970-1980	139
2.1 Periode 1970 tot 1980	139
2.1.1 De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis, Sociale Vorming of maatschappelijke vorming in het Rijksonderwijs	139
2.1.2 De ontwikkeling van de leerplannen <i>Geschiedenis en Maatschappij</i> in het Vrije katholieke onderwijs	143
2.1.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1970-1980	180
2.2 Periode 1980- 1989	183
2.2.1 De ontwikkelingen in het Rijksonderwijs	183
2.2.2. De definitieve leerplannen in het Vrije katholieke onderwijs	184
2.2.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1980-1989	200
3. Beslissingen van de leerplancommissies	202
3.1 Het gekozen ontwerp en design	202
3.2 De motivatie voor het ontwerp	208
3.2.1 Motivatie voor de vorm van het geschiedenisonderwijs	208
3.2.2 Motivatie voor de inhoud	210

3.3 De doelbepaling en de beoogde doelen.....	213
4. Implementatie.....	217
4.1 Publicatie van de leerplannen.....	217
4.2 Opvolging door inspectie en bijscholing.....	218
4.3 Toepassing in de handboeken	220
4.3.1 Commissieleden en inspecteurs en hun betrokkenheid bij handboeken.	220
4.3.2 De vertaling van het leerplan in de handboeken	222
4.4 Problemen en consequenties	227
5. Evaluatie en bijsturing.....	228
6. Besluit.....	229
Algemeen Besluit	231
Lijst van gebruikte afkortingen	237
Opgave van bronnen en literatuur	238
Bronnen:	238
Literatuur:.....	241

Voorwoord

Zes jaar geleden nam ik de beslissing om leerkracht geschiedenis te worden. Deze keuze maakte ik om mijn passie voor het vak Geschiedenis te kunnen combineren met de voldoening die het geeft om met jongeren te werken. Gedurende mijn driejarige opleiding regentaat leerde ik hoe ik leerplannen en handboeken kon omzetten in lespraktijk. Maar na drie jaar zat ik nog steeds met een hongergevoel. Wie bepaalde wat ik als leerkracht mee diende te geven aan leerlingen? Waar komt die kennis vandaan en hoe kwam men tot die kennis? Om dit hongergevoel te stillen vatte ik geschiedenis aan op de universiteit in Gent. Op mijn tweede vraag kreeg ik een antwoord dat mij voldoening schonk. Mijn eerst vraag bleef nog steeds voor een groot stuk onbeantwoord. Daarom besloot ik om beiden te combineren en in het kader van mijn masterscriptie een antwoord te zoeken.

Het resultaat van mijn jaar onderzoek en bevindingen ligt nu voor u en is op zich al historisch. Misschien niet direct omwille van de inhoud, maar wel omdat dit een masterscriptie is van de eerste generatie.

Graag zou ik in de eerste plaats mijn promotor professor Bruno De Wever willen bedanken omwille van de kans die ik kreeg om mijn eigen voorstel uit te werken en het vertrouwen mij geschonken gedurende het onderzoek. Ook professor Frank Simon wil ik bedanken voor het literatuuradvies en de overlegmomenten die mijn onderzoek sterk vooruit hielpen. Ik dank ook de heer Aurele Looman voor het ter beschikking stellen van zijn unieke collectie leerplannen.

Graag wens ik ook mijn ouders te bedanken voor het vele geduld en het vertrouwen. En last but not least verdient ook Relinde Bingé hier een plaatsje voor het taalkundig advies en de kritische vragen.

Ontwikkeling van het onderzoeksmodel

1. Onderzoekvraag

Elk onderzoek begint met een vraag. De vraag waar ik mee begon was de volgende. Hoe werd de kennis over het verleden, door historici opgebouwd, vast gelegd die moest doorgegeven worden aan de volgende generatie? Met andere woorden hoe vond de organieke vorming van het curriculum geschiedenis plaats? De tweede stap in een onderzoek is vervolgens een antwoord zoeken en dat begint bij een verkenning van het reeds gedane onderzoek. Met deze vraag kwam ik onherroepelijk uit bij het geschiedenisonderwijs, dus begon mijn verkenning daar.

2 Status Questionis

Onderzoek naar het geschiedenisonderwijs is niet nieuw in Vlaanderen. Zo verschenen al een heleboel thesissen en een doctoraat die dit onderwerp onder de loep namen.

Als eerste belangrijk werk verscheen de onuitgegeven licentiaatsverhandeling van Ludo Sollie in 1986, namelijk *De evolutie van en in het middelbaar onderwijs in België. Een historisch onderzoek vanuit lessenroosters en leerplannen in het algemeen en Geschiedenis en Nederlands in het bijzonder, 1850-1970*.¹ In dit uitgebreide werk biedt Sollie een overzicht van de wijzigingen die zich in het onderwijslandschap voordeden. Hij maakte een studie van de leerplannen geschiedenis en Nederlands en gaf belangrijke wijzigingen aan in het curriculum. Deze studie beperkt zich echter tot 1970 waardoor één van de belangrijkste wijzigingen in ons onderwijssysteem, met name de invoering van het VSO, het eenheidstype en het opstellen van de eindtermen, niet besproken worden.

Een tweede licentiaatsverhandeling die vertrekt vanuit de leerplannen geschiedenis is *Het concept geschiedenis in het secundair onderwijs in Vlaanderen*.² van de hand van Kaat Dolfen. In deze licentiaatverhandeling wordt een studie gemaakt van de leerplannen geschiedenis aan de hand van een analyseschema gebaseerd op de taxonomie van De Block. Deze werden vervolgens door haar getoetst aan de vakdidactische vraag. Dolfen analyseerde op deze manier de verschuivingen in de doelstellingen, de inhoudelijke evolutie van geschiedenis en de onderwijsmethoden.

¹ L. Sollie, *De evolutie van en in het middelbaar onderwijs in België. Een historisch onderzoek vanuit lessenroosters en leerplannen in het algemeen en Geschiedenis en Nederlands in het bijzonder, 1850-1970*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1986, 348p.

² K. Dolfen, *Het concept geschiedenis in het secundair onderwijs van Vlaanderen*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1997, 180 p.

In haar thesis *Sach- und Lernstruktur: spanningsveld tussen geschiedeniswetenschap en geschiedenisdidactiek: onderzoek naar het concept van Vlaamse en Nederlandse leerboeken geschiedenis (1953-1992)*³ onderzocht Lies Klerkx Vlaamse en Nederlandse handboeken geschiedenis. Ze deed deze analyse aan de hand van de structuur uitgewerkt door Dalhuisen en Vanmaele waarbij vooral structuurbegrippen en informatiestructuur centraal staan. Ze richtte zich voor deze analyse hoofdzakelijk op islam en Middeleeuwen.

Een vierde werk is de onuitgegeven licentiaatsverhandeling van Nele Muys uit 2004 namelijk *De leerkracht tussen norm en praktijk, geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*.⁴ In deze verhandeling onderzoekt Nele Muys zeer uitgebreid het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen vanuit het didactisch standpunt. Ze belicht de geschiedenis van het onderwijs in België, vanuit de norm, zijnde de academische lerarenopleidingen en het geschiedenisonderwijs zowel in handboeken, didactische literatuur en leerplannen, als in praktijk voor de klas via een enquête en bespreking van inspectie. Doelstelling van haar thesis was de theorie rond de geschiedenisdidactiek te koppelen aan de praktijk.

Een ander werk dat vertrekt vanuit het geschiedenisonderwijs is dat van Sarah Mathys, *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*⁵ Zij maakte een uitgebreide studie over de strijd voor het vak Geschiedenis in de jaren 1970 en 1980. Ze doet dit aan de hand van onderzoek van kabinetsarchieven en privé-archieven van actievoerders uit deze periode. Deze studie biedt enkele verrijkende inzichten in de besluitvorming over het geschiedenisonderricht in het Rijksonderwijs.

Naast leerplanonderzoek en de plaats van het concept geschiedenis, zijn er ook tal van onderzoeken gebeurd met betrekking op handboeken geschiedenis.

Een belangrijke onderzoeker en pionier in het onderzoek van handboeken geschiedenis is Antoon De Baets. Hij publiceerde twee werken die van belang zijn bij geschiedenisonderwijsonderzoek. Als eerste verscheen in 1986 het boek *Auteurs van*

³ L. Klerkx, *Sach- und Lernstruktur: spanningsveld tussen geschiedeniswetenschap en geschiedenisdidactiek: onderzoek naar het concept van Vlaamse en Nederlandse leerboeken geschiedenis (1953-1992)*, Leuven, KUL (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1998, 238 p.

⁴ N. Muys, *De leerkracht tussen norm en praktijk. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*, Gent, Ugent, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 2004, 269p.

⁵ S. Mathys, *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 262 p.

leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register.⁶ Hierin staan alle handboekauteurs met een korte biografie beschreven. Een tweede werk van zijn hand is zijn doctoraat *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*.⁷ Dit is een vrij technische studie die via analyse de relatie tussen het geschiedenisleerboek en de publieke opinie wil blootleggen.

Bert Vanhulle maakte eveneens een interessante licentiaatsverhandeling met als titel *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenisleerboeken, 1945-2002*. Zijn bevindingen werden eveneens gepubliceerd in *History of Education* onder de titel *The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)*.⁸ Hij koos als invalshoek het narrativisme, dat ontstond als gevolg van de *Cultural Turn*. Hij ging op zoek naar de narratio's die terug te vinden zijn in de handboeken geschiedenis. Zo onderzocht hij of er in handboeken een begin van een verhaal te ontdekken viel, wie de hoofdpersonages zijn, of er sprake was van motoren die de geschiedenis in beweging hielden, of er onderbrekingen of inconsistenties te vinden waren en of er sprake was van een einde. In zijn besluit stelt Vanhulle dat de leerplannen invloed hadden op de veranderende narratio's in de handboeken, hoewel ook de handboeken op zich een eigen evolutie kenden.⁹ Hij onderzocht eveneens de leerplannen, maar dit geheel in functie van de narratio's die in de handboeken zijn te herkennen. De leerplannen zelf gebruikt hij als kapstok om de handboeken in onder te brengen.

Ook vanuit pedagogische hoek toont men een grote interesse in het geschiedenisonderwijs. Bert De Meulder schreef zijn licentiaatverhandeling met als titel *Exploratief onderzoek naar de waarde(n) van (in) het geschiedenisonderwijs. Een verkenning in de derde graad ASO*.¹⁰ Hij

⁶ A. De Baets, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*, Gent, RUG Historische onderwijscollectie, 1986, 156 p.

⁷ A. De Baets, *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*, Gent, s.n., 1988, 3 volumes.

⁸ B. Vanhulle, "The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)", in:

<<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a791670702&fulltext=713240928>>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

⁹ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal, Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenisleerboeken, 1945-2002*, Leuven, KUL, 2002-2003,

<http://www.ethesis.net/leerboeken/leerboeken_inhoud.htm>, laatst geraadpleegd 30 mei 2008

¹⁰ B. De Meulder, *Exploratief onderzoek naar de waarde(n) van (in) het geschiedenisonderwijs. Een verkenning in de derde graad ASO*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1997, 53p.

onderzocht aan de hand van interviews en bijgewoonde lessen de waardenoverdracht in het geschiedenisonderwijs.

Een tweede studie vanuit de pedagogische wetenschappen is deze van Sam Binon, *De eindtermen geschiedenis in Vlaanderen en de USA*.¹¹ In deze studie maakt hij een vergelijking tussen de eindtermen geschiedenis in Vlaanderen en de standards in de USA.

Uit de vele studies blijkt dat geschiedenisonderwijs een druk bestudeerd onderwerp is. Een tweede vraag wierp zich op. Is hier niet alles al bestudeerd? Na een lezing van al deze thesissen bleek dat heel wat puzzelstukjes op hun plaats waren gelegd om een goed antwoord te kunnen geven op mijn vraag. Er was reeds onderzoek gebeurd naar leerplannen, handboeken, didactische vakliteratuur, verdediging van het vak Geschiedenis, de nieuwe eindtermen en de waardenoverdracht. Een antwoord op welke kennis wordt overgedragen had ik gevonden. Uit het voorgaand onderzoek bleek eveneens dat de kennis in de leerplannen werd vastgelegd binnen de koepels. Binnen deze koepels waren er leerplancommissies die deze leerplannen samenstelden. Maar één vraag bleef onopgelost. Wie besliste welke kennis werd doorgegeven, hoe gingen zij te werk en wat was hun motivatie? Kortom wie zat in de leerplancommissie en hoe ging deze te werk? Om een beter antwoord op deze vraag te vinden kwam ik terecht bij de leerplancommissies op het Ministerie en de koepel van het Vrij Katholiek Onderwijs. Dit leidde tot de volgende vraag. Waar kan ik bronnen vinden van leerplancommissies?

¹¹ S. Binon, *De eindtermen geschiedenis in Vlaanderen en de USA*, Gent, UGent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1998, 53p.

3 Heuristiek

Om een antwoord te kunnen vinden op mijn nieuwe onderzoeksvraag moest ik op zoek gaan naar bronnen. Deze zoektocht was gevuld met valkuilen en wolfsijzers. In Vlaanderen vinden we twee belangrijke onderwijsnetten waar mogelijk bronnen te vinden zijn.

3.1 Het Rijksonderwijs

Het Ministerie van onderwijs

Als eerste archiefvormer ging ik op zoek naar het archief van het Ministerie van onderwijs en zijn voorgangers. Deze waren als Inrichtende Macht verantwoordelijk voor het geschiedenisonderwijs in het Rijksonderwijs.¹² Om de ontwikkeling van de leerplannen te onderzoeken moest ik dus op zoek gaan naar de archieven van de bevoegde dienst die vermoedelijk in het archief van het Ministerie van onderwijs zaten. Het archief van het Ministerie van onderwijs werd in 1947 verwoest door een brand, waardoor er voor 1947 niets meer terug te vinden is. De archieven van het Ministerie zelf na 1947 zijn niet raadpleegbaar.¹³ Er verscheen wel een overzicht van de verschillende diensten van het Ministerie van onderwijs van de hand van C. Van der Cruyssen, maar hierin vond ik niets terug dat mij verder kon helpen met mijn onderzoek.¹⁴ Dit bleek dus een dood spoor te zijn.

Ministers

Misschien boden de persoonlijke archieven van de ministers die de post op het Ministerie van onderwijs hebben bekleed meer bronneninformatie. Ik maakte een lijst van alle ministers van onderwijs die ons land kende na 1945.¹⁵ Ik controleerde al deze ministers in de databanken van het Rijksarchief, of ze eventueel een archief hadden neergelegd. Van volgende personen vond ik hun archief terug:

- Victor de Lavaley, minister van openbaar onderwijs 1944 tot 1945 (Liberaal Archief Gent)
- Pierre Harmel, minister van openbaar onderwijs 1950 tot 1954 (Kadoc)

¹² P. Van den Eeckhout en G. Vanthemsche (red.), *Bronnen voor de studie van het hedendaagse België 19^{de}-20^{de} eeuw*, Brussel, VUBpress, 2005, p. 461

¹³ P. Van den Eeckhout en G. Vanthemsche (red.), *Bronnen voor ...*, p. 465

¹⁴ Van Der Cruyssen C., *Het Ministerie van onderwijs en cultuur (1878-1884, 1907-1991) Deel I. Organisatie*, Brussel, 1995, 329 p.

¹⁵ H. Gaus, *Politiek biografisch lexicon: Belgische ministers en staatssecretarissen 1960-1980*, Antwerpen, Standaard, 1989, 1285p. en Nele Muys

- Renaat van Elslande, minister, adjunct voor nationale opvoeding en cultuur 1961 tot 1963 en 1963 tot 1965(Kadoc)
- Frans Grootjans, minister van nationale opvoeding, 1966 tot 1968 (Liberaal archief Gent)
- Herman De Croo, minister van onderwijs, 1974 tot 1977 (Rijksarchief Ronse)
- Willy Calewaert, minister van onderwijs, 1980 tot 1981 (AMSAB)
- Daniel Coens, minister van onderwijs, 1981 tot 1988 (Kadoc en ARA)
- Luc van den Bossche, staatsecretaris voor onderwijs, 1988 (Amsab)

De vraag is natuurlijk of hierin iets te vinden valt waar ik meer informatie kon verkrijgen over de organieke vorming van leerplannen, in het bijzonder dan nog eens geschiedenis. De kans hiertoe was zeer klein en zou onnoemelijk veel werk opleveren.

Kabinetsarchieven

Een beter inzicht in de kabinetsarchieven kon misschien meer bronnen opleveren. Algemeen gesproken zijn de kabinetsarchieven in België vaak in zeer problematische toestand. In de archiefwet van 24 juni 1955 en het uitvoeringsbesluit van 12 december 1957 staat hoe de neerlegging, bewaring, vernietiging en inspectie van dearchieven van openbare instellingen geregeld dient te worden.¹⁶ Helaas valt de wetgevende macht en de bijbehorende kabinetsarchieven niet onder deze regeling. De kabinetsarchieven worden gezien als particulier archief en dus niet afkomstig van de overheid.¹⁷ In haar thesis *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, voerde Sarah Mathys een uitgebreide studie naar de kabinetsarchieven.¹⁸ Zij onderzocht dearchieven van kabinetschef G. Colebunders, minister J. Ramaekers, minister H. De Croo en minister D. Coens. Vooral het archief van kabinetschef Colebunders kreeg haar aandacht. Hij was kabinetchef bij de verschillende socialistische ministers van onderwijs gedurende de periode van 1968 tot 1980. Uit haar onderzoek bleek dat in deze officiëlearchieven niets specifiek terug te vinden is met betrekking tot de organisatie van het vak Geschiedenis.¹⁹ De meeste documenten die ze terug vond in

¹⁶S. Mathys, *History is not...*, p. 14

¹⁷ B. Hellinck, *Doorgaans maar niet altijd. Ervaringen met kabinetten en kabinetsarchieven.*, Bibliotheek- en archiefwezen, LXXVI, 2000, nr. 3, p 13

¹⁸ S. Mathys, *History is not...*

¹⁹ S. Mathys, *History is not...*, p. 14

deze archieven zijn algemeen van aard en geven geen specifieke informatie over de samenstelling van het vak Geschiedenis. Zij geeft hiervoor enkele verklaringen. Het was namelijk zo dat elke minister met een volledig nieuw kabinet startte. Veel documenten moesten dus snel uit het kabinet verdwijnen bij een ministerwissel. Doordat de archiefwetgeving niet duidelijk is wat er juist met de kabinetsarchieven diende te gebeuren, was het mogelijk dat veel materiaal per ongeluk verdween. Toch sluit ze niet uit dat bepaalde documenten doelbewust vernietigd werden of meegenomen zijn en in privé-archieven zitten zonder dat deze reeds neergelegd zijn. Het nader onderzoek van deze archieven was dus niet aangewezen, want hetgeen er te vinden was is reeds in kaart gebracht.

Privé-archieven

De privé-archieven vormden een nieuw spoor om documenten rond de leerplanontwikkeling te pakken te krijgen. Ik ging op zoek naar de verschillende inspecteurs geschiedenis die van zeer dichtbij betrokken waren bij het ontwerpen en uitvoeren van de leerplannen geschiedenis. In haar thesis *De leerkracht tussen norm en praktijk* geeft Nele Muys een overzicht van de verschillende inspecteurs die het vak Geschiedenis onder hun hoede namen de voorbije 60 jaar. Het eerste probleem dat ze naar voor schuift is het grote probleem van datering die volgens haar niet terug kon gevonden worden.

Ik ging dus op zoek naar de archieven van de verschillende inspecteurs met enkel hun naam en een richtingaanwijzing in welke periode ze actief waren die ik vond in de thesis van Nele Muys²⁰. De eerste inspecteur geschiedenis, die eveneens bevoegd was voor aardrijkskunde, was Fritz Quicke. Vervolgens volgde inspecteur Léopold Flam hem op. In 1969 volgde inspecteurs Herman Corijn en Maes inspecteur Flam op. Zij werden eveneens de eerste inspecteurs Maatschappelijke Vorming. Tijdens de invoering en uitwerking van het VSO was Morren inspecteur. Inspecteur Maes werd vervangen door Leclercq en Morren werd vervangen door inspecteur De Borger. Er komt een uitbreiding van het inspectiekorps met één inspecteur uit het katholieke net, inspecteur Van de Voorde en één uit het gemeenschapsonderwijs. Van de Voorde werd later opgevolgd door Dhoop.

²⁰ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 261

Ik onderzocht verschillende databanken om te controleren of iemand zijn archief had neergelegd onder zijn eigen naam. Ik koos hiervoor voor Odis, de databank van het Rijksarchief, Archiefbank Vlaanderen, dat alle privé-archieven overkoepelt en de verschillende bibliotheken van alle vier de universiteiten. Na deze controle van de databanken bleek ik ook hier bot te vangen.

Toen besloot ik contact op te nemen met de heer Morren, inspecteur geschiedenis in de jaren 1980, en die wist mij te verzekeren dat alle archieven van deze heren vernietigd waren. Verder benadrukte hij ook dat verslagen van leerplancommissievergaderingen niet werden bijgehouden, noch opgeschreven. Dit bleek dus een dood spoor te zijn om verdere informatie te vinden voor het samenstellen van de leerplannen in het officieel onderwijs.

Hierop ging ik op zoek naar de leerplannen zelf om die als bron te kunnen gebruiken. Deze vond ik in een privé-archief bij dhr. Looman. In zijn archief vinden we de meeste leerplannen uit het officieel onderwijs terug voor het vak Geschiedenis, maatschappelijke vorming en Sociale Vorming voor de periode 1958 tot heden.

3.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs

Misschien kon de andere belangrijke koepel, het Vrij Katholiek Onderwijs meer informatie verschaffen in de zoektocht naar leerplancommissieverslagen. In het Kadoc vinden we de archieven terug van het NVKMO en het Pedagogisch Bureau van het NSKO. Ik richtte mij vooral op het NVKMO, het Nationaal Verbond voor het Katholiek Middelbaar Onderwijs, waar ik ook commissieverslagen terug vond. Maar bij nader onderzoek bleken hier een heleboel jaren, vooral voor het V.S.O.-tijdperk, niet aanwezig te zijn. Verder onderzoek leidde mij naar het Pedagogisch Bureau van het NSKO dat in deze periode de vernieuwingen coördineerde. Hier vond ik eveneens beleidsdocumenten die mij toelieten een vrij goed beeld te krijgen van de situatie. Ik vond de verslagen terug voor de periode 1950 tot 1988. De startdatum is gelieerd aan het ontstaan van het NVKMO in 1950. De archieven van de leerplancommissies na 1989 zijn nog niet neergelegd en bevinden zich nog steeds in de Guimardstraat bij de koepel. Voor het Kadoc kreeg ik toestemming om deze archieven te raadplegen die neergelegd waren. Om de commissieverslagen die in de Guimardstraat zaten te

kunnen raadplegen nam ik telefonisch contact op met de verantwoordelijke voor de leerplannen. Deze stelde dat consultatie niet mogelijk was.

De beschikbare bronnen zijn dus zeer beperkt. De enige bruikbare bronnen als antwoord op mijn onderzoeksvraag die nog niet in kaart gebracht waren zijn de leerplancommissieverslagen van het NVKMO voor de periode 1950 tot 1989. Maar een historicus moet roeien op het water dat de bronnen hem schenkt.

4. Leerplancommissieverlagen als bron

De leerplannen werden opgesteld door leerplancommissies die onder de bevoegdheid van het NVKMO vielen. De commissie geschiedenis was opgedeeld in de subcommissie geschiedenis en subcommissie histoire. In de periode tussen 1950 en 1970 vergaderden beide commissies per taalrol. Uit de conclusies van beide commissies werd vervolgens één leerplan opgesteld. In de periode 1970 tot 1989 waren de beide commissies bevoegd voor hun eigen taalgebeid.

Periode 1950 tot 1970

Het NVKMO was bevoegd voor de leerplancommissies en volgde deze commissies op. In het archief van het NVKMO vinden we dan ook per commissie een map met alle documenten met betrekking tot de commissie. Hierin zitten in principe alle verslagen van de vergaderingen, de uitnodigingen voor de vergaderingen, interne werkdocumenten, dubbels van briefwisseling naar commissieleden en andere instanties die betrokken waren of zich betrokken voelden zoals uitgeverijen, professoren en dergelijke meer.

De leerplancommissieverlagen zelf werden op de vergadering genoteerd door de voorzitter of één van de leden en vervolgens doorgestuurd naar de secretaris-generaal van het NVKMO. Deze verslagen waren of met de hand geschreven of uitgetikt. De secretaris-generaal liet deze eventueel uittikken door zijn secretariaat, hield hiervan één bij en stuurde kopijen naar de leden van de commissie. Dit proces duurde soms een week soms een maand, maar zeker nooit langer. Op de volgende vergadering werd iedere keer het verslag van de voorgaande vergadering goedgekeurd en eventueel aangepast.

In deze map vond ik enkele origineel uitgeschreven verslagen en de getikte versie. Ik heb deze twee vergeleken en niets doet vermoeden dat hier aanpassingen werden aan gedaan. Aangezien alle verslagen moesten goedgekeurd worden op de volgende vergadering zit hierin ook een garantie dat de weergave door de verslaggever correct was of althans moest zijn. De leerplancommissie was zich bewust van het feit dat de verslagen via de secretaris-generaal moesten, wat misschien kon leiden tot een vertekening in de weergave.

Periode 1970-1989

Door de vernieuwingen in de jaren 1970 in het secundair onderwijs was extra begeleiding nodig. Hiervoor werd het Pedagogisch Bureau ingeschakeld die deze vernieuwingen moest opvolgen. De verslagen voor de V.S.O.-leerplannen zitten dan ook bij deze instelling. De andere verslagen van de commissies werden bijgehouden door het NVKMO. Beide instellingen onderhielden wel contacten met de commissie. Voor de rest was de manier van werken identiek aan voorgaande periode.

De verslagen zelf zijn steeds voorzien van een datum en meestal werden de aanwezige leden en de verslaggever op het verslag vermeld. De inhoud van de verslagen is soms een uitgebreide soms een sumiere neerslag van de vergadering. Soms werden naast meningen namen gezet, soms niet.

Een aanvullende bron om voorgaande problemen, vertekening van het verslag door de controle en meningen zonder naam, op te lossen is de aparte communicatie van de secretaris-generaal en de leden. In de mappen zitten veel brieven van voorzitters en leden met persoonlijke meningen over het verloop van een vergadering, een mening over het standpunt van anderen tot zelfs het verklikken van elkaars nevenactiviteiten bij uitgeverijen. Deze brieven kunnen dus zowel subjectief als objectief zijn. Op zijn beurt schreef de secretaris-generaal brieven naar de leden en hiervan werd een dubbel bijgehouden in de map van de bevoegde commissie. Door deze bronnen te gebruiken kan het vertekende beeld dat door de verslagen zou kunnen gegeven worden eventueel bijgesteld worden.

Naast de verslagen zijn er ook officiële bronnen die werden uitgegeven zoals de leerplannen en leerplanbrochures. De leerplanbrochures werden in de jaren 1970 en 1980 opgesteld door het Pedagogisch Bureau en bevatten richtlijnen voor het opstellen van een leerplan en de werking van de commissie. Deze kunnen dus dienen als aanvulling op het voorgaande.

De leerplannen zelf werden eveneens door deze dienst bijgehouden. Zij zijn een vertaling van het werk van de commissie. Deze zijn interessant om naast de ontwerp teksten te leggen en eventuele verschillen of gelijkenissen te detecteren.

5 Methodologie

Nadat de bronnen en literatuur in kaart gebracht waren ging ik op zoek naar een onderzoeksmethode. Op aanraden van professor Simon kwam ik terecht bij een andere wetenschapsdiscipline terecht, namelijk de pedagogische tak die curriculumwetenschap heet. Om een duidelijk overzicht te geven van deze wetenschapstak geef ik eerst een historisch overzicht van de ontwikkelingen die zich in deze tak voordeden. Vervolgens bepaal ik op basis van deze wetenschapstak mijn eigen onderzoeksmethodologie aangepast aan de bronnen en mogelijkheden van het onderzoek.

5.1 Een historisch overzicht van de ontwikkelingen binnen de curriculumwetenschap

Curriculumvorming en ontwikkeling vinden we terug vanaf het ontstaan van de eerste onderwijsinstellingen. Elke opleiding of onderwijsvorm heeft nood aan een samenstelling van een inhoud die moet afgewogen worden. Het begrip curriculum duikt voor de eerste maal op in ons taalgebied in 1582 aan de universiteit van Leiden. Curriculum werd gebruikt als instrument om ordening te brengen in de verschillende opleidingen aan de universiteit. Met een curriculum wou men een onderwijsprogramma aanduiden dat enkele jaren duurde en intern gestructureerd was.²¹ Het was een louter administratieve definitie die een bepaalde organisatorische vorm van het universitair onderwijs aanduidde. Oorspronkelijk werd curriculum dus gedefinieerd als zijnde “*een blok georganiseerde kennis die beheerst moest worden door de leerling of student na een bepaald programma.*”²² Vaak ontstonden de eerste curricula als een organisch gegroeid geheel zonder reflectie over de samenstelling. De samenstelling ervan werd lang bepaald door de, vaak elitaire, groep van mensen die zich bezig hielden met het organiseren van onderwijs. De discussie over het curriculum was er één over inhoud. De nadruk lag vooral op de declaratieve kennis. Dat blijkt bijvoorbeeld al uit titels die we in de literatuur terugvinden, zoals: *What knowledge is most worth?*²³ uit 1860. Dit is een eerder reductionistische beweging die in Europa zal blijven doorwerken tot in de jaren 60 van de twintigste eeuw. In de

²¹ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*, Den Haag, Swets & Zeitlinger, 1993, p 18

²² W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p 23

²³ M. Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, p.333

reductionistische visie ligt het accent vooral op het continueren van bepaalde wetten, gewoontes en gedragingen. De reductionistische visie op het curriculum was dus vooral traditionalistisch van aard.²⁴

5.1.1. De groei naar het wetenschappelijk ontwikkelen van curriculum in het begin van de 20^{ste} eeuw

Aan het einde van de 19^e eeuw ontstond er een academische interesse in de ontwikkeling van curricula. Vooral in Amerika zien we dat zich een aantal onderzoekers op curriculumvorming toelegden. Een verklaring hiervoor is te vinden in de groei van het publieke onderwijs dat gericht was op brede lagen van de bevolking en dat grote veranderingen had gekend door de immigratiebeweging.²⁵ Het ontstaan en de groei van de publieke scholen was een deel van een grotere beweging, *The Progressive Movement*, die zich in de Amerikaanse samenleving voltrok aan het begin van de 20^{ste} eeuw. Deze brede stroming trachtte een antwoord te bieden op de steeds meer geïndustrialiseerde samenleving. Het doel van deze beweging was de realisatie van de Amerikaanse idealen in een steeds meer toenemende urbane, geïndustrialiseerde en pluralistische samenleving. Ook de eerste curriculumonderzoekers kunnen we in deze beweging plaatsen. Men integreerde in het onderzoek praktijken als opvolging, gestandaardiseerde tests en het opvoeden tot goede Amerikaanse burgers.²⁶ Hoewel al deze onderzoekers zich onder de noemer “*progressive*” plaatsten, zien we een heleboel verschillen in hun opvattingen en omschrijvingen van termen zoals “leren” en “democratie”.²⁷ Dit had uiteraard gevolgen voor hun ontwikkeling van praktijkmodellen, zodat er reeds van in het begin heel veel discussie te vinden was in het curriculumonderzoeksveld. De verschillende conceptualisering van *curriculum* kunnen leiden tot zeer uiteenlopende visies op onderwijs.

Franklin Bobbitt en de Social Efficiency Movement

Franklin Bobbitt (1876-1952) was één van de eerste grondleggers en een zelfverklaard pionier van de curriculumstudie. Hij stelde dat de ontwikkeling van curricula lang genoeg in handen was geweest van amateurs en dat het hoog tijd werd

²⁴ M. Valcke, *Onderwijskunde als ...*, p 333

²⁵ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p.1

²⁶ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 1

²⁷ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, 2004, p 2

dat het een professioneel werkveld werd.²⁸ Bobbitt was één van de eersten die stelden dat een wetenschappelijke benadering van curriculum een oplossing kon bieden waar speculatie en filosofie tekortschoten. In 1918 schreef hij het werk *The Curriculum* en claimde hiermee het eerste curriculumboek ooit geschreven te hebben.²⁹ Bobbitt wordt gezien als een kind van de “*progressive*” beweging, waarbij maatschappelijke problemen werden toevertrouwd aan professionele onderzoekers. In die zin belichaamt zijn werk ook deze beweging. Uit zijn werk blijkt een geloof dat curriculum maakbaar is en ten dienste kan staan van de samenleving.³⁰ Hij trachtte daarom ook professionele kennis toe te passen op de curriculumtheorie en werkte volgens de logica van het “*scientific management*”, dat vooral zijn toepassing kende in de industrie om de productiviteit van arbeiders te verhogen. Men moest streven naar een zo hoog mogelijke productiviteit en een minimum aan verlies, ook in het ontwikkelen van het curriculum. Maar waar andere onderzoekers bij het “*scientific management*” bleven, wilde Bobbitt verder gaan. Hij voorzag opvoeders en leerkrachten van een onderzoekstaal met metaforen en concepten die nodig waren om onderwijs een technisch vertrekpunt te geven zodat een wetenschappelijke tak zich kon ontwikkelen.³¹ Men kon op die manier onderscheid maken tussen professionele opvoeders en anderen. Kliebard betwijfelt echter of Bobbitt zich bewust was van het onderscheid dat hij hierdoor creëerde.³²

Bobbitt stelde dat de basis voor het samenstellen van een nuttig curriculum afhankelijk was van wat men dient te kunnen als volwassene. Onderwijs als het memoriseren van feiten was hiervoor niet voldoende, men diende te kijken naar de ervaringen in het dagelijkse leven. Het vertrekpunt van het curriculumonderzoek was dus de concrete levenssituatie. Hieruit moest men objectieven distilleren voor degelijk onderwijs. Het was bijvoorbeeld niet voldoende om jongeren kennis over het burgerschap bij te brengen, men diende ze bekwaam te maken om als burger te

²⁸ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, 2004, p 2

²⁹ H. Kliebard, The rise of scientific curriculum-making. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 38

³⁰ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p2

³¹ H. Kliebard, The rise of scientific curriculum-making. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 38

³² H. Kliebard, The rise of..., p 38

participeren in de samenleving.³³ Bobbitt legde op deze manier één van de belangrijkste basisprincipes vast van curriculumstudies. In zijn boek *How to Make a Curriculum* stelt hij: “*Education is primarily for adult life, not for child life. Its fundamental responsibility is to prepare for the fifty years of adulthood, not for the twenty years of childhood and youth*”.³⁴ Opleidingen moesten dus in essentie gericht zijn op de toekomst als volwassene en niet op het leven als jongere zelf. Hiertegen zou Dewey later reageren, waarover verder meer.

Bobbitt stelde in zijn handboek een definitie voor van curriculum die tweeledig was. Ten eerste was een curriculum de volledige waaier aan ervaringen, zowel gestuurd als ongestuurd, die ervoor zouden zorgen dat de talenten van het individu zich zouden openbaren. Ten tweede was het curriculum eveneens een opeenvolging van bewust gestuurde opleidingservaringen, gebruikt in scholen, om de openbaring van de talenten compleet te maken of ze te verbeteren.³⁵ Hij stelde dus dat een kind niet enkel op school leert, maar ook daarbuiten. Hij koos voor een curriculumconcept dat zich zowel op school als buiten de school situeerde. Curriculum heeft dus een gestuurde en een ongestuurde factor. Naast de “*learning experiences*” plaatste hij het begrip “*educational experiences*”, waarmee hij de gestuurde leerervaringen op school aanduidde.³⁶ Bobbitt gaf in zijn boek een aantal elementen aan die nu nog steeds van belang zijn in curriculumonderzoek. Het concept van de gestuurde en ongestuurde leerervaringen vervatte men in twee typen curricula: het “*expliciete curriculum*” en het “*impliciete, ongeschreven of verborgen curriculum*”.³⁷ Scholen en onderwijs beïnvloeden dus de ontwikkeling van kinderen op een manier die zowel gecontroleerd als ongecontroleerd is.

Om de curricula zo adequaat mogelijk te kunnen opstellen, stelde hij een methodiek op om via taakanalyses rollen en taken buiten de school in kaart te brengen om zo tot een ordening te komen van onderwijsleerprocessen. Hij maakte een onderscheid tussen wiskunde en taal, beroepsopleidingen en sociale wetenschappen. Om wiskunde en taal te onderzoeken liet hij een onderzoek uitvoeren in een school waar

³³ F. Bobbit, *Scientific Method of Curriculum-making*. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 10

³⁴ H. Kliebard, *The rise of...*, p 38

³⁵ F. Bobbit, *Scientific Method...*, p 11

³⁶ Nijhof, *Handboek curriculum...*, p 23

³⁷ Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 23

leerkrachten de fouten van de leerlingen dienden aan te duiden. Hij lijstte vervolgens de verschillende fouten op en stelde aan de hand hiervan een aangepast leerprogramma voor.³⁸ Ook in de beroepsopleidingen liet hij zich niet onbetuigd. Hij haalt in zijn boek een studie aan in Indianapolis waarbij er een grootschalig onderzoek gedaan werd bij arbeiders om te weten te komen wat deze allemaal dienden te kunnen om goede arbeiders te zijn. Men onderzocht welke werktuigen een arbeider diende te kennen, welke materialen dienden gekend te zijn, welke basis van de wiskunde men onder de knie moest hebben enz.³⁹ Hij was er duidelijk op gebrand om concrete doelstellingen te formuleren die meetbaar zijn en makkelijk te implementeren in het curriculum met als doel de leerlingen tot ideale burgers en arbeiders op te leiden.

Het probleem stelt zich echter voornamelijk bij de sociale wetenschappen zoals geschiedenis, literatuur, aardrijkskunde enz. Hij stelt de vraag wat de sociale tekortkomingen zijn die men kan uitschakelen door degelijk onderwijs.⁴⁰ Hij schoof het probleem door naar toekomstige onderzoekers die op zoek moesten gaan naar tekortkomingen bij historische, literaire en geografische ervaringen van volwassenen. Hieruit diende men duidelijke doelstellingen te formuleren om zo snel mogelijk in te grijpen. Het grote probleem volgens Bobbitt was dat het moeilijk is om tot een akkoord te komen wat sociale tekortkomingen zijn.⁴¹

John Dewey en het Pragmatisme

De Amerikaanse pedagoog en filosoof John Dewey (1859-1952) was eveneens actief aan de universiteit van Chicago, zij het niet op hetzelfde moment als Bobbitt.⁴² Waar Bobbitt stelde dat curriculumontwikkeling een praktische taak was die bestond uit het analyseren van het leven van succesvolle volwassenen, kiest Dewey voor de meer filosofische invalshoek en de wereld van de ideeën. Deweys uitgangspunt voor zijn pedagogiek bestond eruit dat men noch uitsluitend voor het kind, noch uitsluitend voor de cultuur kon kiezen. De kern van het probleem van opvoeden was volgens hem de vraag naar een adequate relatie tussen beide. Dewey geeft in zijn vroegste

³⁸ F. Bobbit, *Scientific Method...*, p 12-13

³⁹ F. Bobbit, *Scientific Method...*, p 14

⁴⁰ F. Bobbit, *Scientific Method...*, p 15

⁴¹ F. Bobbit, *Scientific Method...*, p 16

⁴² D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 3

werken reeds aan dat het probleem van de opvoeding niet de individuele ontwikkeling en ook niet de culturele aanpassing was, maar juist de coördinatie van de individuele en de sociale factoren.⁴³ Bobbitts visie resulteerde volgens Dewey in een ondergeschiktheid van het individu aan de op voorhand vastgelegde sociale en politieke status. Dewey definieerde in zijn *My Pedagogic Creed* onderwijs als volgt: “*a process of living and not a preparation for future living.*”⁴⁴ Echte opvoeding was volgens Dewey enkel te bereiken door het kind te stimuleren in het ontwikkelen van zijn krachten om antwoorden te bieden op de sociale situaties waarin het zichzelf bevond.⁴⁵ Deweys visie op geschiedenis illustreert eveneens zijn visie op onderwijs. Zo stelde hij in zijn *My Pedagogic Creed* dat geschiedenis enkel een educatieve waarde heeft indien het de fases weergeeft van het sociale leven en groei. Het dient gecontroleerd te worden als verwijzing naar het sociale leven. “*When taken simply as history it is thrown into the distant past and becomes dead and inert. Taken as the record of man’s social life and progress it becomes full of meaning. I believe, however, that it cannot be so taken excepting as the child is also introduced directly into social life.*”⁴⁶ Dewey bracht met zijn ideeëngoed vernieuwing binnen in de curriculumstudies. Bobbitt hanteerde een taal die bekend was, namelijk deze van het “*scientific management*”. Dewey echter koos voor een meer vernieuwende taal die specifiek toegespitst was op onderwijs. Zijn vernieuwing zit hem in het belang dat hij toedicht aan onderwijs om het democratische en maatschappelijke leven in de VS te hervormen. Hierdoor werden veel van zijn ideeën later verkeerd geïnterpreteerd.⁴⁷

Om zijn ideeën in praktijk om te zetten richtte Dewey zijn *Laboratory School Dewey* op. Als we kijken naar de ideeën op onderwijs die hier in praktijk werden omgezet, valt vooral op dat men streefde naar het neerhalen van de muur tussen de ervaringen van kinderen buiten de school en ervaringen binnen de school. De vertrekbasis was dus het bestaande sociale leven van de kinderen en niet dat van volwassenen. Zo onderzochten de kinderen hoe de lokale gemeenschap omging met problemen en hoe deze opgelost konden worden. Op deze manier kwamen ze in contact met wiskunde,

⁴³ P. Smeyers en B. Levering, Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek, Modern en Postmodern, p. 140

⁴⁴ H. Kliebard, The rise of scientific..., p 39

⁴⁵ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 4

⁴⁶ J. Dewey, My Pedagogic Creed. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 20

⁴⁷ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 4

aardrijkskunde, enz. Zo werden de grenzen tussen de traditionele vakken gesloopt en kregen de kinderen een beter overzicht van de sociale leefsituatie waarin ze zich bevonden. Het vertrekpunt was dus niet de logische ordening van de verschillende vakken opgesteld door volwassenen, maar de leefwereld van de kinderen die door psychologische organisatie van de inhoud langzaamaan kwamen tot de ordening die door volwassenen aan de klassieke vakken gegeven werd. Hierin lag volgens Dewey een zeer belangrijke taak weggelegd voor de leerkracht. De leerkracht diende de ervaring van het kind en de georganiseerde formele kennis die in het curriculum omschreven werd met elkaar te verzoenen. Dewey pleit er dan ook voor om ook leerervaringen in de definitie van curriculum op te nemen. Hij omschreef deze ervaringen als “*learning experiences*” die mogelijk gemaakt moeten worden door de school.⁴⁸ De georganiseerde blok kennis wordt dus bijgevolg uitgebreid met de leerervaringen die de leerling opdoet.

Boyd Bode en zijn kritiek op Bobbitt

Boyd Bode (1873-1953) was verbonden aan de universiteiten van Ohio, Michigan en Cornell als onderwijzer en filosoof.⁴⁹ Kenmerkend voor zijn werk was zijn interesse voor democratie en opvoeding en zijn kritiek op *the Progressive Movement* en het wetenschappelijk samenstellen van curricula. In zijn werk uit 1927 *Modern educational theories* bekritiseerde hij het werk van Bobbitt en andere founding fathers van de curriculumwetenschap, zoals Charters. Hij bekritiseerde niet enkel de auteurs van de eerste werken rond curriculumtheorie, maar hij uitte ook kritiek op curriculumtheorie in het geheel. Bobbitt vertrok voor zijn theorie vanuit een voorspelling wat jongeren later nodig zullen hebben in hun leven als volwassenen. Bode stelde dat dit een vorm was van utopisch denken, die enkel kon leiden tot een sociale status quo in plaats van sociale veranderingen en verbeteringen.⁵⁰ Een tweede kritiek van Bode op het werk van Bobbitt was het binnenbrengen van een ideologie onder het mom van wetenschappelijke objectiviteit. Deze wetenschappelijke objectiviteit is echter niet zo objectief als gesteld, maar bevat in zich een keuze voor waarden die hun nut bewezen in de samenleving en de wens om deze te bewaren. De

⁴⁸ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p 23

⁴⁹ S. V.M. Toews, *Boyd H. Bode: His life, work, and commitment to democracy and a democratic curriculum*, Winnipeg, University of Manitoba, 1996, p ii

⁵⁰ H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p 39

kritiek van Bode was niet dat deze ideologie aanwezig was, maar wel dat deze verborgen bleef en niet werd benoemd door de wetenschappelijke curriculummakers. Ook de stelling van Bobbitt dat bepaalde vaardigheden en kennis specifiek en expliciet kunnen benoemd worden, had volgens Bode een probleem in zich. Bij de praktische uitwerking van de doelstellingen komt men voor de moeilijkheid te staan dat men geen logische volgorde kan brengen in het aanleren van doelstellingen.⁵¹ Bobbitt had getracht via zijn analyse van arbeiders en leerkrachten om tot een lijst te komen van technische kennis en waardenkennis die leerlingen moesten beheersen. Ook hierbij plaatste Bode grote vraagtekens. De technische kennis was volgens hem ontstaan uit een algemene consensus over de specifieke vaardigheden die jongeren moesten beheersen. Het wordt echter problematisch als het over waarden gaat waarin vooral vaagheid en ambiguïteit naar boven komen.⁵²

De erfenis van de eerste curriculumwetenschappers

Het ontwikkelen van een wetenschappelijke basis

De verwetenschappelijking van curriculumstudies zorgde voor een basis waarop curriculumwetenschap zich kon ontwikkelen. Het vertrekpunt van toen is vandaag nog steeds hetzelfde: “Hoe kan men jongeren voorbereiden op het latere leven als volwassenen?”. Men gaat zich vragen stellen over het ontwikkelen van leerplannen en over de keuze en legitimering van onderwijsdoelen en leerinhouden.⁵³ Dit vertrekpunt zal vanaf nu centraal staan in curriculumonderzoek, maar is daarnaast ook het enige gemeenschappelijke item tussen veel curriculumonderzoekers.

Bobbitt stelde dat men via objectief wetenschappelijk onderzoek van het leven van volwassenen tot een lijst kon komen van vaardigheden en competenties die door jongeren gekend dienen te zijn. Door het introduceren van een methodologie en objectieve onderzoeksmethoden maakte hij het mogelijk dat curriculumstudies zich konden ontwikkelen als een wetenschap met een eigen taal. Het doel van de curriculumwetenschapper was om via analyse te achterhalen wat de samenleving verwachtte van jongeren eens ze volwassen waren en dit in een onderwijsproject te gieten. Men moet dus als het ware als curriculumwetenschapper een voorspelling kunnen maken van wat jongeren zullen nodig hebben in hun toekomst. Deze

⁵¹ H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p 40

⁵² H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p 40

⁵³ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 34

vaardigheden worden zowel expliciet op school als impliciet in opvoeding doorgegeven.

Dewey zocht het meer in de wereld van de ideeën en van het kind. Hij zag onderwijs als een proces van het leven en niet als voorbereiding op de toekomst. Hij dichtte een belangrijke plaats toe aan de leerervaringen opgedaan door het kind en onderzocht op welke manier deze het best verzoend konden worden met het gewenste curriculum.

Ook Bode had kritiek op de zienswijze van Bobbitt door te stellen dat vaardigheden misschien wel specifiek en objectief geformuleerd kunnen worden, maar gaf ook aan dat maatschappelijke waarden in de samenleving zeer moeilijk te objectiveren zijn en het nog moeilijker is ze vast te leggen zonder daarbij een gemaskeerde ideologie te laten binnensluipen in het curriculum.

Een consensus over het curriculum

Een consensus bereiken over maatschappelijke waarden die van belang zijn voor jongeren is niet eenvoudig en kon volgens Bode bezwaarlijk onder de noemer wetenschappelijk objectief geplaatst worden. Elke keuze impliceert een ideologische keuze die niet valt te maskeren.⁵⁴ Het samenstellen van een curriculum vergt dus keuzes. Welke waarden en vaardigheden zijn van belang en welke worden beter overboord gegooid? Bobbitts oplossing voor dit probleem was het voorleggen van deze vraag aan een panel van bijvoorbeeld leerkrachten. Bode stelt echter dat de specifieke keuzes voor samenstelling van het curriculum bij Bobbitt arbitrair samengesteld werden door de accenten die de verschillende leerkrachten legden en dat ook de doelen die omschreven waren niet specifiek genoeg waren. Ook Kliebard schetst in zijn artikel *The Rise of Scientific Curriculum-Making* dit probleem.⁵⁵ Hij stelt dit vraagstuk nog scherper door zich af te vragen of het maken van een curriculum op zich wel mogelijk is door bijvoorbeeld een objectieve analyse te maken van de leefwijze van volwassenen.

Volgens hem is de centrale vraag in het curriculumonderzoek echter hoe een samenleving wenst dat jongeren voorbereid worden op het latere leven en niet de

⁵⁴ H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p. 40

⁵⁵ H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p41

zoektocht naar hoe die voorbereiding wordt samengesteld en vervat in een curriculum.⁵⁶ Toch zal in de decennia die volgen blijken dat de discussie in hoofdzaak over de inventarisatietechnieken en het ontwikkelingsvraagstuk zal blijven gaan.

5.1.2 Het uitwerken van de technische curriculumbenadering.

De Koude Oorlog en het vooruitgangsoptimisme

In de jaren 1950 en 1960 merken we dat het curriculumonderzoeksgebied zich wenst te hervormen. In Amerika ging men steeds meer en meer geld investeren in curriculumontwikkeling. Deze evolutie had verschillende oorzaken, maar twee oorzaken blijken toch van groot belang geweest te zijn.⁵⁷ Ten eerste zat Amerika volop verwickeld in de Koude Oorlog, die een gevoel van nationale crisis gaf en academische angst teweegbracht. De nationale veiligheid was in gevaar en diende tot elke prijs gegarandeerd te blijven. Toen de USSR in 1957 de Spoetnik in de ruimte lanceerden, ging er een schok door Amerika. De VS voelden zich technologisch voorbijgestoken en konden niet bij de pakken blijven zitten. Er ontstond een enorme golf van kritiek op het onderwijs dat als onvoldoende werd beschouwd om de technologische wedloop te winnen.⁵⁸ Er was nood aan een onderwijsvernieuwing en curriculumonderzoek kreeg hierin een belangrijke plaats en er werd veel geld voor toegewezen. Curriculumonderzoek spitste zich bijgevolg toe op wiskunde, wetenschap en vreemde talen, want deze waren van het grootste belang voor de nationale veiligheid. Deze vakken werden als onvolledig beschouwd binnen het toenmalige curriculum. Men begon met onderzoek naar betere onderwijsleerpakketten in de natuurwetenschappen en later volgde bij uitbreiding ook de Sociale Vorming. Er was echter nog een tweede oorzaak die van curriculumonderzoek een hot topic maakte, namelijk het vooruitgangsoptimisme uit de jaren vijftig en zestig.⁵⁹ Men geloofde dat experts met de juiste kennis en technologie in staat waren om het onderwijs terug op de goede weg te helpen. Toch zal dit tijdperk in grote discussie eindigen met Schwab die in 1969 stelde dat curriculumonderzoek ten dode opgeschreven stond.⁶⁰

⁵⁶ H. Kliebard, *The rise of scientific...*, p. 41

⁵⁷ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 47

⁵⁸ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 35

⁵⁹ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum ...*, p. 35

⁶⁰ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 47

De Tyler-rationale en haar navolging

Ralph Tyler publiceerde zijn boek *Basic principles of curriculum and instruction* in 1949. Dit werk werd gezien als voorloper van nationale hervormingen en een eindpunt van het “*progressive*” opvoedkundig denken.⁶¹ Tyler sluit met zijn rationale aan bij Franklin Bobbitt en zijn navolgers, die als “*traditionalists*” werden omschreven en getracht hadden curriculumontwikkeling in een wetenschappelijk kader te plaatsen. Hij vertrok, net zoals de anderen, vanuit een model met einddoelstellingen. Tyler stelde vier belangrijk onderzoeksvragen voorop:⁶²

1. Welke educatieve doelen moet een school proberen te bereiken? Om doelen te kunnen bereiken, dienen deze doelen eerst vastgelegd te worden
2. Welke educatieve ervaringen kunnen aangeboden worden zodat deze doelen bereikt kunnen worden? Er moet namelijk een verband zijn tussen de leerervaringen die leerlingen opdoen en de gewenste doelen, zodat men zo effectief mogelijk les kan geven.
3. Hoe kunnen deze educatieve ervaringen het meest effectief georganiseerd worden?
4. Hoe kan men bepalen of deze doelen bereikt worden of werden?

Deze vier vragen zouden later de kern vormen van wat bekend zou worden als de Tyler-rationale. Franssen ziet hierin een verbreding van het werkveld en de theorievorming van curriculumwetenschappers.⁶³ Men bleef zich niet langer beperken tot de leerinhouden en de leerdoelen, de ‘wat-vraag’, maar men zocht uitbreiding naar de manier waarop onderwijs werd georganiseerd en hoe men deze manieren kon toetsen aan de leerprestaties van de leerlingen, de ‘hoe-vraag’ als het ware. Men had dus naast het leerplan ook aandacht voor de leergang. Om een antwoord te vinden op deze vier vragen gaf Tyler drie bronnen.⁶⁴ Als eerste moest men de leerlingen bestuderen en in het bijzonder hun sociale en psychologische noden. Ten tweede moest men de contemporaine samenleving bestuderen om te achterhalen wat kritische kennis is en als wat van deze kritische kennis als hulp bij het overbrengen van de opvoeding kon gebruikt worden. Als laatste bron haalde hij

⁶¹ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 47

⁶² R. W. Tyler, *Basic principles of Curriculum and Instruction*. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 51

⁶³ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 34

⁶⁴ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 48

de vakexperten aan die suggesties konden geven bij het samenstellen van het curriculum. De Tyler-rationale speelde en speelt nog steeds een belangrijke rol bij de dominante curriculumbenaderingen. De aanpak wordt ook wel eens omschreven als een “*technisch productieperspectief*”⁶⁵ omdat men het curriculum technisch en rationeel benaderd. Deze aanpak kende veel navolging in de VS, maar was ook onderhevig aan kritiek.

Het grote doelen-debat

De navolgers van Tyler gingen verder aan de slag met zijn uitbreidingen, zij het dan vooral met zijn onderwijsdoelen. Hieruit ontstond in de late jaren 1960 een groot debat over hoe doelen geformuleerd dienden te worden, over hoe ze gebruikt dienden te worden en over de functies die ze konden bekleden.⁶⁶ De grote meerderheid van de onderzoekers vertrok, in de traditie van Bobbitt, vanuit een model waarbij de uiteindelijke doelstellingen boven de interne organisatie of inhoud van het curriculum stonden. Men was met andere woorden vooral gefocust op wat de jongeren moesten kunnen als volwassenen en niet op de jongeren zelf. Eén van de belangrijkste voorvechters van deze werkwijze was W. James Popham. Hij stelde dat het van uiterst belang was om duidelijk omschreven en meetbare doelstellingen te hebben om tot een goed curriculum te komen.⁶⁷ Hij gaf hiervoor twee belangrijke redenen op. Als eerste reden gaf hij het belang van duidelijke doelstellingen voor onderwijzers en opvoeders. Indien onderwijzers geen duidelijke doelstellingen hebben, weten ze ook niet wat het einddoel is en kunnen ze bijgevolg hun klas en onderwijsactiviteiten niet op een adequate manier organiseren. Een tweede belangrijke reden had betrekking op het evalueren van curricula en onderwijsactiviteiten. Indien er geen duidelijke doelen omschreven zijn, kan men niet onderzoeken of een bepaald programma effectief is of niet.⁶⁸ Onderwijsdoelen en leerinhouden staan sterk met elkaar in verband. In een doel wordt de houding van de leerlingen ten opzichte van de leerinhoud omschreven. Zo kan een leerling een tekst lezen, kritisch samenvatten of reproduceren. De tekst is in dit geval de leerinhoud,

⁶⁵ M. Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, p. 335

⁶⁶ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 49

⁶⁷ W. J. Popham, Objectives. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004 p. 71

⁶⁸ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 49

wat de leerling met de tekst moet kunnen verrichten is het leerdoel. In de jaren zestig zien we een evolutie optreden naar het duidelijker expliciteren van de onderwijsdoelen. Men gaat trachten de doelen exact en eenduidig te formuleren en men gaat ze ook indelen volgens abstractiegraad en moeilijkheidsgraad.⁶⁹ Men ontwikkelt allerlei taxonomieën om doelen te meten en in te delen, zoals bijvoorbeeld de taxonomie van Bloom voor de cognitieve doelen en de taxonomie van Krathwohl voor het affectieve domein.⁷⁰ Ook Popham maakt gebruik van de taxonomie van Bloom. In zijn boek *An Evaluation Guidebook: A Set of Practical Guidelines for the Educational Evaluator* gebruikte ook hij de taxonomieën van Bloom en Krathwohl. Hij deelde de leerdoelen in volgens het cognitieve domein, het affectieve domein en het psychomotorische domein. Elk van deze domeinen deelde hij vervolgens nog verder in verdere leerdoelen die gehanteerd kunnen worden.⁷¹ Dit illustreert hoe deze generatie curriculumwetenschappers er op gebrand was om doelstellingen zo helder, duidelijk en meetbaar mogelijk te omschrijven.

Hiertegen kwam echter reactie van Elliot W. Eisner, die het hele doelstellingendebat open trok. Hij formuleerde enkele bezwaren tegen het gebruik van doelstellingen. Een eerste aantal bezwaren waren van praktische aard. Hij stelde dat de doelen niet gebruikt werden door leerkrachten omdat ze niet hanteerbaar waren in klassituaties. De doelen waren niet opgesteld vertrekkend vanuit de praktijk, maar vanuit een theoretisch denken. Volgens Eisner was les geven meer een dynamisch en interactief gegeven. Doelstellingen zijn dus moeilijk te vatten in behavioristische doelen, die aan dit dynamische aspect voorbijgaan.⁷² Ook Philip W. Jackson stelde dat men niet voorbij kon gaan aan de praktische kant van het les geven. In klassituaties vond Jackson een routine terug die vaak over het hoofd werd gezien, maar toch van groot belang was. Leerlingen dienen op tijd te komen, zich aan afspraken te houden...⁷³ Klassituaties zijn vaak gebaseerd op routines die een grote invloed hebben op jongeren, omdat ze zich afspelen op een centrale plaats en repetitief zijn. Ze leren de jongeren iets zonder dat ze expliciet in een curriculum vervat zijn. Er is dus sprake

⁶⁹ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 35

⁷⁰ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 35

⁷¹ W. J. Popham, *Objectives...*, p. 78-80

⁷² D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 49

⁷³ P. W. Jackson, *The Daily Grind*. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 93

van “*a hidden curriculum*”, een aspect waar ook Bobbitt reeds de aandacht op vestigde. Dit verborgen curriculum had volgens Jackson veel meer invloed dan sommige curriculumontwikkelaars vermoedden.⁷⁴

Het einde van curriculumonderzoek...

Op het einde van de jaren zestig uitte Joseph S. Schwab eveneens kritiek op de weg die curriculumonderzoek was ingeslagen, zij het dan vooral op de humanistische manier van denken die toen bij veel onderzoekers de bovenhand had genomen.⁷⁵ In zijn artikel *The Practical: A Language for Curriculum*⁷⁶ uit 1969 beschreef Schwab drie grote punten. Ten eerste stelde hij dat het curriculumonderzoek op sterven na dood was. Hij vond dat de toenmalige methodes en principes ontoereikend waren en enkel konden leiden tot andere methodes en principes die eveneens ontoereikend zouden zijn. Ten tweede haalde hij de oorzaak voor dit eerste probleem aan. Curriculumonderzoekers hadden volgens hem te veel vertrouwen in de theorie in een onderzoeksgebied waar theorie eigenlijk overbodig is en ze zeker niet toereikend is. In zijn derde punt maakte hij echter een voorspelling voor de toekomst van het curriculumonderzoeksgebied. Een renaissance zou volgens hem echter enkel plaats kunnen grijpen indien men de theorie achter zich liet en zich volledig richtte op de praktijk, het bijna-praktische en het eclecticische. Met eclecticisch bedoelde hij het vermogen om naar een probleem te kijken en verschillende theorieën door elkaar toe te passen in functie van het probleem. Het praktische zag hij als tegenstelling van het theoretische. Het ging hem bij deze niet om kennis of theorieën, maar om keuzes en acties die binnen de curriculumwetenschap gemaakt worden.⁷⁷ Hij zette zich dan ook in om een methodiek te ontwikkelen waarbij onderwijsinhouden gerechtvaardigd konden worden en omgezet in curricula. Deze methode heette de “*practical*”. De methode bestond eruit dat men door deliberatie of overleg inhoudelijke en structurele leerplanproblemen kon oplossen.⁷⁸ Curriculumonderzoek diende een evenwicht te vormen tussen praktijk en theorie.

⁷⁴ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies...*, p 50

⁷⁵ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 25

⁷⁶ J.J. Schwab, *The practical: A language for Curriculum*. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 103

⁷⁷ J.J. Schwab, *The practical: ...*, p. 103

⁷⁸ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 25

5.2.3 Nieuwe concepten in curriculumtheorie

In de jaren zeventig merken we dat er een nieuwe wind opsteekt in het curriculumveld. Het veld gaat trachten zichzelf opnieuw uit te vinden. Flinders omschrijft deze periode in zijn boek *The curriculum studies reader* als een periode van experimenteren met de producten en het ontwaken van de curriculumhervormingsbeweging.⁷⁹ Ik bespreek in deze masterscriptie enkel de belangrijkste nieuwe inzichten en niet hun verdere uitwerking. Voor een volledig overzicht verwijs ik naar *Understanding Curriculum* van W. F. Pinar. In dit lijvige werk wordt een volledig overzicht gegeven van alle belangrijke literatuur.

Traditionalists vs. Conceptual-empiricists vs. Reconceptualists

In de jaren 1970 kwamen er nieuwe inzichten naar boven die het curriculumveld verder zouden bepalen. Men onderzocht de interactie die leerlingen met hun curriculum vertonen en de keuzes die ze hierbij maken. Leerlingen konden steeds vaker hun curriculum zelf bepalen door nieuwe technieken die verschenen. Men startte programma's op zoals modulair onderwijs, mediagericht onderwijs, individueel gericht onderwijs, gedragsgericht onderwijs, kennisgericht onderwijs, ontdekkingsgericht onderwijs, interdisciplinair onderwijs, enz.⁸⁰ Hieruit ontstond er een conflict tussen een groep wetenschappers die de curricula wensten te standaardiseren en een groep die de leerlingen zoveel mogelijk keuze wou laten om hun eigen programma samen te stellen. Hieruit vloeide tussen beide kampen een machtsstrijd voort, die uiteindelijk gewonnen werd door het kamp van de standaardisatie.

William F. Pinar was één van de belangrijkste voortrekkers van de hervormingen binnen het curriculumveld. Hij koos resoluut voor een totaal nieuw model om curricula te onderzoeken omdat de voorgaande modellen niet werkten. Hij onderscheidde twee grote groepen, de "*traditionalists*" en de "*conceptual-empiricists*". De "*traditionalists*", de navolgers van Bobbitt en Tyler, omschreef Pinar als mensen die verdiept waren in het overdragen van de samenleving zoals ze was. Hun manier van

⁷⁹ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 119

⁸⁰ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p 119

curriculum maken was een beveiliging van het huidige systeem en het vermijden van institutionele of sociale veranderingen.⁸¹

De “*conceptual-empiricists*” waren volgens Pinar diegenen die de methodes en kennis van de sociale wetenschappen trachtten toe te passen op curricula. Maar ook deze groep achtte hij niet in staat een afdoend antwoord te bieden op het curriculumvraagstuk. Deze groep onderzoekers waren psychologen, sociologen en filosofen die geïnteresseerd waren in onderwijs, maar hier geen affiniteit mee hadden. Hierdoor verdween de autonomie van het curriculumveld ten voordele van sociale wetenschappers. Via het opstellen van een hypothese en deze te testen volgens de werkwijze van de sociale wetenschappen, die toen volgens hem berustte op keiharde data schoot men het doel voorbij.⁸² Deze werkwijze kon volgens hem geen soelaas bieden.

Voor Pinar was er maar één oplossing en dat was een volledig nieuw paradigma. Deze beweging werd door Pinar als de “*reconceptualists*” omschreven. Pinar gaat de *traditionalists* en de *conceptual-empiricists* vooral onderscheiden om aan te tonen wat curriculumdenken niet mocht zijn. Pinar bracht twee belangrijke vernieuwingen binnen bij de curriculumhervormers. Door de afkeuring van deze twee velden bracht hij ten eerste een waardegeladen perspectief binnen in het curriculumdenken door te wijzen op de waardenoverdracht die bewust werd doorgevoerd door de *traditionalists*. Ten tweede bracht hij de politiek emancipatorische intentie binnen in het werkveld door de stellen dat curriculum geen kwestie is van harde data, maar een belangrijke rol speelt in de samenleving.⁸³

Het curriculum als discours

Na de interne crisis van de jaren 1970 zal het curriculumveld zichzelf opnieuw uitvinden volgens de bedenkingen door Pinar gemaakt. Het curriculumdenken werd en wordt nog steeds voor een groot stuk door de *traditionalists* bepaald. Deze groep van wetenschappers werkte verder op de rationale van Tyler en zou deze enkel maar verfijnen. In de USA zal deze groep het pleit winnen door het invoeren van de *standards* die vergelijkbaar zijn met onze eindtermen.⁸⁴ Er worden door de overheid

⁸¹ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 121

⁸² D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 152

⁸³ D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum...*, p. 121

⁸⁴ S. Binon, *De eindtermen...*, p. 14-15

minimale doelen gesteld waar geen afwijking wordt op getolereerd. De overheid kan deze geformuleerde doelstellingen controleren en eventueel ingrijpen waar mogelijk. Maar langs de andere kant ontstaat er ook een beweging die het curriculum zal proberen te begrijpen en zal zien als een bepalende factor in de indentietisconstructie.⁸⁵ Men ziet het curriculum als een historische tekst die bepalend is voor de constructie van de identiteit van de jongere. Hierop voert men een discoursanalyse uit vertrekkende vanuit verschillende paradigma's. Zo onderzoekt men het curriculum als een politieke tekst, als een etnische bepalende tekst, als een gender bepalende tekst, als een biografische tekst, als een theologische tekst, als een postmoderne tekst, enz.⁸⁶ Met deze nieuwe inzichten tracht men inzicht te krijgen in de algehele werking van het curriculum om dit toe te passen bij curriculumontwikkeling.

⁸⁵W.F. Pinar, *Curriculum: towards new identities*, New York, Garland, 1998, p. 12

⁸⁶ W. F. Pinar, *Understanding Curriculum*, New York, Peter Lang, 1995, p. 238

5.2 Curriculumtheorieën en modellen

Om een inzicht te krijgen in de curriculumstelselsamenstelling is het nodig vooraf enkele begrippen en denkkaders uit de doeken te doen. Om een onderzoeksmethodologie te bepalen zocht ik mijn toevlucht tot de pedagogische wetenschappen waar, zoals eerder aangegeven, curriculumonderzoek een belangrijke tak is. In het curriculumveld is er echter veel discussie over de manier van onderzoeken en welke modellen te hanteren. Ik zocht een aantal basiswerken en zocht naar enkele concrete modellen die hanteerbaar waren voor mijn onderzoek. In dit deel bespreek ik eerst de verschillende soorten curricula die te onderscheiden zijn, vervolgens geef ik een overzicht van de verschillende niveaus waar curriculumontwerp plaats heeft en op welke manier dit gebeurt.

5.2.1 Curriculumtypologie

Leerplannen zijn een interessante bron om te onderzoeken om te achterhalen welke kennis een samenleving nodig acht om over te brengen op de jongere generaties. Toch zijn leerplannen of curricula geen eenduidige bronnen die letterlijk geïnterpreteerd mogen worden. Het zijn bronnen die een lange weg aflegden en nog een lange weg af te leggen hadden. Ook in het curriculumveld is men bewust van dit probleem. Men ontwikkelde daarom een typologie om de relatie tussen het ideaal curriculum en het bereikte curriculum te kunnen omschrijven.⁸⁷ Er zijn namelijk een heleboel interfererende variabelen en processen die er voor zorgen dat er storing zit tussen het ideaal en het bereikte curriculum. Men omschrijft daarom verschillende momenten waar een curriculum veranderingen kan ondergaan.

Ten eerste is er het *ideaal curriculum* dat hypothetisch het meest optimale curriculum is. Dan vinden we het *bedoelde curriculum* of het “intended curriculum”. Hiermee duidt men het curriculum aan zoals het in het hoofd zit van de opdrachtgevers, bijvoorbeeld de overheid of inrichtende koepel. Als derde type spreekt men over het *formele curriculum*, het antwoord van de curriculumontwikkelaars op de opdracht van de opdrachtgevers. Hierna volgt het *ervaren curriculum* waarmee men de opvatting van de leerkracht aanduidt. Er werden maar zeer weinig leerkrachten betrokken bij

⁸⁷ M. Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, p. 341

het ontwerpen van leerplannen waardoor een herinterpretatie weinig kans maakte. Als vijfde stap in het proces spreekt men van het *operationele curriculum* waarmee men de omzetting in lespraktijk door de leerkracht wil aanduiden. Vervolgens komt het *getoetste curriculum* wat het gedeelte van het curriculum is dat effectief getoetst wordt door evaluatie. En zo komt men dan uiteindelijk als laatste bij het *bereikte curriculum*, wat het gedeelte is dat effectief door de leerlingen wordt bereikt.⁸⁸ Mijn onderzoek situeert zich vooral rond twee stappen in het proces, namelijk het bedoelde en het formele curriculum. Via analyse van de leerplannen en hun organieke vorming wens ik op zoek te gaan naar de keuzes die gemaakt werden en de motivaties die men gaf aan deze keuzes om het curriculum samen te stellen. Het curriculum is in het geval van voorgaande typologie het geheel van vakken die aangeboden worden. Alle leerplannen van de verschillende vakken samen vormen het curriculum. We kunnen eventueel ook spreken van een curriculum geschiedenis binnen het algemene curriculum secundair onderwijs. Hieruit kunnen we besluiten dat het algemene curriculum van groot belang is als bindend kader tussen de verschillende vakken en we het dus ook niet uit het oog mogen verliezen.

5.2.2 Niveaus van curriculumontwerp

Zoals in vorig punt aangegeven vinden we de verschillende types curricula op verschillende niveaus. Het bedoelde curriculum speelt zich af bij de opdrachtgevers terwijl het bereikte curriculum zich bijvoorbeeld bij de leerlingen situeert. Ik ging op zoek naar een onderzoeksmethode om deze verschillende niveaus te analyseren, zij het dan vooral het niveau van het bedoelde en formele curriculum.

Ik koos er voor om in grote lijnen de onderzoeksmethodologie die Nijhof voorstelt in zijn *Handboek Curriculum* te volgen, maar beperkte zijn onderzoeksvragen om het onderzoeksveld niet te breed te maken.⁸⁹ In het curriculumdomein onderscheidt Nijhof verschillende niveaus waar curricula ontwikkeld en uitgewerkt worden.

1. Het macro-niveau

Het macro-niveau bestaat volgens hem uit het landelijke niveau van wetgeving en voorschriften die vertaald worden in een algemeen curriculum. Hierbij vinden we vaak een aanduiding van welke vakken dienen onderwezen te worden en een aantal

⁸⁸ M. Valcke, *Onderwijskunde...*, p. 341

⁸⁹ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, 428p.

voorbeeldtabellen met de beschrijving van het aantal uren aan welk vak dienen gewijd te worden.

De Belgische situatie is iets genuanceerder dan de Nederlandse omdat er in België ook onderwijskoepels aanwezig zijn die bevoegd zijn op macro-niveau. In België onderscheiden we vier groepen scholen: het staatsonderwijs, het Vrije katholieke onderwijs, het provinciaal onderwijs en het gemeentelijk onderwijs. De twee belangrijkste onderwijsorganiserende overheden zijn het officieel onderwijs en het Vrij gesubsidieerd onderwijs.⁹⁰ Het macro-niveau kan bijgevolg nog eens in twee niveaus opgesplitst worden.

2. Het Meso-niveau

Het meso-niveau situeert zich op niveau van de school. In België kunnen we dit omschrijven als het schoolwerkplan. Dit is het managementsdocument van de school waarin men specificceert hoe men onderwijs wil organiseren binnen de school.

3. Het Micro-niveau

Het micro-niveau vinden we terug in de klassituatie. Men doelt hier op de leerkracht die onderwijsleerprocessen begeleidt in klassituaties aan de hand van een leerplan, het schoolwerkplan en de handboeken die zijn uitgegeven door educatieve uitgeverijen. Deze onderwijsleerprocessen zijn vaak aangepast aan de richting en het jaar voor wie het onderwijs geldt.

Om deze niveaus te kunnen onderzoeken zet Nijhof een aantal centrale onderzoeksvragen rond curriculum op een rijtje. De eerste kernvraag die Nijhof stelt is hoe curricula worden ontwikkeld, ontworpen, gebruikt, verspreid en welke effecten hieruit ressorteren. De tweede vraag is welke verschillen er zijn te vinden en op welk curriculumniveau deze zich manifesteren. Als laatste vraag gaat hij op zoek naar de verklaringen die kunnen gegeven worden aan de twee voorgaande vragen. Vanuit deze onderzoeksvragen in combinatie met de verschillende niveaus komt Nijhof tot het volgende schema:

⁹⁰ R. Vandenberghe, Curriculum Development in Belgium. In: P.H. Taylor and M. Johnson (eds.) *Curriculum development a comparative study*, Windsor, NFER Publishing Company Ltd., 1974, p. 16

Tabel 1. Rationale voor de opzet van het handboek curriculum ⁹¹

Componenten / niveau	Ontwerp/ontwikkeling	implementatie	disseminatie	evaluatie
Macro	Juridische en maatschappelijke aspecten van het curriculum	Consequenties van het onderwijsleerplan voor het onderwijssysteem	Plannen en verspreiding van overheidsmaatregelen doorwerking en effecten	Deugdelijkheid, toegankelijkheid effecten
Meso	Planning van het schoolwerkplan als managementinstrument format, structuur en inhoud	Invoering van het schoolwerkplan met behulp van intermediairs	Planning en verspreiding van het schoolwerkplan als formeel document dat situatie-specifieke invulling vergt	Evaluatie van de werking van het schoolwerkplan
Micro	Ontwerp en ontwikkeling van onderwijsleerpakketten	Systematische analyse van voorwaarden voor/ en invoering van onderwijsleerpakketten	Systematische verspreiding van onderwijsleerpakketten en kosten/baten analyse	Effecten van onderwijsleerpakketten

In mijn onderzoek kan ik onmogelijk alle facetten van dit schema uitdiepen. Ten eerste is dit schema te uitgebreid om degelijk te kunnen onderzoeken. Het is onmogelijk om binnen het bestek van een masterscriptie op alle scholen het schoolwerkplan door te lichten. Het is zodanig nog moeilijker om alle schoolboeken, lespakketten en klassituaties te onderzoeken over een periode van 40 jaar. Gelukkig kan voorgaand onderzoek hierbij een handje toesteken en verscheen hier literatuur over om de gaten voor een stuk op te vullen. Aangezien mijn invalshoek zich vooral toespitst op het bedoelde en formele curriculum zal vooral het macro-niveau van belang zijn. Toch kunnen deze niet los gezien worden van de andere niveaus. Een

⁹¹ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 22

tweede bedenking die gemaakt kan worden is de praktische haalbaarheid om degelijke onderzoeksvragen op te stellen vanuit dit schema. Het schema stelt geen concrete vragen, maar kan wel dienen als referentiekader. Ook Nijhof ziet dit probleem in zijn handboek en voegt daarom het schema van Kimpston en Rogers toe aan dit schema.

Planning- proces	Input	Context	Proces	Resultaat
Curriculum design	Kenmerken van deelnemers bij het ontwerp	Waar en onder welke condities vindt het ontwerpen plaats	Hoe de taken van het ontwerpen worden uitgevoerd	Gekozen designproduct en de beoogde effecten
Curriculum- ontwikkeling	Kenmerken van deelnemers bij het ontwikkelings- proces	Waar en onder welke condities wordt het curriculum gemaakt	Hoe de ontwikkelingst- aak wordt uitgevoerd	Curriculumproduct en methode waarmee dit tot stand kwam
Curriculum- implementati- e	Kenmerken van deelnemers aan de implementatie planning en van eventuele adopters	Waar en onder welke condities vindt implementati- e plaats	Hoe het implementatie plan wordt uitgevoerd	Implementatiesysteem en implementatiegetrouwheid
Curriculum- evaluatie	Kenmerken van deelnemers in de evaluatie planning	Waar en onder welke condities wordt de evaluatie uitgevoerd	Hoe de evaluatie wordt gepland en uitgevoerd	Evaluatiesysteem en de feitelijke evaluatie van het curriculum.

Tabel 2: Kader voor variabelen van curriculumonderzoek (Kimpston en Rogers, 1986)⁹²

Dit schema stelt concretere en meer gerichte vragen. Indien we het schema van Kimpston en Rogers naderbij bekijken zien we vier belangrijke begrippen opduiken: design, ontwikkeling, implementatie en evaluatie. Met design wordt bedoeld het ontwerp of de specificatie van de curriculumdoelen en curriculumstructuur. Ontwikkeling omvat het proces om het design om te zetten in een concreet product, bijvoorbeeld een document of leerplan. De implementatie behelst het feitelijk gebruik van het curriculum in de onderwijspraktijk. Als laatste vinden we de evaluatie terug

⁹² W.J. Nijhof, *Handboek curriculum...*, p. 28

waarmee men nagaat waar de discrepanties zitten en of het curriculum effectief is. Met dit schema kunnen we het macro-niveau gerichter onderzoeken en eveneens een beter inzicht krijgen in het bedoelde en formele curriculum. Dit schema gaat echter niet dieper in op de concrete samenstelling van het curriculum. Om een curriculum samen te stellen is er nood aan doelen. We kunnen verschillende doelen onderscheiden: cognitieve doelen, affectieve doelen en doelen met betrekking tot attitudes. Deze drie verschillende doelen dienen geselecteerd te worden, maar in het schema is geen sprake van mogelijke selectiecriteria.

5.2.3 De basis voor de doelbepaling bij curriculumontwikkeling

Zoals uit vorig punt bleek kunnen we de organieke vorming van het curriculum niet los zien van de selectie van de doelen. Om een curriculum of leerplan samen te stellen dient men verschillende leerdoelen te selecteren. Deze leerdoelen vormen samen het geheel van wat de bevoegde instantie voor het ontwikkelen van het curriculum van belang acht om over te brengen op de leerlingen. Er zijn verschillende vertrekpunten om deze doelen te omlijnen. Klein stelde dat er drie grote invalshoeken zijn om leerdoelstellingen af te leiden.⁹³

Analyse van kennisdomeinen als bron van de leerdoelen

Deze aanpak is de meest dominante aanpak om leerdoelen af te leiden om ze te kunnen omzetten in de onderwijspraktijk. Men splitst de kennisdomeinen op in verschillende vakken en deze gaat men vervolgens uitwerken.⁹⁴ Klein stelde vast dat deze manier van werken kan leiden tot vier verschillende uitwerkingen. De eerste uitwerking is de ‘single subject integration’ of het opsplitsen van de leerstof in afzonderlijke vakken zonder rekening te houden of te zoeken naar interrelaties tussen verschillende vakken. Men vertrekt vanuit de academische opdeling van vakken en veronderstelt dat deze a-politiek van aard is en men een “*objectieve waarheid*” voorstelt.⁹⁵ De tweede uitwerking is “the coordinated model” of de multidisciplinaire vakken. Bij deze uitwerking zijn de vakken tot op bepaalde hoogte aan elkaar gelieerd, maar blijven ze wel afzonderlijk als vak bestaan. De derde uitwerking is het opstellen van interdisciplinaire vakken. Men vertrekt vanuit thema’s en gaat deze op

⁹³M. Klein, Curriculumdesign; In M. Eraut (ed.), *The international Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon press, 1989, p. 322-328

⁹⁴ M. Valcke, *Onderwijskunde als...*, p. 352

⁹⁵ M. Valcke, *Onderwijskunde als...*, p. 352

een brede manier behandelen. Elk vak draagt bij tot het uitwerken van een thema waardoor de vakken ook in elkaar doorvloeien. Het thema staat centraal en niet het vakkenperspectief.⁹⁶ Bij de laatste uitwerking verdwijnen de grenzen tussen de vakken en gaat men werken met brede vakgebieden. Er is bijvoorbeeld geen sprake meer van geschiedenis naast aardrijkskunde maar men gaat op zoek naar raakvelden en geeft deze weer.

De leerling als bron voor curriculumopbouw.

Bij deze zienswijze vertrekt men vanuit de ontwikkeling van het kind. Hierbij stelt men niet het geheel van kennis voorop, maar ligt de nadruk meer op algemene vaardigheden zoals probleemoplossingsvaardigheden.⁹⁷ De behoeftes, kenmerken, mogelijkheden, interesses, ... van het kind vormen hier de basis voor het ontwerpen van het curriculum en zijn leerdoelen. Men kan deze benaderingswijze ook omschrijven als het 'ervaringsgebaseerde curriculum'.

De maatschappij als bron voor curriculumopbouw

Bij de eerste academische ontwikkelingen van curricula in het begin van de twintigste eeuw vertrok Bobbitt reeds vanuit een analyse van concrete levenssituaties om een basis te vinden voor het maken van een curriculum. Men trachtte zo een maatschappelijk relevant curriculum op te bouwen. In deze benaderingswijze zal men vakinhouden kiezen in functie van de waarde die ze hebben in relatie met maatschappelijke thema's. Probleemoplossend denken, beheersen van sociale vaardigheden, omgaan met waarden en normen, ... vormen in deze optiek een belangrijk punt.⁹⁸ Deze benaderingswijze omvat enkele valkuilen. Men moet er voor waken dat alle inhouden even grondig en systematisch worden aangepakt en mag niet te gekleurd zijn door lokale omstandigheden. Bobbitt werd bestempeld als traditionalist omdat deze vorm van curriculumontwikkeling kan leiden tot traditionalisme. Vaak houdt men geen rekening met de evoluties die in de maatschappij plaats grijpen, maar baseert men zich op een momentopname.

Als we deze indeling toevoegen aan het voorgaande komen we tot het volgende onderzoekskader. Vanuit de curriculumtypologie onderzoeken we het bedoelde en

⁹⁶ M. Valcke, *Onderwijskunde als...*, p. 352

⁹⁷ M. Valcke, *Onderwijskunde als...*, p. 354

⁹⁸ M. Valcke, *Onderwijskunde als...*, p. 354

formele curriculum. Dit speelt zich hoofdzakelijk af op het macro-niveau waar dus ook het zwaartepunt van mijn onderzoek zich bevindt. Op het macro-niveau gaan we op zoek naar het design, de ontwikkeling, de implementatie en de evaluatie van het curriculum in al zijn facetten. Om de ontwikkeling en de formulering van doelstellingen verder uit te diepen gaan we op zoek naar de basis van de doelbepaling die vanuit het kennisdomein, de leerling of de maatschappij kan vertrekken.

6. Onderzoeksmethodologie gehanteerd in deze scriptie

In dit deel maak ik een synthese van mijn literatuuronderzoek rond geschiedenisonderwijs en curriculumonderzoek en mijn bronnenonderzoek om tot een eigen onderzoeksmethodologie te komen.

6.1 De keuze voor het vak Geschiedenis

In deze masterscriptie is het onmogelijk om alle leerplannen of het gehele curriculum te onderzoeken. Ik kies ervoor om voor het algemene curriculum te steunen op literatuur. Om toch een inzicht te krijgen in de concrete werking van de curriculumsamenstelling koos ik er voor om het vak Geschiedenis in het bijzonder verder te onderzoeken. Het vak Geschiedenis is een vak dat een woelige parcours heeft afgelegd in de laatste 60 jaar. Naast de vele veranderingen die het vak onderging, leent het vak Geschiedenis zich ook expliciet tot een beter inzicht in maatschappelijke tendenzen en wijzigingen. Geschiedenis is het vak bij uitstek waarbij er een overdracht is van kennis opgedaan door historici, maar eveneens van maatschappelijke waarden, gebruiken, inzichten, ideologiën, cultuur,...⁹⁹

Uiteraard kan ik eveneens niet ontkennen dat het vak Geschiedenis zelf mij niet geheel onberoerd laat en dit eveneens een factor was die meespeelde in mijn keuze. We kunnen echter de wijzigingen in het vak Geschiedenis niet verklaren zonder oog te hebben voor het algemene curriculum. Ik zal dus trachten, zoals eerder aangegeven, de leerplanontwikkeling geschiedenis te kaderen in de algemene curriculumwijzigingen die het Belgische en Vlaamse onderwijs kende.

6.2 Periodisering en afbakening in tijd en ruimte

Algemeen kunnen we drie grote periodes onderscheiden in de ontwikkeling van de curricula: 1) Voor het VSO, 2) Het VSO en 3) De eindtermen en het eenheidstype onder Vlaamse bevoegdheid. Door de beschikbaarheid van bronnen is het echter enkel mogelijk om de eerste twee periodes te onderzoeken, namelijk van 1949 tot 1970 en van 1970 tot 1989. Ik ben mij terdege bewust van het feit dat veel processen doorlopen en dat de cesuren die ik vooropstel niet van de ene dag op de andere gigantische wijzigingen inhielden. Toch durf ik te stellen dat deze twee grote

⁹⁹ B. De Muelder, *Exploratief onderzoek naar de waarde(n) van (in)...*, p. 19

periodes elk een aantal gemeenschappelijke kenmerken hebben die het nuttig maken om ze te bundelen.

Voor de afbakening in ruimte koos ik voor Vlaanderen. Ik motiveer dit ten eerste aan de hand van de andere onderzoeken en literatuur die hoofdzakelijk over het Vlaamse geschiedenisonderwijs gaan. Ten tweede spelen hier ook de bronnen een rol. De reeks verslagen zijn zeer omvangrijk, waardoor een selectie niet overbodig leek om deze scriptie haalbaar te houden. Voor de periode 1950 tot 1970 koos ik ervoor om de twee commissies te behandelen omdat ze beiden het leerplan bepaalden. Voor de periode 1970 tot 1989 behandel ik enkel de Nederlandstalige commissie, omdat hier een totaal verschillende koers gevaren werd.

6.3 Het analysemodel

Als vertrekbasis koos ik voor het schema van Kimpston en Rogers in combinatie met dat van Nijhof. Ik liet enkele vragen weg omdat het praktisch onhaalbaar is om alle variabelen op meso- en micro-niveau te onderzoeken. Ik kwam tot een analysemodel met de volgende variabelen:

1. Wie had de bevoegdheid over de leerplannen?
 - Op welk niveau lag het zwaartepunt en waarom?
 - Wat waren de juridische en maatschappelijke aspecten die meespeelden?
 - Welke spanningsvelden kunnen we bespeuren?
2. Hoe verliep de ontwikkeling van het leerplan geschiedenis?
 - Wie was betrokken en wat waren de kenmerken van de betrokken partijen?
 - Waar en onder welke condities vond het ontwikkelen plaats?
 - Welke spanningsvelden zien we in de ontwikkeling?
3. Welke beslissingen werden genomen binnen de leerplancommissie geschiedenis?
 - Welk design en ontwerp werd gekozen?
 - Welke motivatie werd hiervoor gegeven?
 - Van waaruit vertrok de doelbepaling?
 - Welke doelstellingen had men voor ogen?
 - Binnen welke algemene curriculumtendensen kunnen we de leerplanontwikkeling kaderen?
4. Hoe werden de leerplannen geïmplementeerd?
 - Hoe werden de leerplannen verspreid?
 - Hoe werd het leerplan toegepast in de klas?
 - Hoe vinden de leerplannen hun toepassing in de handboeken?
 - Welke problemen doken hier op en wat waren de consequenties?
5. Hoe verliep de evaluatie van de leerplannen?
 - Hoe verliep de evaluatie van de leerplannen en wie was hierbij betrokken?

leerplannen
geschiedenis?

- Hoe verliep de evaluatie van de toepassing van het leerplan?
- Hoe werden aanpassingen ingevoerd?

6.4 Weergave van het onderzoek

De weergave van mijn onderzoek is opgesplitst in twee delen, per tijdsperiode één. Elk deel vertoont dezelfde structuur, zoals in de methodologie vast gelegd. Zo tracht ik een dwarsdoorsnede te maken per periode. In het eerst punt van elk deel vertel ik het verhaal van de algemene maatschappelijke tendensen en de juridische en andere evoluties in het onderwijs, zowel in het Vrij als het Rijksonderwijs. Ik koos er voor om dit niet in een inleidend hoofdstuk te doen, omdat de relatie met de volgende punten dan ook duidelijker is. In het tweede punt geef ik een chronologische weergave van de ontwikkelingen in de leerplancommissieverslagen. Het accent ligt hier vooral op de betrokken personen, de interne werking van de commissie en de mogelijke spanningsvelden die hieruit voort vloeiden. Ik probeer hier een zo klaar en duidelijk mogelijk beeld te schetsen om alle nuances weer te geven. Daar geschiedenis en leerplannen door mensen geschreven wordt en werd, probeer ik de verschillende personen die hierin actief waren zo goed mogelijk weer te geven. Dit is het historisch verhaal van de werking van de commissie en de verschillende personages die hierin een rol spelen. Omdat enkele van deze betrokken personages nog leven, en misschien dit werk ooit in handen krijgen, en om mijn eigen subjectiviteit te onderstrepen wens ik hierbij te vermelden dat dit een verhaal is gebaseerd op de bronnen en mijn interpretatie ervan. De selectie van materiaal dat in deze scriptie verwerkt is, is dan ook vanuit mijn onderzoeksvraag en mijn visie opgesteld. Zo koos ik er bewust niet voor om mensen te interviewen omdat dit mijn visie zou kunnen vertekend hebben, vooral voor de getuigenissen tijdens de woelige periode van de jaren 1970. Voor de opbouw van het deel in het Rijksonderwijs zal ik vooral het werk van Nele Muys en Sarah Mathys gebruiken. Na een weergave van de bronnen geef ik een analyse van deze bronnen. In het derde punt maak ik een analyse van het ontwerp en het design. Deze toets ik aan de pedagogische literatuur en aan de bevindingen van Kaat Dolfen. Hierbij koppel ik ook terug naar de twee voorgaande punten. In het vierde punt onderzoek ik de implementatie van de leerplannen. Voor de handboeken zal ik mij vooral baseren op Antoon De Baets en Bert Vanhulle. Deze bevindingen worden eveneens getoetst aan de voorgaande. In het vijfde punt bespreek ik de evaluatie van het curriculum op basis van de bevindingen uit het onderzoek. Elk deel wordt vervolgens afgesloten met een besluit.

Elk deel laat zich dus lezen als een tijdsdoorsnede van twintig jaar met daarin bijna alle facetten van het curriculum geschiedenis verwerkt, hetzij via bronnen hetzij via literatuur.

**Deel I: Het traditioneel onderwijs op weg naar vernieuwing
1949 tot 1969**

Elk tijdperk heeft duizenden helden die in geen enkel geschiedenisboek staan

Otto Weis

Duits-Joods schrijver en dichter
1898 Prubice- 1944 Auschwitz

1. Juridische en maatschappelijke evoluties

Om een goed inzicht te verkrijgen in de organieke ontwikkeling van leerplannen en curricula is het van belang om de algemene ontwikkelingen in het onderwijslandschap uit deze periode even van naderbij te bekijken. Het vormt namelijk het breder kader waar de opbouw van leerplannen onrechtstreeks en vaak ook rechtstreeks afhankelijk van was. In de periode tussen WOII en 1970 zien we een aantal belangrijke veranderingen in het onderwijs optreden. Als eerste is er de nieuwe schoolstrijd rond het secundair onderwijs, die zal eindigen in een schoolpact. De tweede grote wijziging die het middelbaar onderwijs zal ondergaan, is een toenemende mate van democratisering door het groeiende aantal scholen, studierichtingen en het toekennen van subsidies en studiebeurzen. Een derde belangrijke tendens zien we in het democratiseren van het middelbaar en universitair onderwijs door interne veranderingen. De laatste belangrijke vernieuwing die zal optreden in deze periode is de oprichting van een centrale koepel in het katholieke net, namelijk het Nationaal Secretariaat voor het Katholiek Onderwijs of het NSKO.

1.1 De nieuwe schoolstrijd om het middelbaar onderwijs en het Schoolpact

Na de tweede wereldoorlog gingen steeds meer leerlingen langer naar school dan de wettelijke verplichte leerplicht tot 14 jaar.¹⁰⁰ De reden hiervoor was de toenemende vraag van de zich herstellende economie naar beter geschoolde arbeidskrachten. Het kind had namelijk niet meer zo een belangrijke functie als werkkraft en was dus niet langer van economisch belang. Ook de overheid stimuleerde jongeren om langer naar school te gaan en secundair onderwijs te genieten. Dit deed men door het toekennen van studiebeurzen en het verhogen van de subsidies voor scholen.¹⁰¹ Door deze veranderingen ging het leerlingenaantal fors stijgen en waren de netten genoodzaakt nieuwe scholen op te richten. In het Rijksonderwijs kwamen er tussen 1945 en 1950 een zestigtal rijksmiddelbare scholen en athenea bij. Er werden eveneens voor het eerst Rijkstechnische scholen geopend. Het Rijksonderwijs trachtte hiermee een inhaalbeweging te maken ten opzichte van het Vrij Katholiek Onderwijs. Het Vrij

¹⁰⁰ K. Dolfen, *Het concept geschiedenis in het secundair onderwijs van Vlaanderen*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatsverhandeling), 1997, p. 13

¹⁰¹ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 13

Katholiek Onderwijs had dan wel een groot aantal scholen en onderwijsinstellingen, het had maar een beperkt budget.¹⁰² Hierdoor moesten er hogere schoolgelden gevraagd worden en diende men te bezuinigen op de wedden van de leerkrachten. De financiële situatie werd onhoudbaar en een schoolstrijd kondigde zich aan.

In 1950 kwam er een CVP-regering aan de macht die tot 1954 een nieuw beleid trachtte uit te bouwen om aan deze problemen tegemoet te komen. Op 13 juli 1951 verscheen er een nieuwe wet die stelde dat het Vrij middelbaar onderwijs gesubsidieerd werd.¹⁰³ De toenmalige minister van onderwijs Harmel, lid van de CVP, wou hiermee duidelijk het Vrij Katholiek Onderwijs veilig stellen. Vanuit socialistische en liberale hoek kwam er veel protest tegen deze nieuwe wet. Om hun subsidies te verkrijgen dienden de scholen wel hun structuren, lessenroosters en leerplannen voor te leggen aan de minister, opdat hij ze kon goedkeuren. Met structuren worden hier de verschillende vakken en richtingen die de school aanbood bedoeld. De lessenroosters gaven de verdeling van het aantal uren over de verschillende vakken in de verschillende richtingen weer. Als laatste term in deze wet wordt ook het leerplan vernoemd. De controle van de minister was vooral gefocust op de inhoud. Men vergeleek het leerplan met een minimumleerplan. De pedagogische invulling was echter volledig vrij. Deze regeling zou later volledig uitgewerkt worden in de schoolpactwet, waarover verder meer.

We zien hier een effectieve controle van de overheid op de inhoud van het curriculum. Het curriculum werd dus vanaf nu door de nationale overheid, en met name door het Ministerie van onderwijs gecontroleerd op vorm en inhoud.

De oppositie van liberalen en socialisten ging niet akkoord met de gang van zaken. Er volgde een crisis die ertoe zou leiden dat er verschillende commissies werden opgericht. Ten eerste werd er een gemengde onderwijscommissie opgericht in 1952. Deze commissie zou geraadpleegd worden in verband met de subsidiëring van scholen. Daarnaast werd een Nationale Onderwijscommissie opgericht, die advies

¹⁰² K. Dolfen, *Het concept...*, p. 13

¹⁰³ L. Sollie, *De evolutie van en in het middelbaar onderwijs in België. Een historisch onderzoek vanuit lessenroosters en leerplannen in het algemeen en Geschiedenis en Nederlands in het bijzonder, 1850-1970*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1986, p. 178

verstrekte in verband met algemene vraagstukken met betrekking tot onderwijs. Als laatste commissie kwam er een gemengde geschillencommissie.¹⁰⁴ Naast de humaniora wenste minister Harmel eveneens het technisch onderwijs te bevorderen. Op 29 juli 1953 verscheen een KB met betrekking op het technisch onderwijs. Dit werd vanaf nu uitgebreid in richtingen en mogelijkheden en er kwam een regeling zodat de staat gemeentelijke, provinciale en vrije instellingen voor het technisch onderwijs kon erkennen en subsidiëren.¹⁰⁵

De maatregelen van Harmel zouden echter niet lang standhouden. Tussen 1954 tot 1958 kwam er een nieuwe coalitieregering van socialisten en liberalen onder leiding van Achille Van Acker, met Leo Collard als toenmalig minister van onderwijs.¹⁰⁶ In 1955 werden de voornoemde wetten aangepast en werden de subsidies voor het Vrij Katholiek Onderwijs teruggeschroefd. De staat kreeg nu het recht om op elk niveau scholen op te richten waar nodig. De gemeenten en provincies konden niet langer vrije scholen subsidiëren en dienden dus vanaf nu hun eigen scholen op te richten om onderwijs te kunnen voorzien. Binnen de Rijksscholen kregen leerlingen de keuze tussen godsdienst en zedenleer. Het Vrij Katholiek Onderwijs kreeg strengere voorwaarden voor het verkrijgen van hun subsidies en er werd eveneens een raad van beroep opgericht voor leerkrachten uit het gesubsidieerd onderwijs. De gemengde onderwijscommissies en geschillencommissie werden afgeschaft. Hierdoor ontbrandde een nieuwe schoolstrijd met het secundair onderwijs als inzet.

De situatie en discussie was niet langer meer te houden en de nieuwe minister van openbaar onderwijs, M. Van Hemelrijck, trachtte een einde te maken aan de schoolstrijd. Hij richtte de Nationale Schoolcommissie op, die tot een compromis kwam op 16 november 1958.¹⁰⁷ Het compromis werd goedgekeurd door de verschillende partijen op 20 november en zou de geschiedenis ingaan als het Schoolpact. In grote lijnen kunnen we de volgende kernpunten bespeuren: ten eerste werd het onderwijs nog verder uitgebreid en kwam er meer democratisering van het

¹⁰⁴ K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkkel, p.136

¹⁰⁵ K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkkel, p.138

¹⁰⁶ S. Mathys, *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), p. 26

¹⁰⁷ S. Mathys, *History is...*, p. 26

onderwijs. Ten tweede zouden alle fundamentele onderwijs hervormingen steeds met voorafgaand overleg dienen doorgevoerd te worden. Alle scholen, zowel uit het officieel onderwijs als uit het gesubsidieerd onderwijs, dienden een wettelijk vastgesteld minimumleerplan en lessenrooster te volgen. De pedagogische invulling hiervan was echter volledig vrij. Om ouders de kans te geven dicht in de buurt van de school van hun kinderen te kunnen wonen, dienden alle scholen uit het Rijksonderwijs de rijke keuze aan te bieden tussen godsdienst en zedenleer. Verder werden ook bepalingen gedaan in verband met de scholenbouw, het oprichten van een apart fonds voor het provinciaal en gemeentelijk onderwijs en een regeling van de wedden en werkingstoelagen. De uitvoering van deze resoluties werd onder het oog van een vaste commissie gesteld, de Schoolpactcommissie, en pas na 12 jaar konden het Schoolpact herzien.¹⁰⁸ Het Schoolpact werd in een wet gegoten die verscheen op 29 mei 1959. De algemene vrede werd hersteld, want beide partijen hadden wat ze wilden. Het Vrij Katholiek Onderwijs verkreeg bestaanszekerheid dankzij een vrij ruime subsidiëring en het officieel onderwijs kon uitbreiden waar het wou. Met dit Schoolpact werd eveneens officieel erkend dat er twee netten waren, het katholieke net en het officiële net.

1.2 De vraag naar industrieel geschoolde werkrachten en democratisering

Na WOII werden er niet enkel meer scholen opgericht, ook de interne structuren van het onderwijs zouden grote veranderingen ondergaan. In 1947 werd het middelbaar onderwijs gereorganiseerd en werkte men met een dubbele structuur.¹⁰⁹ De leerlingen konden kiezen tussen de klassieke humaniora die de richtingen Grieks-Latijn en Latijn-wiskunde aanbood, en de moderne humaniora met de keuzes wetenschappen en handel. Leerlingen kozen in het begin van hun schoolcarrière tussen één van de twee richtingen, namelijk klassieke of moderne humaniora, en konden hierna niet meer veranderen. Binnen deze structuur konden leerlingen wel nog kiezen tussen het doorlopen van een enkele cyclus van drie jaar, of een dubbele cyclus van twee maal drie jaar. Deze opdeling in cycli had vooral te maken met de lage leerplicht en de vroege leeftijd waarop jongeren toen konden gaan werken. De

¹⁰⁸K. De Clerck, *Momenten...*, p.150

¹⁰⁹ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 132

leerplicht lag toen op 14 jaar en werd pas opgetrokken naar 18 jaar in 1983.¹¹⁰ Door het opdelen in cycli was men zeker dat leerlingen die maar tot hun 14 jaar of het derde middelbaar naar school gingen, een aangepaste cyclus hadden gekregen die er voor zorgde dat ze alle elementen van een algemene vorming hadden meegekregen.

De nieuwe wet die verscheen op 14 augustus 1947 was een eerste aanzet naar democratisering en had als doel er voor te zorgen dat leerlingen gemakkelijker konden wisselen van richting en dus een makkelijkere horizontale doorstroming te verzekeren. Dit impliceerde dat leerlingen konden veranderen van richting in de lagere cyclus zonder dat de homologatie van hun getuigschrift op het einde van het middelbaar onderwijs in het gedrang zou komen.¹¹¹ Hierdoor zouden minder leerlingen in de problemen geraken en afhaken. Men bleef evenwel vasthouden aan een lessencyclus van zes jaar binnen de humaniora. In deze wet werden ook bepalingen omschreven voor de toelatingsvoorwaarden voor de universiteit. Vooral de studies natuur- en geneeskunde werden makkelijker toegankelijk gemaakt door het vrijstellen van nieuwe studenten uit de Latijnse humaniora voor het voordien verplichte voorbereidende examen Grieks.¹¹²

Er waaide een nieuwe wind in de interne organisatie van het middelbaar onderwijs en vooral minister Camille Huysmans liet zich niet onbetuigd. De eis tot verandering had verschillende oorzaken. Ten eerste was er een toenemende vraag naar democratisering van het onderwijs en ten tweede was er ook een toenemende vraag vanuit de industrie naar geschoolde arbeidskrachten. Op 20 september 1948 richtte hij hervormingscommissies op met als doelstelling het middelbaar onderwijs in nieuwe banen te leiden en te hervormen. Hij stelde hiervoor een aantal streefdoelen voorop.¹¹³ Ten eerste moest er een betere aansluiting komen van zowel het lager onderwijs naar het middelbaar onderwijs, als van het middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs. Dit zou verwezenlijkt worden door een vernieuwde aanpak van

¹¹⁰ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 13

¹¹¹ L. Sollie, *De evolutie ...*, p. 177

¹¹² K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkel, p. 132

¹¹³ K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkel, p. 133

programma's en methodes. Ten tweede zou men meer geschikt onderwijs inrichten voor meisjes en diende de lerarenopleiding hervormd te worden.

De democratisering van het onderwijs zou veel voeten in de aarde hebben en dan vooral voor de overgang naar het universitair onderwijs. Andere richtingen dan de Grieks-Latijnse uit de oude humaniora kregen reeds toegang tot de universiteit, zij het slechts tot bepaalde faculteiten, wat volgens sommigen een niveauperlagening was. De Grieks-Latijnse bleef toch nog de meest ideale weg en behield het meeste prestige. Een democratisering van de doorstroming naar het universitair onderwijs drong zich op.

Op 8 juni 1964 verscheen na veel discussie de omnivalentiewet die de structuur van het universitair onderwijs zou vast leggen.¹¹⁴ De betrachting van de omnivalentiewet was een democratisering door te voeren voor het universitair onderwijs en een betere toegang te voorzien. Men legde bij wet vast dat enkel de toegepaste wetenschappen een toegangsexamen mochten organiseren. Verder kon iedereen in gelijk welke richting universitair onderwijs aanvangen, zij het na het afleggen van een maturiteitsexamen. Hierdoor was de studiekeuze die men in het middelbaar maakte niet langer doorslaggevend voor hoger onderwijs. De definitieve studiekeuze werd dan ook vastgelegd in de laatste twee jaar en men kreeg de kans zich vooraf te heroriënteren. Hierdoor kon men gemakkelijker doorstromen van het middelbaar onderwijs naar het hoger universitair onderwijs.

Naast de vraag naar democratisering bleef ook de vraag van de industrie naar meer wetenschappelijk en technisch geschoolde werkkrachten niet onbeantwoord. Op 20 juni 1949 verscheen er een nieuw regentsbesluit dat enkel van toepassing was op het rijksmiddelbaar onderwijs.¹¹⁵ Hierin werden nieuwe richtingen vastgelegd in functie van de opleidingen die later gevolgd zouden worden. Het probleem zat hem in het tekort aan wetenschappen in de klassieke humaniora. Het toenemende belang van wetenschappen en geneeskunde liet zich voelen, waardoor de richting Latijn-

¹¹⁴ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 159

¹¹⁵ K. De Clerck, *Momenten...*, p.133

Wetenschappen toegevoegd werd aan de klassieke humaniora. Ook de moderne humaniora onderging wijzigingen. In de lagere cyclus kwam er meer toegepast middelbaar onderwijs en werd er meer plaats gemaakt voor meisjes door het oprichten van de koninklijke lycea.¹¹⁶ De emancipatie van meisjes en een degelijke opleiding won aan belang. In 1957 werd er geëxperimenteerd met nieuwe vakken als technologie en handenarbeid met als doel het middelbaar en het technisch onderwijs samen te brengen.¹¹⁷ In 1958 verscheen er een ministeriële omzendbrief waarin men de oprichting van wetenschappelijke B aankondigde. Deze richting werd opgericht als proef en had als doelstelling meer wetenschappen aan te bieden en minder wiskunde. Ook in het technisch onderwijs werd het aantal richtingen uitgebreid.

Naast technische en wetenschappelijke vakken, wonnen ook de moderne talen aan belang. De klassieke humaniora werd vaak verdedigd met het feit dat enkel de klassieke talen Latijn en Grieks de geest konden vormen. In jaren vijftig, en vooral de jaren zestig verloor deze visie langzaam terrein. De moderne talen werden uitgebreid ten nadele van de klassieke talen. Dit had enkele redenen. Er was ten eerste meer vraag vanuit de industrie naar mensen die de moderne talen spraken. Ten tweede stelde men zich in de jaren zestig steeds meer vragen bij de meerwaarde van het onderwijs in klassieke talen als “ideale” weg voor de algemene vorming. Men achtte het in het kader van de bestaande lessenroosters belangrijker dat de leerlingen nog in staat waren de klassieke auteurs te lezen, eventueel in vertaling, en dat ze er iets van konden opsteken. Ook de leerkrachten klassieke talen waren ervan overtuigd dat de meerwaarde vooral in de inhoud lag en gingen steeds meer inductief les geven in plaats van deductief te werk te gaan, zoals men bij de moderne talen deed. Hieruit groeide een paradox dat de meerwaarde van de klassieke talen in haar manier van aanleren lag, maar deze manier even goed terug gevonden kon worden bij de moderne talen, waardoor het Latijn en Grieks hun belang verloren. Als laatste reden kan ook aangegeven worden dat het utilitair aanleren van Latijn als wetenschappelijke voertaal of als voertaal binnen de rooms-katholieke kerk langzaam aan belang verloor.¹¹⁸

¹¹⁶ L. Sollie, *De evolutie van ...*, p. 178

¹¹⁷ K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkel, p. 147

¹¹⁸ L. Sollie, *De evolutie...*, p.214

1.3 De oprichting van het NSKO

In 1957 zien we een nieuwe belangrijke speler opduiken in het Belgische onderwijs. Op 18 februari werd het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs of NSKO opgericht.¹¹⁹ Deze koepel zou alle katholieke scholen verenigen in één organisatie en een belangrijke invloed uitoefenen op het middelbaar onderwijs. De overgrote meerderheid van de scholen in België bestond en bestaat nog steeds uit katholieke scholen, waardoor het NSKO als centraal beleidsorgaan niet te veronachtzamen is.

Voorafgaand aan het NSKO waren reeds enkele pogingen ondernomen tot de vorming van een Katholiek Schoolverbond in 1909, maar de almacht van de bisschoppen was omnipresent, waardoor dit initiatief nooit tot zijn recht kwam. Zij bepaalden lang exclusief de richting die het katholieke onderwijs diende uit te gaan in hun eigen bisdom. In 1947 werd voor het eerst een Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs opgericht. Deze raad stond in voor het dagelijks bestuur op hoog niveau en zag toe op de uitvoering van de uitgevaardigde richtlijnen. Deze raad werkte samen met de vijf onderwijsverbanden die respectievelijk bevoegd waren voor het kleuter- en lager onderwijs, het middelbaar onderwijs, de normaalscholen, het technisch onderwijs en het bijzonder onderwijs.¹²⁰

Door de democratiseringstendens na WOII was het niet meer mogelijk om katholieke ouders te laten betalen voor het onderwijs van hun kinderen in een katholieke middelbare school. In 1948 werd op het congres van het Vrij middelbaar onderwijs volgend standpunt ingenomen: *“Indien de staat die het algemeen welzijn moet bewerken enerzijds van oordeel is dat het middelbaar onderwijs meer en meer moet gevolgd worden, en anderzijds dat de staat, omwille van de economische conjunctuur, dit onderwijs moet kosteloos maken, dan is er maar een besluit dat zich logisch opdringt, nl. het recht van het Vrij Katholiek Onderwijs op subsidies van de staat”*.¹²¹

De homogene CVP-regering, die in 1950 aan de macht kwam, zou dan ook werk maken van de subsidiëring van het Vrij Katholiek Onderwijs met de gekende

¹¹⁹ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 146

¹²⁰ <www.odis.be>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

¹²¹ L. Sollie, *De evolutie van...*, p.237

schoolstrijd tot gevolg. Men diende echter wel een politiek representatief orgaan op te richten voor alle Vrije katholieke middelbare scholen zodat de overheid een onderhandelingspartner had. In oktober 1950 werden de statuten van het Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs goedgekeurd en in 1951 was het NVKMO een feit.¹²² De taak van het NVKMO was het onderhouden van contacten met de openbare besturen, maar ook een zekere pedagogische eenheid brengen.

Er drong zich een betere coördinatie en eenheid op binnen het katholiek onderwijs, zodat men de belangenverdediging beter kon structureren. Jules Victor Daem werd benoemd tot secretaris-generaal van het Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (het NVKMO). Hij kreeg een mandaat dat zich niet enkel beperkte tot het vertegenwoordigen van die koepel, het NVKMO, maar had ook de bevoegdheid om het gehele katholieke onderwijs, met uitzondering van de universiteiten, te vertegenwoordigen bij de beleidsmakers. Kanunnik Daem begon direct met het in kaart brengen van de onderwijswetgeving en vervolgens het gehele katholieke onderwijslandschap. Hierna begon hij met het uitwerken van een eigen gemeenschappelijk leerplan voor de onderscheiden humaniora-afdelingen van het katholieke onderwijs.¹²³

In 1952 werd door Daem het Interfederaal Comité van het Katholiek Onderwijs opgericht. Dit comité kan men zien als de voorloper van het NSKO en omhelsde het ganse katholieke onderwijsnet. De opdracht voor dit comité was het bevorderen van de gemeenschappelijke belangen van het Katholiek onderwijs en het coördineren van de werkzaamheden van de verschillende onderwijsverbonden. In 1957 werd dan uiteindelijk het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs of Secrétariat National de l'Enseignement Catholique opgericht. Het NSKO/SNEC werd geleid door Daem, die de eerste directeur-generaal werd. Deze functie omvatte een zeer grote verantwoordelijkheid voor het Vrij Katholiek Onderwijs.¹²⁴ Het NSKO/SNEC werd een sterk gecentraliseerde organisatie die een belangrijke speler zou worden in het Belgische onderwijs.

¹²² L. Sollie, *De evolutie van...*, p.237

¹²³< www.odis.be>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

¹²⁴< www.odis.be>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

1.4 Besluit

We merken dat op juridisch en maatschappelijk vlak zich een aantal spanningsvelden voordoen in deze periode. Als eerste spanningsveld is er de schoolstrijd die zich afspeelt tussen het Rijksonderwijs en het katholiek gesubsidieerd onderwijs. Beide partijen wensten zoveel mogelijk subsidies en werkingskrachten binnen te halen. Hiervoor zal het katholieke net zichzelf gaan organiseren en centraliseren om zo een eigen beleid uit te gaan tekenen als tegenkracht voor het Rijksonderwijs. Uiteindelijk zou de vrede getekend worden in het Schoolpact, waardoor een duidelijke omlijning kwam aan de twee belangrijkste netten die in het Belgische onderwijs actief waren.

Een tweede spanningsveld vinden we in de vraag van de heroplevende industrie die met een tekort aan technische en wetenschappelijk geschoolde arbeidskrachten kampt. Om aan deze vraag tegemoet te komen richt het beleid meer technische en wetenschappelijke vakken in en is er een uitbreiding van het aanbod aan technische scholen.

Ook aan de vraag naar democratisering wordt tegemoet gekomen door een betere doorstroming te bewerkstellingen, extra subsidies en studiegelden te voorzien en de invoering van de omnivalentiewet.

Deze wijzigingen hadden hun impact op het curriculum. Door de centralisering, zowel in het Rijksonderwijs als het Vrij Katholiek Onderwijs, zouden de beleidslijnen vanaf nu gereguleerd en centraal door de overheid en vanuit de respectievelijke koepels uitgetekend worden. Dit vertaalde zich in het centraal opstellen van het curriculum en de leerplannen om zo een uniformisering te bewerkstelligen. We merken dat het zwaartepunt voor de curriculumontwikkeling zich vooral op het macroniveau situeerde. De overheid eigende zich eveneens het recht toe een minimumleerplan en uurrooster op te leggen aan alle scholen. Alle leerplannen en uurroosters, uit gelijk welk net, dienden vanaf nu via een homologatiecommissie te passeren. Naast de centralisering van het curriculum, zouden ook de maatschappelijke en economische veranderingen invloed hebben op de samenstelling van het curriculum. Het lesrooster werd uitgebreid met meer technische richtingen. Nieuwe richtingen, zoals Latijn-Wetenschappen en de Wetenschappelijke B, en nieuwe technische scholen zien het levenslicht. De betere aansluiting tussen het lager

onderwijs, het middelbaar onderwijs en het universitair en hoger onderwijs moest zorgen voor een betere doorstroming en democratisering.

2. De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis

Met de juridische en maatschappelijke evoluties in het achterhoofd bekijken we nu de ontwikkeling van de leerplannen, en dan vooral dat van het vak Geschiedenis in het bijzonder. Door de duidelijke centralisering en uniformisering op macroniveau zijn er twee belangrijke beleidsorganen, het Ministerie van Nationale Opvoeding voor het Rijksonderwijs en het NVKMO voor het Vrij Katholiek Onderwijs, die de leerplannen zullen opstellen. Ik bespreek beide instituten apart, deels omwille van het beschikbare bronnenmateriaal en deels om de verschilpunten te kunnen bloot leggen.

2.1 In het Rijksonderwijs

Het bronnenmateriaal voor de leerplanontwikkeling in het Rijksonderwijs is niet toegankelijk. We moeten het dus stellen met aanvullende literatuur.

De twee belangrijke figuren in deze periode in het Rijksonderwijs zijn inspecteur Flam en inspecteur Quicke. Van deze twee personen is geen persoonlijk bronnenmateriaal overgebleven.

Wel bekend is dat Quicke eind de jaren 1940 inspecteur geschiedenis was en later in 1955 opgevolgd werd door inspecteur Flam. Deze laatste werd gezien als de grote vernieuwer van het geschiedenisonderwijs en liet zich leiden door het motto “concreter en minder details”.¹²⁵ Nele Muys maakte in haar thesis *De leerkracht tussen norm en praktijk. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*¹²⁶ een analyse van het tijdschrift *Geschiedenis in het Onderwijs* of *GIO*. *GIO* werd uitgegeven door het Ministerie van onderwijs en was bestemd voor leraren in de geschiedenis van het officieel middelbaar onderwijs. Naast *GIO*, was ook het tijdschrift *Kind en Geschiedenis* van belang. De grote drijvende kracht hierachter was inspecteur Flam, die een groot aantal artikels schreef in dit tijdschrift. Kort samengevat waren zijn bekommernissen vooral van didactische aard. Hij wou zoveel mogelijk een actieve methode doorvoeren in het geschiedenisonderwijs zodat de leerlingen kritische burgers konden worden. Zo schrijft hij in 1955 “*Wij kunnen niet genoeg ons geschiedenisonderwijs depolitiseren, hetgeen niet betekent dat we bij onze leerlingen de gewoonte om zo objectief en zo kritisch*

¹²⁵ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 40

¹²⁶ N. Muys, *De leerkracht tussen norm en praktijk. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*, Gent, Ugent, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 2004, 269 p.

mogelijk politieke gebeurtenissen te oordelen niet moeten ontwikkelen".¹²⁷ De leerkracht diende dus de inhoud aan te wenden om leerlingen kritisch te leren zijn. Uit de werken die hij aanhaalt en bespreekt, blijkt dat hij vooral naar het buitenland kijkt. In België bestond er nog geen echte traditie tot geschiedenisdidactische reflectie, en dat wenste hij op gang te brengen. Qua inhoud verzette hij zich tegen een chronologische ordening van de geschiedenis. Hij opteerde voor een thematische aanpak waarbij hij wel trouw wou blijven aan de chronologie. In 1960 verschijnt een artikel van zijn hand in *Kind en Geschiedenis* waarin hij verder ingaat op de inhoud en het leerplan.¹²⁸ Hij stelde "*Een leerplan is nochtans geen hoofdzaak, want een pedagogische bekwame leraar zal van elk leerplan iets goeds kunnen maken. De inhoud wordt inderdaad bepaald door de methode en er dient bekend te worden dat onze methoden, ondanks alle loffelijke inspanningen om ze te activeren, nog steeds passief zijn gebleven.*" Hieruit blijkt wederom zijn bekommernis om de didactische verwerking van de leerstof en niet op keuze van de inhoud.

Flam was als inspecteur zeker betrokken bij het ontwerpen van de leerplannen geschiedenis, maar uit de studie van de leerplannen blijkt dat zijn "*actieve*" en "*thematische*" methode slechts gedeeltelijk ingang vond in de leerplannen. We merken in het leerplan van 1958 dat men de leerstof centreerde rond "*enkele leidende en synthetische grondgedachten*"¹²⁹. De bedoeling was dat de leerkracht op basis van deze grondgedachten het feitenmateriaal kon selecteren en ermee zichzelf en de leerlingen meer perspectief en samenhang kon bieden. Flams methode was volledig verwerkt in de handboeken die hij zelf opstelde, namelijk *Sprekend Verleden*, waarover later meer.¹³⁰

Nele Muys beschreef eveneens de werking van de leerplancommissie op basis van een interview met inspecteur Morren, die in de jaren 1970 en 1980 inspecteur geschiedenis was in het Rijksonderwijs. Hij geeft het verloop weer van het ontwerpen van een nieuw leerplan in zijn periode en vermoedelijk was dit proces in de fases voorheen hetzelfde.

¹²⁷ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 102

¹²⁸ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 103

¹²⁹ *Leerplan geschiedenis voor het Rijksonderwijs 1958*, p. 10

¹³⁰ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 105

“De directeur-generaal deelde via de inspecteur-generaal mee dat er een nieuw leerplan ontwikkeld diende te worden.¹³¹ Vervolgens kreeg de inspecteur van het desbetreffende vak de opdracht een adhoc commissie samen te stellen. Deze commissies werden samengesteld uit vakexperts, vaak inspecteurs en ervaren leerkrachten die door de inspecteur werden aangeduid. De voorzitter van deze commissie was meestal een inspecteur. Meestal werd vervolgens vertrokken vanuit een voorstel door de inspecteur opgesteld. Men deed beroep op oudere leerplannen en handboeken om vervolgens dit voorstel verder uit te werken. Uiteindelijk kwam men tot een consensus. Het voorstel voor het nieuwe leerplan werd vervolgens naar de inspecteur-generaal gestuurd. Deze bracht het naar de minister die zijn goedkeuring verleende. Indien de minister zijn goedkeuring niet gaf, dan ging het leerplan terug naar de leerplancommissie. Het werd herwerkt tot het uiteindelijk de goedkeuring kreeg. “

Over de werking van dit systeem zijn nagenoeg geen bronnen overgebleven om dit te verifiëren. In de mogelijke spanningsvelden die zich in de commissie afspeelden, hebben we geen inzicht bij gebrek aan bronnen. Het belangrijkste element uit de werking van deze commissies in mijn ogen is de goedkeuring van het leerplan door de minister. Later tijdens de VSO-periode zouden veel ministers deze bevoegdheid gebruiken, of volgens sommigen misbruiken, om veranderingen door te voeren in het geschiedenisonderwijs. Algemeen kunnen we stellen dat het leerplan samengesteld werd door een beperkte groep en dat het finaal beslissingsrecht bij de minister lag. De spanningsvelden bevonden zich vermoedelijk hoofdzakelijk op didactisch vlak en de manier van les geven, maar hierover is geen zekerheid te verkrijgen.

2.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs

Voor het Vrij Katholiek Onderwijs zijn wel bronnen bewaard gebleven uit deze periode. De leerplanontwikkeling gebeurde onder de bevoegdheid van het NVKMO die verschillende leerplancommissies oprichtte. Het initiatief voor het ontwikkelen lag bij de secretaris-generaal van het NVKMO die opdracht gaf om een leerplancommissie samen te roepen. Het werkingssysteem van deze commissie was ongeveer dezelfde als in het officieel onderwijs. Het uiteindelijke resultaat van de commissie ging naar de secretaris-generaal van het NVKMO die het goedgekeurde of

¹³¹ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 79 Interview met Morren

om bijsturingen vroeg. Naast de secretaris-generaal diende echter ook de homologatiecommissie van de overheid zijn goedkeuring te geven.

Tussen WOII en de invoering van het VSO in 1970 zullen er twee leerplannen verschijnen, met name in 1953 en 1961. De leerplannen waren voor de beide landstalen in grote lijnen hetzelfde, maar de commissies waren dat niet. Er waren twee subcommissies per taal die hun advies bezorgden aan de secretaris-generaal van het NVKMO, die vervolgens beide opmerkingen en voorstellen samen bundelde in een leerplan. Ik bespreek beide commissies dan ook in aanvulling met elkaar voor het leerplan van 1953. Voor de periode 1963 bespreek ik ze apart omdat hier meer verschillen te vinden zijn.

2.2.1 Ontwikkeling van het leerplan geschiedenis in 1953

De hervorming en uniformisering van de lessenroosters en leerplannen was een belangrijk werkpunt in de strategie van Daem. De subcommissie geschiedenis en aardrijkskunde wordt als gevolg hiervan voor de eerste maal samen geroepen in april 1951. De commissies werden per taal georganiseerd, maar het eindresultaat werd in een gemeenschappelijk leerplan gegoten.

De aanwezigheden op de vergaderingen werden in deze periode niet consequent genoteerd in de verslagen. Uit de verschillende verslagen blijkt dat het een hoofdzakelijk mannelijk en klerikaal gezelschap was.

De voorzitter van de Franstalige commissie was kanunnik de le Court. Verder vinden we de volgende personen terug: pater Lohest, kanunnik Simon, pater Clement, pater Petit, pater Queistiaux. Vermoedelijk waren velen van deze leden diocesaan inspecteur, maar in de verslagen van de vergaderingen vond ik hierover geen uitsluitsel.

Bij de Nederlandstalige commissie was priester Van Roey voorzitter. Van Roey zou in 1953 ontslag nemen in de commissie en auteur worden van het handboek *Geschiedenis van de hedendaagse tijden*. Verder vinden we ook de jezuïet pater Boeyckens in de commissie terug, die in februari 1953 zou vervangen worden door pater Michel Dierickx. Pater Dierickx was jezuïet en hoogleraar Kerkgeschiedenis en

Christelijke Archeologie aan de Theologische Faculteit van de Vlaamse jezuiteten.¹³² Hij was eveneens verantwoordelijk voor de uitwerking van het handboek *Historia* dat in 1956 verscheen. Voor een verdere uitwerking van de betrokkenheid van commissieleden en handboeken verwijst ik naar het punt implementatie in de handboeken. Naast al deze figuren vond ik ook priester Bernhard terug in de verslagen.

In de startvergadering van 19 april 1951 worden de doelstellingen en bevoegdheden van de Franstalige commissie omschreven als volgt:¹³³

“Les status de FNEMC prévoient d’une manière général qu’elle aura à étudier et adapter nos programmes. Les membres erurent bon de préciser que cette adaptation comportait non seulement l’unifications des programmes diocésains, mais également, dans la mesure où cela se révélait possible, une adaptation au regime de l’enseignement officiel ??.”

De bedoeling van de commissie was dus eenheid te scheppen in de verschillende leerplannen die tot dan toe in de verschillende diocesen gehanteerd werden en een aanpassing te doen aan het leerplan uit het officieel onderwijs dat in 1949 verschenen was.

Het eerst punt op de agenda van de Franstalige commissie was de vraag of de commissie niet ontdubbeld diende te worden. De commissie was zowel bevoegd voor aardrijkskunde als voor geschiedenis, hetgeen volgens sommigen onrecht deed aan het vak aardrijkskunde, dat veel te lang als het kleine broertje van geschiedenis werd beschouwd en eigenlijk als een wetenschap op zichzelf stond. Theoretisch gezien werd de commissie ontdubbeld, maar in de praktijk bleef ze samenwerken omdat zich voor beide vakken vaak dezelfde problemen stelden. Ook in de Nederlandstalige commissie lijkt hetzelfde proces zich voltrokken te hebben, maar hiervoor vond ik geen sluitend bewijs.

¹³² B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenislerboeken, 1945-2002*, Leuven, KUL, 2002-2003,

<http://www.ethesis.net/leerboeken/leerboeken_inhoud.htm>, laatst geraadpleegd 30 mei 2008

¹³³ Kadoc, NVKMO, nr. 42 Verslag vergadering Franstalige commissie van 19 april 1951

De vergaderingen van de commissies, zowel de Nederlandstalige als de Franstalige, zouden zich rond drie grote problemen situeren. Ten eerste dienden de commissies de geest van het geschiedenisonderwijs, zowel voor de algemene geschiedenis als de Belgische geschiedenis, te bepalen. Als tweede grote vraag kwam de manier om geschiedenis aan te leren ter discussie. Ten derde kwam het probleem van de dubbele cyclus en enkele cyclus naar boven. De centrale vraag was of men voor een enkele of dubbele cyclus kiest en wat de plaats is van de Belgische geschiedenis, namelijk gekaderd in de algemene geschiedenis of apart in het laatste jaar. Deze drie problemen werden doorheen elke vergadering besproken en behandeld, maar ik bespreek ze apart zodat de weg die de uiteindelijke beslissing afgelegd heeft duidelijk wordt.¹³⁴

Het eerste probleem dat op de agenda stond en dat ik verder wil uitwerken, was de geest waarin geschiedenisonderwijs zich zou moeten voltrekken. We vinden in de verschillende verslagen een aantal invalshoeken die men in het geschiedenisonderwijs zeker moest vermijden, zoals het klerikalisme, het nationalisme, chauvinisme, *histoire bataille*. Evenmin mocht men een pure culturele of economische geschiedenis onderwijzen, maar moest hier toch voldoende aandacht aan besteed worden.

Deze discussie heeft vooral plaats in het licht van de implementatie van de Belgische geschiedenis. Het grote discussiepunt is het integreren van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis of het apart behandelen ervan.

Als tweede probleem werd op de eerste vergadering de manier van lesgeven naar voor geschoven. Als we de verslagen even van naderbij bekijken, merken we dat we hier in de verschillende verslagen van de vergaderingen niet zoveel over terug vinden. Men maakte wel een analyse van de verschillende handboeken en dacht na over dewelke het beste gebruikt werden, maar verder werd hierover niet gediscussieerd in de commissie. Ook werd veel belang gehecht aan een volledige bibliografie om toe te voegen aan het leerplan. Vermoedelijk zal men hier gewoon de

¹³⁴ Deze synthese is samengesteld op basis van de verslagen in de volgende archieffondsen: Kadoc, NVKMO, nr. 42 voor de Franstalige commissie en Kadoc, NVKMO, nr. 74 voor de Nederlandstalige commissie. Er ontbreken in deze periode heel veel verslagen, waardoor ik voor een synthetische weergave koos in plaats van een chronologische.

algemene richtlijnen van het NVKMO volgen, zonder hier vakspecifieke toevoegingen aan toe te voegen.

Het derde probleem was dat van de enkele of dubbele cyclus. Het probleem van de enkele of dubbele cyclus zal zeer lang aanslepen en veel stof doen opwaaien. Maar voor we de discussie in de commissies bespreken, kijken we best eens wat de enkele en dubbele cyclus nu juist inhielden.

Om het geheel te begrijpen vertrekken we best van alle mogelijke opties die konden gekozen worden. Ten eerste was er de enkele cyclus van zes jaar waarin de leerstof chronologisch overlopen werd. Ten tweede was er de dubbele cyclus van twee maal drie jaar waarin de leerstof dubbel gezien werd. Als laatste keuze was er de dubbele cyclus van ongelijke lengte, waarvan het eerste deel uit twee jaar bestond met een kort overzicht van de leerstof en het tweede deel uit 4 jaar waarin de leerstof verder uitgediept werd. Hierin werd de leerstof dus eveneens twee maal gezien.

De beide leerplancommissies kozen voor de dubbele cyclus van twee en vier jaar en men gaf hier ook dezelfde motivatie voor. De dubbele cyclus had het voordeel dat de leerstof twee maal gezien werd, waardoor de memorisatie beter was. De bedoeling was dat het historisch inzicht van de leerling meegroeide met de evolutie die het kind doormaakte. Het zou een verdieping in de geschiedenis geven op verschillende punten. Het probleem hierbij was echter dat de leerstof maar in een beperkt aantal lessen gegeven kon worden. De oplossing hiervoor was een dubbele cyclus van 2 en 4 jaar in plaats van 3 en 3 jaar, waardoor de uitdieping beter kon uitgewerkt worden. Dit voorstel kreeg veruit de meeste voorkeur van de leden van de commissies. Het probleem stelde zich echter dat nog veel scholen werkten met een enkele cyclus of met een cyclus van twee maal drie jaar. Dit zou dus een ernstige aanpassing vragen. Deze discussie werd een tijdje gevoerd doorheen de verschillende vergaderingen.

Een bijkomend probleem was de plaats van de Belgische geschiedenis. Dinde deze geïntegreerd te worden in de zes jaren geschiedenis of werd deze het beste apart behandeld in het laatste jaar of in een ander jaar en waar begon de Belgische

geschiedenis? Als we de argumenten pro en contra even op een rijtje zetten, komen we de volgende conclusie. Bij de argumenten pro vinden we de grote uitval van leerlingen die hun middelbaar onderwijs niet afmaakten. Op de vergadering van de Nederlandstalige commissie van 11 juni 1951 werd door priester Bernhard de opmerking gemaakt dat kennis van de Belgische geschiedenis nodig was voor het ingangsexamen voor een bediende derde categorie waarvoor een diploma lagere graad secundair voldoende was. De Belgische geschiedenis werd dus het best in alle jaren gegeven.

Als argumenten tegen een integratie van de Belgische geschiedenis gaf men aan dat de Belgische geschiedenis als bekroning gezien moest worden van zes jaar middelbaar onderwijs en zo de jeugd zou moeten opvoeden tot volwaardige “staatsburgers”. In het officieel onderwijs werd de geschiedenis in de algemene geschiedenis ingeschakeld, hetgeen de commissie betreurde. Een ander argument werd als volgt geformuleerd “*de Belgische geschiedenis is niettemin van belang voor de staatsburgerlijke opvoeding van de student en voor een juist begrip van onze grondwet en van onze staatsinstellingen, waar hij eens zijn plaats zal hebben in te nemen. Speciale aandacht wordt gewijd aan het Belgische beschavingswerk in Congo en aan de organisatie van onze kolonie*”.¹³⁵

De Belgische nationale geschiedenis werd als zeer belangrijk aanzien, maar dit kwam enkel aan bod in het laatste jaar, waardoor leerlingen die vroeger een punt zetten achter hun middelbare schoolcarrière hier niets over hadden gezien. Een alternatief was de Belgische geschiedenis te integreren in de algemene geschiedenis. Uiteindelijk werd de Belgische geschiedenis zowel in de enkele cyclus als in de dubbele cyclus in het laatste jaar middelbaar onderwijs onderwezen. Men vertrok van het late Romeinse keizerrijk en eindigde met WOII.

In de paasvakantie 1952 werd een congres georganiseerd met betrekking tot het katholieke onderwijs en ook het programma geschiedenis kwam hier aan bod.¹³⁶ Men stelde dat de maatschappij, wetenschap en psychologie zodanig gewijzigd waren dat

¹³⁵ Kadoc, NVKMO, nr. 74, intern werkdocument

¹³⁶ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Rondzendbrief van secretaris-generaal Daem 1 december 1952

dit ook aan bod moest komen in de opleiding van de jeugd. Uit het congres kwamen volgende besluiten naar voor:

- “1. Gehechtheid aan de traditionele humanistische vorming die enkel kon gewaarborgd worden door een grote eerbied voor de persoonlijkheid van de leerlingen, door een doelmatige keuze van de leerstof en een aangepaste methode gebracht door bekwame leraars.*
- 2. Aan de moedertaal moest een centrale plaats toegekend worden. Zij was immers de beste cultuurdraagster van een volk. Daarom moest vooral aandacht besteed worden aan lezen, spreken en schrijven.*
- 3. De aan- en opmerkingen bij de verschillende programma's zouden zo vlug mogelijk verwerkt worden en de leerplannen zouden dan gepubliceerd worden.”¹³⁷*

Om een beter inzicht te krijgen in de situatie in het geschiedenisonderwijs, hield de Verbeteringsraad uiteindelijk een enquête in december 1952 bij de leerkrachten geschiedenis om na te gaan wat zij het meest opportuun achtten. De beide voorstellen van de leerplancommissie, zowel de dubbele en enkele cyclus en de integratie van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis, werden hierin uit de doeken gedaan en voor gelegd aan de directies en leerkrachten. De besluiten van deze enquête werden vervolgens aan de Verbeteringscommissie en de leerplancommissies geschiedenis en aardrijkskunde overhandigd. In totaal kreeg men van 70 leerkrachten of directeurs een antwoord met hun aanbevelingen. Deze enquête toont aan dat men wel degelijk de leerkrachten wenste te raadplegen over de materie om een beslissing te kunnen nemen die door hen gedragen werd. Uit de enquête bleek dat de meningen verdeeld waren en er niet echt een absolute voorkeur was voor een bepaald systeem vanuit de leerkrachten. Elk systeem had zijn pro's en contra's.

Hoewel de commissies adviseerde om met een dubbele ongelijke cyclus te werken, werd deze keuze door de Verbeteringsraad teniet gedaan.¹³⁸ Ze besloten om de keuze te laten aan de verschillende scholen. Deze keuze bestond uit ofwel een enkele cyclus van zes jaar of een dubbele ongelijke cyclus. Om de eenvormigheid in dit systeem enigszins te bewaren, besloot de Verbeteringsraad eveneens om de Belgische geschiedenis apart te blijven behandelen in het laatste jaar.

¹³⁷ L. Sollie, *De evolutie van...*, p.238

¹³⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Daem aan de leden van de subcommissie Geschiedenis, 12 januari 1953

Om zijn zorgen te uiten rond de afbakening van de Belgische geschiedenis schreef professor Van der Essen, verbonden aan de universiteit van Leuven, een brief aan de Nederlandstalige commissie.¹³⁹ Hij stelde dat de geschiedenis van België, vanuit wetenschappelijk oogpunt gezien, niet te beperken was tot de periode 1830 tot nu. Veel problemen, zoals de taalgrens en 2 volksgroepen, waren terug te brengen naar de tijd voor deze periode. Ook vanuit het standpunt van “*burgerdeugd*” of “*civisme*” valt dit niet te verklaren, daar ons land volgens hem ook in de voorgaande periode “*groot*” was.

In een boze brief zal kanunnik Simon van de Franstalige commissie zijn ongenoegen dan ook uiten ten opzichte van de secretaris-generaal Daem.¹⁴⁰ Hij voelde zich gepasseerd omdat ze een programma uitgewerkt hadden voor een dubbele cyclus, dat toepasbaar was op alle scholen. Het was tenslotte één van de opdrachten van de commissie om een programma te maken dat uniform kon toegepast worden. Hij voelde zich voor voldongen feiten gezet. Hieruit blijkt dat de commissie wel advies kon geven, maar dat hier niet altijd navolging aan werd gegeven. Kanunnik Simon adviseerde dan ook aan kanunnik Daem om het programma niet meer te herwerken voor de enkele cyclus in de commissies, maar deze bevoegdheid aan een historicus en een geograaf te geven, zodat de uitwerking verder kon worden gezet zonder ellenlange discussies in een commissie. Deze experts dienden dan maar rekening te houden met de opmerkingen van de commissies en de Verbeteringsraad. Aangezien er na deze brief geen verslagen meer te vinden zijn van een commissie voor het leerplan uit 1953, kan men vermoeden dat kanunnik Daem hieraan gevolg gegeven heeft. Naast het probleem van de beperkte macht van de commissie had kanunnik Simon nog enkele andere bedenkingen aan het adres van secretaris-generaal Daem. Hij stelde voor dat de Nederlandstalige en Franstalige commissies in de toekomst nauwer zouden samen werken en dat de commissie zou gesplitst worden in een subcommissie geschiedenis en een subcommissie aardrijkskunde. Zijn aanbevelingen zouden bij de ontwikkeling van het nieuwe leerplan gevolgd worden.

¹³⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Nota over het onderwijs van de Geschiedenis van België in de Rhetorica aan de commissie geschiedenis van L. Van der Essen, 17 april 1953

¹⁴⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Brief van kanunnik Simon aan kanunnik Daem, 17 september 1952

2.2.2 De ontwikkeling van het leerplan geschiedenis van 1961

In 1956 hield het NVKMO opnieuw een congres om de toestand in het secundair onderwijs te bekijken. Op dit congres kwamen volgende twee kernvragen naar voor:

“1. Werken wij niet te veel per vak? Stellen wij de vakken niet te veel naast elkaar, zonder acht te slaan op de wederzijdse afhankelijkheid?

2. Moeten wij geen initiatief nemen om ons onderwijs meer parallel te doen lopen met de sociale gedachten die overal doorbreken? Wat is hiervan in de leerstof terug te vinden?”¹⁴¹

Op dit congres had de Verbeteringsraad beslist om de leerplannen te herzien en eventueel bij te sturen, vooral dan voor de lagere graad van de humaniora. Het leerplan van 1953 werd overal goed gevolgd, maar er waren toch enkele problemen opgedoken. Het leerplan was te zwaar in omvang en was te veel gestoeld op de deductieve methode. Om de problemen uit het onderwijsveld zelf in kaart te kunnen brengen, stuurde men circulaires rond naar de verschillende directeurs en leerkrachten.¹⁴² Hierin werd gevraagd wat hun opmerkingen waren op het huidige leerplan. Met deze opmerkingen zou dan rekening gehouden worden bij de ontwikkeling van het nieuwe leerplan. Over deze circulaires vond ik geen informatie, maar vermoedelijk waren ze van dezelfde aard als deze in 1952.

Uiteindelijk werden nieuwe commissies opgericht in het schooljaar 1957-1958. Er werd afgesproken tussen beide commissies om een betere communicatie tussen beiden te organiseren. De werking van beide commissies zou nogal verschillen, waardoor ik er hier voor opteer ze apart te bespreken. Uiteindelijk komen beide commissies tot een gemeenschappelijke zitting op 4 februari in 1959 die ik gemeenschappelijk bespreek. De verdere uitwerking na deze vergadering behandel ik dan weer apart.

De Nederlandstalige commissie 1959-1957

De Nederlandstalige commissie stond onder het voorzitterschap van pater Dierickx. Andere leden van de commissie waren de priesters Adriaens De Jonghe en Pauwels, de heren Windels en Jans en zuster Pia.

¹⁴¹ L. Sollie, *De evolutie van ...*, p. 243

¹⁴² L. Sollie, *De evolutie van ...*, p. 244

De eerste vergadering voor het nieuwe leerplan had plaats op 12 november 1957.¹⁴³ Voorzitter Dierickx begon deze vergadering met een uiteenzetting over de handboeken en leerplannen uit andere Europese landen. Dierickx was namelijk als afgevaardigde voor de Belgische regering in 1955 naar een congres over handboeken geschiedenis georganiseerd door de Raad van Europa geweest. Daar had hij onderzoek gedaan naar handboeken in andere landen. Hieruit had hij enkele opmerkingen in verband met het leerplan geformuleerd. Ten eerste moest er in de handboeken meer ruimte geschapen worden voor de andere continenten. In het commissieverslag staat letterlijk “*handboeken*”, hetgeen de presupposities van Dierickx voor een groot stuk verraadt. Hij vertrok hier duidelijk vanuit de handboeken, die hij zelf schreef, en niet vanuit het leerplan. Ten tweede zou in de enkelvoudige cyclus de periode “*Franse Revolutie - 1815*” bij de leerstof van de derde klasse gevoegd moeten worden, omdat het programma anders te zwaar werd. Ten derde ware het wenselijk dat overal de dubbele cyclus werd ingevoerd. Als laatste punt wenste men rekening te houden met de psychologische mogelijkheden van de leerlingen. Daarom was het aan te raden om de geschiedenis in de lagere cyclus rond markante persoonlijkheden op te bouwen, geschetst in hun omgeving en in hun tijds kader. Opvallend bij deze eerste vergadering was de internationale context die Dierickx aanhaalde. Dit zou in latere vergaderingen nog een paar maal terugkeren. Zo keek men voor het aantal uren geschiedenis eveneens naar andere landen om zo advies te kunnen geven rond het lesrooster. Men bleef bij het standpunt van twee uur per week.

Ook in deze periode zou de Belgische geschiedenis een twistpunt worden. De Belgische geschiedenis bleef in het laatste jaar onderwezen worden omwille van haar belangrijkheid. Er werd evenwel aangestipt dat dit binnen een internationale context diende gegeven te worden, vooral voor de geschiedenis na 1918. Ook het discussiepunt over de dubbele en enkele cyclus zou wederom op de agenda verschijnen, maar men besloot een aparte vergadering te beleggen om hieruit te geraken.

¹⁴³ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Verslag vergadering commissie, 12 november 1957

Op 16 januari 1958 werd rond dit onderwerp samen gezeten en kwam men tot het besluit dat de dubbele cyclus de voorkeur genoot.¹⁴⁴ Men motiveerde deze keuze vanuit verschillende standpunten. Als eerste gaf men aan dat de verschillende buurlanden dit systeem eveneens gebruikten. Als tweede leek het niet verantwoord om leerlingen die hun middelbaar niet afmaakten geen overzicht van de moderne en hedendaagse periode gegeven te hebben. Ten derde sloot de dubbele cyclus beter aan bij het leerplan lager onderwijs. Als laatste gaf men aan dat kinderen voor hun puberteit nog geen notie hadden van tijd, oorzakelijke verbanden en synthese. Men diende zich dus in het eerste deel van de dubbele cyclus te richten op de psychologie van het kind en vooral rond grote historische figuren te werken, omdat ze zich hiermee konden identificeren. In het tweede deel van de cyclus werd de leerstof dan verder uitgediept zonder echt in herhaling te vallen. Ook de eenvormigheid zou doorwegen bij de uiteindelijke keuze om enkel de dubbele cyclus in te voeren.

In 1958 werden er vervolgens 9 vergaderingen georganiseerd, waarbij ik maar van twee vergaderingen een summier verslag vond. Tijdens deze vergaderingen was het de bedoeling om de leerstof per jaar vast te leggen en inhoudelijk in te vullen. Dit werd enkel gedaan voor de eerste drie jaar van het middelbaar onderwijs. De laatste drie jaren zouden later aan bod komen. Over de invulling van de inhoud vond ik geen discussiepunten in de verslagen, maar enkel de vermelding van welke jaren onder handen waren genomen. Er werd eveneens bijsturing gedaan vanuit het NVKMO zelf om het leerplan niet te zwaar te maken en methodologische richtlijnen in het leerplan te zetten, zodat leraars wisten hoe ze met het leerplan moesten omspringen.¹⁴⁵

De Franstalige commissie 1957 - 1959

De Franstalige commissie stond onder het voorzitterschap van pastoor de le Court. Verder zien we weer een hoofdzakelijk mannelijk en klerikaal gezelschap opduiken. De andere leden zijn: pater Houssiau, pater Dumoulin, pater Felix, pater Vermeesch, pater Clement, pater Vanvillers, pastoor Daniel en als enige vrouw mevrouw Noël.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Verslag vergadering commissie, 16 januari 1958

¹⁴⁵ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van kanunnik Nauwelaerts aan Dierickx, 26 november 1958

¹⁴⁶ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Verslag vergadering, 12 november 1957

Volgens voorzitter de le Court stonden twee grote vragen op het programma. Ten eerste komt weer de geest van het te geven onderwijs naar boven. Het doel van de het onderwijs was, volgens de le Court, het vormen van mensen die humanistische mensen zijn en overtuigde christenen. Dit doel is niet enkel te stellen voor buitenschoolse activiteiten, maar dient ook in het onderwijs zelf aan bod te komen. De le Court wijst erop dat de fouten van de kerk niet mogen verdoezeld worden in de lessen geschiedenis, maar duidelijk en objectief aan bod moeten komen. Hij ziet in deze fouten een toegewijde van de kerk doorheen de geschiedenis.

Een tweede probleem dat op tafel kwam, was het programma zoals het tot dan toe gegeven werd. Hij stelde dat het programma veel te zwaar was, dat er te weinig plaats was voor persoonlijk werk van de leerling en dat het onderwijs veel te exhaustief zou zijn. Het onderwijs moest in zijn ogen veel meer keuzes maken in functie van de opvoeding van de kinderen. Deze opmerkingen werden unaniem goedgekeurd door de commissie.

De discussie over de achterliggende visie op de geschiedenis barst open op de volgende vergadering van 5 december 1957.¹⁴⁷ De discussie vangt aan met een interpellatie van pater Daniel die zich afvraagt of de leerkrachten zich wel genoeg bewust zijn van het werk van God dat zich openbaart in de geschiedenis. Letterlijk stelt hij het op de volgende manier: *“Le professeur est-il toujours convaincu que l’histoire doit viser en premier lieu à montrer les progrès et les reculs de l’oeuvre de Dieu dans ce monde?”* De leden reageren hierop door te erkennen dat het belang van de studie van de kerk en haar invloed op de geschiedenis niet te verwaarlozen valt. Maar pater Felix reageert dan op de volgende manier: *“Il déclare ne vouloir à aucun prix une interprétation religieuse de l’histoire: il faut absolument éviter le danger de vouloir interpréter le plan de la Providence.”*

Uiteindelijk zal de le Court de discussie stilleggen door te wijzen op de wetmatigheden van de objectiviteit en door het weergeven van de geschiedenis van de kerk met aandacht voor zowel de positieve kanten als de negatieve. Ook bij het

¹⁴⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Verslag vergadering, 5 december 1957

volgende discussiepunt krijgt pater Daniel tegenkating van de commissie en haar voorzitter: *“Daniel souhaite également que – suivant les enseignements pontificaux – le professeur d’histoire mette l’accent sur l’amour de la Patrie.”* De commissie reageert voorzichtig op dit punt door te stellen dat het concept *“Patrie”* of vaderland van inhoud aan het veranderen was, daar de wereld langzaamaan naar grotere structuren evolueerde. Opnieuw zullen Clement en de le Court ingrijpen. Ze stellen dat het vertrekpunt een overzicht van de verschillende beschavingen is waarin men de geschiedenis van de techniek wenste te integreren. Deze discussie kan ons inzicht geven in de verschillende strekkingen die in een leerplancommissie vertegenwoordigd waren. Pater Daniel wilde duidelijk een ideologische invalshoek in het leerplan krijgen. Het vaderland en de openbaring van het werk van God in de geschiedenis, de zogezegde heilsgeschiedenis, zijn voor hem de premisse om te vertrekken voor het verdere leerplan. Hierop komt echter reactie, en dan vooral van de voorzitter, die een belangrijke plaats ziet voor technologische evoluties en wijst op het belang van objectiviteit, die in de geschiedwetenschap als basis dient voor elk onderzoek. Hier is duidelijk een spanningsveld te bespeuren, dat door de voorzitter in rustigere banen geleid wordt.

Een ander opvallend punt op deze vergadering is de bespreking van een brief van de uitgevers gericht aan de commissie. In de brief geven de uitgevers een aantal problemen aan die vooral over de formulering en de programmering van de doelstellingen gaan. Als eerste probleem gaven de uitgevers aan dat het programma van de tweedes (nu het vijfde jaar) en de derdes (nu het vierde jaar) uit de dubbele cyclus diende gepreciseerd te worden. De commissie besloot hieraan gevolg te geven. Als tweede probleem schoven de uitgevers de discrepantie tussen het katholieke en het officiële net naar voren. In de dubbele cyclus in het Rijksonderwijs wordt de leerstof gesplitst op 1621, terwijl in het katholieke net deze splitsingsdatum op 1648 ligt. De commissie gaf als antwoord dat de datum 1648 de meest logische was, maar gaf hier geen verdere uitleg bij. Verder hadden de uitgevers eveneens vragen bij de plaats die gegeven werd aan de Belgische geschiedenis in het Rijksonderwijs en het katholieke net. In het katholieke onderwijs werd de Belgische geschiedenis in de eerstes (het laatste jaar) gegeven, terwijl in het Rijksonderwijs de Belgische geschiedenis in de zes jaren geïntegreerd was. De leden van de commissie vonden

echter het integreren van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis gevaarlijk en hielden voet bij stuk. Uit deze inbreng van de uitgevers kunnen we eveneens een aantal zaken afleiden. Ten eerste is er duidelijk contact tussen de leerplancommissies en de handboekuitgeverijen. Uit de briefwisseling blijkt dat de commissie vrij onafhankelijk staat ten opzichte van de uitgeverijen, maar toch niet geheel onontvankelijk is voor de vragen. Als de uitgeverijen vragen om het leerplan een beetje af te stemmen op het officieel onderwijs, neemt men dit in overweging, maar uiteindelijk blijkt dat hierin niet geweken werd van het standpunt door dat vroeger werd vastgelegd door de commissie.

De commissie werkte vervolgens verder aan het leerplan in 1958 om de tekst uit te werken en om ook het tweede probleem van de overladenheid van de programma's aan te pakken. Ook hiervan zijn, net zoals bij de Nederlandstalige commissie geen verslagen terug te vinden.

Gemeenschappelijke vergadering 4 februari 1959

Op 4 februari 1959 is er een gemeenschappelijke zitting zodat beide commissies hun bevindingen konden samen leggen.¹⁴⁸ Op de agenda stond het kiezen tussen een enkele of dubbele cyclus, de samenstelling van het programma, de verlenging van de periodes die gezien dienden te worden in de laatste twee jaar, het op punt stellen van de methodologische richtlijnen en de bibliografie van het leerplan uit 1953.

Er ontbrandde wederom een discussie over de dubbele en enkele cyclus en over de plaats van de Belgische geschiedenis, waar de commissie niet uitraakte. We zien hier vooral een tegenstelling tussen de Nederlandstalige commissie en de Franstalige commissie.

De Nederlandstalige commissie verdedigde hun keuze voor de dubbele cyclus als volgt. De dubbele cyclus werd in de meeste landen toegepast en dit was omdat de dubbele cyclus beter inspeelde op het ontwikkelingsproces dat de leerlingen doormaakten. De hoofdgebeurtenissen van de geschiedenis werden een eerste maal bestudeerd in het begin van de humaniora en de stof werd daarna nog een tweede maal doorgenomen, maar dan op een grondigere en volledigere manier.

¹⁴⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Verslag gemeenschappelijke vergadering subcommissies geschiedenis, 4 februari 1959

De Franstalige commissie stelde hierop dat de dubbele cyclus een “*snelheidsren*” was en de hedendaagse periode met haar meer complexe instellingen door een te kort aan tijd werd opgeofferd.

De conclusie was een algemene dubbele cyclus voor de Nederlandstalige commissie, en de Franstalige commissie was voorstander van enkele cyclus in de Latijnse humaniora en in de moderne humaniora eventueel de dubbele cyclus.

De le Court besloot dan ook de autoriteiten te laten beslissen, maar het advies van de commissie mee te geven dat de Belgische geschiedenis in het laatste jaar diende behouden te blijven.

Vervolgens ging men over naar het leerplan. Men kwam tot een gemeenschappelijk programma, dat men enigszins vereenvoudigde om de leerstofdruk niet te hoog te leggen. Wat juist uit het programma gehaald werd, werd niet gespecificeerd in de verslagen. Hierin vonden de twee commissies wel een consensus. Het leerplan zou verschijnen in een vereenvoudigde vorm om goedgekeurd te worden door de jury en vervolgens doorgestuurd worden naar de leerkrachten. Dit leerplan zou dan verdere uitleg krijgen in de gespecialiseerde tijdschriften.

De verlenging van de periodes uit de hogere jaren gaven eveneens stof tot discussie. De tegenstellingen waren de volgende. De subcommissie geschiedenis stelde voor in de dubbele cyclus om de stof in het derde jaar te bepalen tussen de oudheid tot 476, in het vierde jaar tot 1815, in het vijfde jaar tot 1945 en in het laatste jaar zoals in de enkele cyclus. Dit hield concreet in dat de Belgische geschiedenis en de ontwikkelingen na 1945 werden onderwezen.

De Franstalige subcommissie Histoire stelde in de enkelvoudige cyclus de stof van het derde jaar tot 1500 te geven, in het vierde jaar tot 1815, in het vijfde jaar tot 1945 en dan in het laatste jaar de leerstof van 1945 tot het heden in een tiental lessen en dan de geschiedenis van België.

Ook hier greep de le Court opnieuw in door te onderstrepen dat wijzigingen hieromtrent in overleg met het officieel onderwijs dienden te gebeuren. Hij zou hiervoor informeren.

Als laatste komen de bibliografie en richtlijnen op de agenda. Windels, die volgens het verslag gespecialiseerd was in de methodologie van lessen geschiedenis, zou hiervoor een tekst opstellen. Dumoulin zou van zijn kant de richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs onder de loep nemen. Uit de gemeenschappelijke vergadering blijkt dat er onoverkomelijke tegenstellingen waren tussen de twee commissies, vooral dan op het vlak van de dubbele cyclus en de afbakening van de hoogste jaren.

De Nederlandstalige commissie 1959-1961

Met deze vergadering in het achterhoofd ging de commissie wederom aan de slag. Men maakte nu werk van de algemene richtlijnen en doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Over de discussies over deze tekst vond ik geen neerslag in de vergaderstukken, tenzij een voorontwerp dat letterlijk in het leerplan verscheen.

Aangezien op de gemeenschappelijke vergadering overeengekomen was om de discussie te laten beslechten door de autoriteiten, werden een theoretische motivatie en de voorlopige leerplannen voor de lagere graad van de Nederlandstalige commissie overgemaakt aan de heer Charlier, secretaris-generaal, op 15 maart 1959.¹⁴⁹ Vooral het document met de theoretische motivatie is interessant omdat het de motivaties bevat voor de verschillende keuzes die gemaakt werden. Dit document bevatte drie punten van discussie.

Ten eerste was er de verandering van de leerstof in de hogere cyclus. Men wou de nadruk veel meer leggen op het hedendaagse. Dit werd gemotiveerd door het vergelijken van het geschiedenisonderwijs in het buitenland, waar dit reeds langer het geval was. Verder werd ook aangehaald dat de leerlingen, die over twintig jaar “verantwoordelijke posities zullen innemen”, moesten voorbereid worden en kennis moesten maken met de huidige tijd. Deze visie werd door beide commissies onderstreept.

Ten tweede werd de keuze voor een afzonderlijk jaar in het laatste jaar voor de nationale geschiedenis gemotiveerd. Er werd hiervoor eerst verwezen naar het

¹⁴⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Brief van Dierickx aan Charlier, 15 maart 1959

buitenland, waar de nationale geschiedenis een belangrijke plaats kreeg. Ten tweede werd aangegeven dat men met vijf jaar algemene geschiedenis en één jaar nationale geschiedenis in staat was “een zuivere algemene geschiedenis” weer te geven en aan het eigen land de bescheiden of meer belangrijke rol toe te kennen die het objectief in de wereldcontext had gespeeld. Men verwees naar andere landen waar het eigen land, door zijn integratie in de algemene geschiedenis, te vaak buiten proportie werd behandeld en het geschiedenisonderwijs op die manier aanzet gaf tot chauvinisme. Als derde argument gaf men de internationale context als reden. In tijden van “*groot-Europese actie*” dreigden kleine landen in de maalstroom te verdwijnen en als “scheppende naties” verloren te gaan. Door het apart onderwijzen in één jaar van de nationale geschiedenis zouden leerlingen zich bewuster zijn dat het land waarin zij leefden een “eigen geschiedenis, een eigen gelaat, een eigen roeping” had. Als laatste argument gaf men aan dat veel leerlingen een staats- of ingangsexamen dienden af te leggen waarin altijd de nationale geschiedenis voorkwam. Ook hierin stonden de Nederlandstalige en Franstalige commissie op één lijn.

Als laatste punt werd de keuze voor de dubbele of enkelvoudige cyclus behandeld. Hier werd de vergelijking gemaakt met een studie van 53 andere landen waarvan geen enkel de keuze liet tussen twee leerplannen. Een keuze door de commissie was onoverkomelijk. Er werden vier argumenten gegeven voor de dubbele cyclus die overeenkwamen met de punten die voorheen op de speciale vergadering voor het bepalen van de cyclus van de Nederlandstalige commissie werden gegeven. Hierin verschilden de Nederlandstalige en Franstalige commissie dus wel van mening.

Op 6 oktober ontving Dierickx een brief van secretaris-generaal Nauwelaerts met het voorlopige verdict van de Verbeteringsraad.¹⁵⁰ Deze had besloten om de richting van de dubbele cyclus in te slaan voor het geschiedenisonderwijs. Vanaf het derde jaar secundair onderwijs zou men de volledige uiteenzetting van de algemene en vaderlandse geschiedenis hernemen. De Verbeteringsraad stelde wel dat hiervoor eerst de geestesgesteldheid voor de dubbele cyclus zou moeten voorbereid worden.

¹⁵⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Nauwelaerts aan Dierickx, 6 oktober 1959

Een beslissing in de verdeling van de leerstof volgens cesuren en de plaats van de vaderlandse geschiedenis was nog niet getroffen.

In februari 1960 kwam de commissie opnieuw samen om de leerplannen voor de hogere cyclus uit te werken.¹⁵¹ De leden Adrieans, specialist in de oude geschiedenis, en Windels, specialist voor de lagere cyclus, werden niet meer in de commissie opgenomen omdat hun kennis enkel nodig was voor de lagere cyclus. Om het programma van de hogere cyclus vast te leggen werd de heer Voeten gevraagd. Van deze vergadering zelf vond ik geen verslag.

De nieuwe samenstelling van de commissie lijkt voor problemen te zorgen. In een brief geeft Dierickx enkele problemen met de leden van de commissie aan.¹⁵² De heren Pauwels en Voeten waren blijkbaar studievrienden, waardoor de heer Pauwels niet voor zijn mening durfde uitkomen, zuster Pia zei volgens de voorzitter geen woord en de heer Jans verscheen zeer onregelmatig op de vergaderingen. Voeten bleek ook met een totaal nieuw concept naar voor te komen. Hij stelde voor de leerstof op te sommen in een 30 à 40 titels zonder de leerstof te ordenen, maar Dierickx kon hiermee niet akkoord gaan. Hij meldde dan ook aan kanunnik Nauwelaerts, secretaris-generaal van het NVKMO, dat hij contact zou opnemen met zijn Waalse collega de le Court en te vertrekken van het schema dat zij vooropstelden. Dierickx meldde dat de commissie volledig in het slop zat en dat hij *“de zaak meer dan beu was”*.

Op 10 oktober diende Dierickx uiteindelijk de leerplannen voor de hogere cyclus binnen op het NVKMO.¹⁵³ Hoe deze tot stand zijn gekomen is niet duidelijk, maar ik vermoed dat Dierickx ze, eventueel in overleg met de le Court, volledig zelf heeft samen gesteld.

Franstalige commissie 1960 tot 1961

¹⁵¹ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Nauwelaerts aan Dierickx, 23 januari 1960

¹⁵² Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Dierickx aan Nauwelaerts, 17 mei 1960

¹⁵³ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Dierickx aan Dienst Leerplannen, 10 oktober 1960

Na de gemeenschappelijke vergadering zou het duren tot 30 maart 1960 voordat de Franstalige commissie wederom samenkwam.¹⁵⁴ We merken enige wijzigingen in de samenstelling. Pater Daniel nam ontslag en werd vervangen door M. Durbecq, die leraar was aan de normaalschool van Huy. Uit niets blijkt dat Durbecq een clericus was, maar het vernieuwende aan zijn toetreding tot de commissie was dat hij aangenomen werd omwille van zijn functie aan de normaalschool. In het verslag komt duidelijk naar voor dat de commissie een tijdje stil gelegen heeft en dringend opnieuw in gang moet worden gezet.

Het vertrekpunt van de vergadering is een enquête bij leerkrachten geschiedenis, waaruit blijkt dat de Belgische geschiedenis beter zou geïntegreerd moeten worden in de algemene geschiedenis. Hier reageert Noël op door te stellen dat de Belgische geschiedenis het cement vormt voor de eenheid van het land en niet geïntegreerd mag worden in de algemene geschiedenis. De andere leden van de commissie zien geen probleem in het integreren van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis, maar erkennen wel het belang van de Belgische geschiedenis.

Opnieuw toont de le Court zijn rust door in te grijpen en het werk te verdelen onder de leden. Clément, Houssiau en Noël nemen de verdeling van het programma voor de drie hoogste jaren op zich. Durbecq stelt voor een lijst met didactisch materiaal op te stellen. De le Court neemt de verantwoordelijkheid voor de bibliografie en Vermeesch en Dumoulin doen de methodologie.

Op de volgende vergadering 8 juni 1960 wordt de methodologie en het didactisch materiaal uitgewerkt.¹⁵⁵ Vermeesch en Dumoulin stellen hun tekst voor rond methodologie. In de tekst vinden we drie delen: 1) Doel van het geschiedenisonderwijs, 2) Richtlijnen voor de leraar en 3) Overzicht van het verloop van het onderwijs. Deze tekst werd bijna direct goedgekeurd en discussiepunten werden niet belangrijk genoeg bevonden om in het verslag te zetten. Ik heb deze tekst vergeleken met het uiteindelijke leerplan en daaruit blijkt dat de originele tekst

¹⁵⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Verslag vergadering subcommissie, 30 maart 1960

¹⁵⁵ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Verslag vergadering subcommissie, 8 juni 1960

en de leerplantekst zeer miniem verschillen. Enkel de ordening en formulering is enigszins gewijzigd, maar de inhoud bleef dezelfde.

De volgende 2 vergaderingen worden de puntjes op de i gezet en de verschillende teksten afgewerkt en zou vervolgens, net als de Nederlandstalige commissie, het leerplan ingediend worden.

De beslissing van de Verbeteringsraad 1961

Uiteindelijk zal secretaris-generaal van het NVKMO kanunnik Nauwelaerts een brief schrijven aan alle leden op 2 maart 1961¹⁵⁶ om te melden dat hij de knoop zou laten doorhakken door een externe scheidsrechter die niet met naam werd genoemd. Verder zou deze persoon de twee tekstvoorstellen van beide commissies op elkaar afstemmen om ze tot één geheel te herwerken. Dit kan enigszins verbazen, omdat beide commissies voorheen wel samen zaten om tot een gemeenschappelijke consensus te komen. De discussie was echter te groot waardoor de secretaris-generaal het beslissingsrecht voor zich hield. Na deze brief vond ik geen verslagen meer van vergaderingen over het leerplan.

Ook de Nederlandstalige commissie werd op de hoogte gesteld van de scheidsrechter die een keuze gemaakt had tussen de enkelvoudige en dubbele cyclus en beslissingsrecht had gekregen voor het bepalen van de cesuren. Dit viel echter niet in de smaak van Dierickx en hij schreef een boze brief naar kanunnik Nauwelaerts op 5 maart 1961.¹⁵⁷ Het grote twistpunt dat hij maakte, was de plaats van de Franse Revolutie in het voorlaatste jaar. Hij had deze leerstof liever in het vierde jaar gezien, in navolging van andere landen, omdat het in het vijfde jaar het programma te zwaar maakte. Daar diende de nadruk immers vooral op de industriële revolutie en de Russische Revolutie te liggen.

Hij formuleerde zijn ongenoegen als volgt: *“Om toe te geven aan de verlangens van de Walen die niet willen “qu’ on grappera par la révolution Française” op het eind van de derdes?? verwerpt men ook ons laatste voorstel. Zo moeten de Vlamingen, die twee derde van*

¹⁵⁶ Kadoc, NVKMO, nr. 42, Brief van Nauwelaerts aan leden subcommissie geschiedenis, 2 maart 1962

¹⁵⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Dierickx aan Nauwelaerts, 5 maart 1961

het Vrij Katholiek Onderwijs vormen in België, een degelijk en aangepast inzicht in de 19^e en de 20^e eeuw missen, wegens “l’impérialisme wallon”. Mij dunkt dat deze tijden voorbij waren.”

Ook zijn vermeende betrokkenheid met zijn reeks handboeken *Historia* die hem door anderen verweten werd ontcrachtte hij. Zo stelde hij dat hij steeds los daarvan gehandeld had en enkel het goede van de “*Vlaamse jeugd*” voor ogen had. Hij geeft dan ook te kennen dat hij niet meer wenst deel te nemen aan nieuwe initiatieven voor leerplanvernieuwing. Kanunnik Nauwelaerts zou in een brief op 15 maart reageren dat hier een absoluut neutraal iemand was voor aangesteld, zelfs een Vlaming, en dat hier absoluut geen sprake was van een “*Waaals imperialisme*”.¹⁵⁸

2.2.3 De periode 1961 tot 1970

Na het uitbrengen van het leerplan geschiedenis in 1961 blijft de commissie geschiedenis bestaan, maar komt ze niet zo regelmatig meer samen en vallen er ook geen grote nieuwe beslissingen. Aangezien er geen nieuwe leerplannen meer zullen verschijnen, geef ik hier hoofdzakelijk de Nederlandstalige commissie weer, met hier en daar een aanvulling van de Franstalige commissie.

1963-1964

De eerste keer dat de Nederlandstalige commissie terug samenkomt, zoals toch blijkt uit de verslagen, is in mei 1964.¹⁵⁹ Dierickx is niet langer voorzitter, maar is blijkbaar vervangen door priester Haerens. Er is geen verslag te vinden waar alle leden op staan, maar volgende namen kon ik opmaken uit briefwisseling: Carlos De Rammelaere, priester Claessens, L. Laitem, Dierickx, zuster Beatrijs. Dierickx zal in 1967 overlijden en vanaf dan dus niet meer in de commissie zetelen.¹⁶⁰

De discussie werd wederom geopend over de cyclussen en de Belgische geschiedenis. Op deze vergadering besloot de commissie om te kiezen voor een enkelvoudige cyclus met een nieuwe indeling van de leerstof. De enkelvoudige cyclus was een

¹⁵⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 74, Brief van Nauwelaerts aan Dierickx, 15 maart 1961

¹⁵⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 78, Verslag vergadering commissie, 12 mei 1964

¹⁶⁰ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

noodzaak, want op die manier kon men in het technisch onderwijs en middelbaar onderwijs eenzelfde basisprogramma voorleggen.

Hierbij zou de Belgische geschiedenis geïntegreerd worden in de Europese geschiedenis en de nadruk meer gelegd worden op de moderne en eigentijdse geschiedenis. De Belgische geschiedenis zou dan één derde van de leerstof uitmaken gedurende de laatste drie jaar. Dierickx kwam vervolgens met een plan naar voor een nieuwe spreiding van de leerstof geschiedenis over de zes jaar. De nadruk zou vooral komen op de nieuwste geschiedenis. In het plan voorzag Dierickx in het eerste jaar tien inleidende lessen met aanvullend Egypte, het Nabije-Oosten, Griekenland en Rome tot 313. In het tweede jaar werd de periode 313 tot 1450, in het derde jaar de periode 1450 tot 1715, in het vierde jaar de periode 1715 tot 1848, in het vijfde jaar de periode 1848 tot 1917 en in het laatste jaar 1917 tot het heden. Dit voorstel werd door alle leden aanvaard.

1964-1965

Voor dit werkjaar vond ik één verslag van een vergadering in mei 1965. Hierin werd opnieuw het voorstel van Dierickx besproken.¹⁶¹ De voorgaande spreiding van de leerstof was door Dierickx aangepast in de zesdes of het laatste jaar. Ofwel kon men de periode 1917 tot heden geven ofwel een nationale geschiedenis in gewijzigde vorm. Hiervoor werden enkele argumenten gegeven. Ten eerste was dit om de bezwaren te voorkomen dat de Belgische geschiedenis zou verdwijnen uit het geschiedenisonderwijs. Ten tweede omdat de periode 1917 tot heden voor anderen te beperkt lijkt en in andere vakken als letterkunde, godsdienst en aardrijkskunde werd gegeven. Ten laatste was dit om de mogelijkheid te hebben bepaalde belangrijke problemen eens te kunnen hernemen. De commissie bediscussieerde dit voorstel, maar bleef vast houden aan de eis om de Belgische geschiedenis in de Europese geschiedenis te behouden, zoals in het aanvankelijke voorstel besproken.

1965-1966

¹⁶¹ Kadoc, NVKMO, nr. 78, Verslag vergadering commissie, 26 mei 1965

Kanunnik Grimmonprez, secretaris-generaal, was aanwezig op de vergadering van 16 februari 1966 en stelde daar duidelijk dat het hervormen van een programma in overeenstemming moest zijn met de Franstalige commissie.¹⁶² Er waren weer tegenstellingen gerezen. Het voorstel van de Nederlandstalige commissie was voorgelegd aan de Franstalige en deze hadden enkele bezwaren geuit. Zij verzetten zich tegen de integratie van de Belgische geschiedenis en het overdrijven van het belang van het hedendaagse gebeuren, zoals ook in de voorgaande vergaderingen voor het leerplan van 1961 gebleken was.

Beide commissies maakten vervolgens in juni 1966 een dossier over met hun vragen om het programma aan te passen. Grimmonprez stelde dat hij het voorstel van de Nederlandstalige commissie zeer genegen was, maar dat er voor zo een verandering een uitgebreide consultatie diende te zijn bij leraren, hetgeen even op zich kon laten wachten.¹⁶³

1966-1967

De periode die volgt, is slecht gedocumenteerd zowel bij de Franstalige commissie als de Nederlandstalige commissie. Plots duikt er een brief op van 16 april 1967 waarin enkele hoofdinspecteurs worden gevraagd naar een vergadering te komen.¹⁶⁴ Deze brief draagt een stempel met “*strikt vertrouwelijk*” en is zeer vaag in zijn omschrijving van het probleem.

De Nederlandstalige subcommissie geschiedenis had gevraagd tot een niet-uitvoering van een leerplanaanpassing, dewelke is onduidelijk. De personen die zich hiertegen hadden verzet, wensten een eigen programma uit te werken voor het Vlaamse landsgedeelte. Grimmonprez uit dan ook zijn bekommernis voor een gevaarlijk precedent. Verder is hier geen informatie over te vinden.

¹⁶² Kadoc, NNKMO, nr. 78, Verslag vergadering commissie, 16 februari 1966

¹⁶³ Kadoc, NVKMO, nr. 78, Brief van Haerens aan Grimmonprez, 3 juli 1966

¹⁶⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 78, 18 Brief van Grimmonprez aan diocesaan hoofdinspecteurs Schaille en Vangenechten en Van Den Bossche, 18 april 1967

2.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1950-1969

Bij het opmaken van deze synthese ligt het accent vooral op de betrokken personen en de algemene werking van de commissie met de eventuele spanningsvelden, zoals aangegeven in mijn methodologie. De verdere uitwerking komt later aan bod.

2.3.1 Het Rijksonderwijs

Voor het Rijksonderwijs zijn de bronnen beperkt. De belangrijkste figuur in deze periode is ongetwijfeld Flam. Zijn accent ligt vooral op het depolitiseren van het geschiedenisonderwijs en het uitwerken van een geschiedenisdidactiek via thematische werking en actieve lesvormen.

2.3.2 Het Vrij Katholiek Onderwijs

Het leerplan van 1951

De leerplancommissies werden georganiseerd per taalrol, maar er verscheen maar één leerplan voor beide taalgebieden. De communicatie tussen beide commissies is eerder beperkt, zoals kanunnik Simon aangeeft in zijn brief. Toch vinden we geen al te grote spanningen tussen beide commissies over de invulling van het geschiedenisonderwijs.

De commissies hadden de opdracht één leerplan te maken dat zou gehanteerd worden in alle bisdommen. De commissies waren beiden bevoegd voor aardrijkskunde en geschiedenis, wat in de praktijk werd opgesplitst. De centralisering en uniformisering die Daem trachtte door te voeren in het katholieke onderwijs komt hier duidelijk naar voor. De leden zijn bijna zonder uitzondering geestelijken, die vermoedelijk diocesaan inspecteur zijn. Deze inspecteurs zijn bijna allen mannen.

De commissies die het leerplan van 1953 moesten opstellen hadden duidelijk niet zo veel tijd ter hunner beschikking. Ondanks ellenlange discussies in de vergaderingen en een consultatie van de directies werd er maar geen consensus gevonden over de dubbele en enkele cyclus en de plaats van de Belgische nationale geschiedenis. Hierop nam de Verbeteringsraad het initiatief en legde een beslissing op die werd gekozen door een scheidsrechter. De Verbeteringsraad had duidelijk een beslissende invloed op de commissies. Brieven van externen, zoals die van professor Van Essen hadden dan weer geen invloed.

Het leerplan van 1963

De commissies voor het leerplan van 1963 zijn vanaf nu enkel bevoegd voor geschiedenis. De samenstelling van de commissies vertoont dezelfde structuur als in de voorgaande periode, namelijk hoofdzakelijk mannelijke geestelijken. Een centrale rol in deze periode is weggelegd voor Dierickx en de le Court. De band tussen Dierickx en zijn handboek *Historia* speelt een grote rol bij zijn visie op het leerplan, dat hij vooral vanuit het standpunt van zijn handboeken bekijkt. Bij de Franstalige commissie vaart men een meer onafhankelijke koers ten opzichte van de handboeken. Opvallend in deze periode is de komst van de heer Durdecq die lesgeeft aan een normaalschool. Hij geeft didactisch advies als aanvulling op het leerplan.

De opsplitsing per taalrol zal in deze periode tot grote problemen leiden. De tegenstellingen tussen de twee commissies nemen alleen maar toe, ondanks een gemeenschappelijke vergadering. De grote tegenstelling draait om hetzelfde probleem als in de voorgaande periode, namelijk de dubbele of enkele cyclus en de plaats van de Belgische geschiedenis, maar nu nemen de twee commissies duidelijk standpunten ten opzichte van elkaar in. Opvallend is het standpunt van mevrouw Noël in de Franstalige commissie die stelt dat de Belgische geschiedenis de cement vormt voor het land en daarom een aparte plaats verdient. De Nederlandstalige commissie redeneert meer in het licht van de algemene geschiedenis en de hedendaagse geschiedenis. Uitspraken in de richting van mevrouw Noël vond ik hier niet. De twee visies zullen niet verzoenbaar zijn waarop een neutrale scheidsrechter wordt aangesproken door de Verbeteringsraad. Hier blijkt opnieuw de grote invloed en macht van dit orgaan. Deze beslissing zal niet in dank afgenomen worden, zo toont de brief van Dierickx.

Eveneens opvallend is de opmerking van de heer Daniël omtrent de plaats van de Kerk en de Voorzienigheid in het geschiedenisverhaal. Deze visie werd door de voorzitter niet volledig tegengesproken, maar gepareerd met het objectiviteitsprincipe van de geschiedeniswetenschap.

In deze periode doen zich eveneens enkele vernieuwingen voor. Ten eerste krijgt het leerplan nu een concrete vorm met een programma, didactisch materiaal, bibliografie en methodologie die op voorhand in overleg zal goedgekeurd worden. Hierover werd in de leerplancommissie die het voorgaande leerplan in 1953 samenstelde niet gesproken. Toen stond enkel het programma op de agenda.

De periode 1963-1970

De Nederlandstalige commissie kent enkele verschuivingen, zoals een nieuwe voorzitter Haerens. De Franstalige commissie kende geen noemenswaardige wijzigingen. De hoofdmoot van de bezetting is nog steeds mannelijke en geestelijk. In deze periode werd geen nieuw leerplan ontwikkeld en waren de vergadering zeer beperkt.

De spanningen tussen de twee commissies lijken wel hand over hand toe te nemen. Wat er juist aan de hand was, is moeilijk te achterhalen aangezien de bronnen beperkt zijn of zeer vaag. Maar de beslissing van de top van het NVKMO om dit onder hoofdinspecteurs op te lossen wijst op de ernst van de zaak.

Als we even vooruitkijken naar de periode van het V.S.O. zien we dat de deze spanningen er voor zullen zorgen dat vanaf 1970 elke commissie enkel bevoegd is voor zijn taalgebied en er niet langer een consensus moest zijn tussen de twee commissies. Andere gevolgen zullen zijn dat er niet langer geopteerd werd om een geestelijke als voorzitter aan te duiden en alle leden los moesten staan van uitgeverijen.

3. Beslissingen van de leerplancommissies

Om een goed inzicht te krijgen in welke beslissingen de leerplancommissies nam en hun uitwerking keek ik zowel naar de leerplannen als naar de leerplancommissieverslagen zoals hiervoor beschreven. Hierdoor kan ik de verschillen tussen de commissieverslagen of het bedoelde curriculum en de leerplannen of het formele curriculum duidelijker aantonen. Door ook de leerplannen hierbij te onderzoeken is het mogelijk om inzicht te krijgen in de situatie in het Rijksonderwijs, waarvan ik de leerplannen wel terug vond. Ik leg deze vervolgens naast de visie van Flam die door Nele Muys uit de didactische literatuur is gehaald. De gebruikte leerplannen voor het katholieke onderwijs zijn de leerplannen geschiedenis uit 1953 en 1961. Uit het Rijksonderwijs gebruik ik het leerplan uit 1958. Er verscheen voor het Rijksonderwijs nog een ander leerplan in 1949, maar dit heb ik nergens meer teruggevonden.

3.1 Het gekozen ontwerp en design

Als we de verschillende leerplannen naast elkaar leggen, lijken ze zeer goed op elkaar qua vorm en inhoud. Dit past geheel bij de tendens naar uniformisering en centralisering die zich na WOII voltrok in het onderwijslandschap. Dat de leerplannen van het Vrij Katholiek Onderwijs en het Rijksonderwijs op elkaar lijken, hoeft niet te verbazen. Het leerplan van het Rijksonderwijs diende in grote mate als leidraad voor het leerplan van het Vrij Katholiek Onderwijs, zoals ook in de eerste vergadering van leerplancommissie van 1953 werd aangegeven. Dit hoeft niet te verwonderen, want uiteindelijk moest een nieuw leerplan langs de homologatiecommissie van de overheid om gecontroleerd te worden op vorm en inhoud.

Het leerplan moest, naast het handboek, de handleiding worden voor de leerkracht om zo tot een degelijk onderwijs te komen. Het was de bedoeling dat leerkrachten duidelijke richtlijnen kregen van de centrale overheden welke inhoud moest aangebracht worden. Voor de didactische verwerking was de leerkracht relatief Vrij. Flam zette wel de eerste vernieuwingen in gang in het Rijksonderwijs met een meer thematische aanpak van de leerstof en de commissie voor het leerplan van 1961 in het

Vrij Katholiek Onderwijs hield eveneens ook al rekening met de ontwikkeling van het kind. Dit waren echter schuchtere stappen. Dit werd eveneens vertaald in de leerplannen van 1958 en 1961 door meer didactische richtlijnen mee te geven.

Bij de samenstelling van de leerplancommissies in het Vrij Katholiek Onderwijs zien we dat deze vooral bestonden uit clerici die hun eigen accenten wensten te leggen. Hun bekommernis om de plaats van de Kerk en het geloof in de geschiedenis komt duidelijk naar voor uit de commissieverslagen. Deze groep bestond duidelijk uit mensen uit de top van het katholieke onderwijsnet die de visie van dit onderwijsnet duidelijk wilden integreren in het leerplan. De vraag gesteld door Daniel op de leerplancommissievergadering of leerkrachten zich wel bewust waren van de plaats van de kerk en het geloof in de geschiedenis, toont duidelijk een bekommernis aan om via het leerplan alle leerkrachten op dezelfde lijn te krijgen binnen het denkkader van het centrale instituut.

R. Vandenberghe maakte in 1970 een analyse van het systeem van curriculumsamenstelling dat tot dan toe van kracht was geweest en vond hierin enkele voordelen en nadelen.¹⁶⁵ Een eerste voordeel van dit systeem was dat het leerplan opgesteld werd door mensen met vakkennis die dicht bij de dagelijkse praktijk stonden. Deze mensen hadden een overzicht van de vigerende visies en praktijken en konden naargelang de noden aanpassingen aanbevelen. Vooral de centrale rol van de inspecteurs in de commissies is hier van belang. Een tweede voordeel van het gebruik van mensen in het veld was dat men goed kon inschatten op welke manier men het best het nieuwe leerplan communiceerde en formuleerde. Door de aanwezigheid van inspecteurs in de commissie kon men na het uitbrengen van het nieuwe leerplan eveneens controle uitvoeren op het gebruik en de realisatie van het leerplan en later eventueel bijsturen bij mogelijke problemen.

Vandenberghe formuleerde eveneens enkele minpunten aan het systeem.¹⁶⁶ Vandenberghe zag vooral een probleem in de lage betrokkenheid van het aantal

¹⁶⁵ R. Vandenberghe, Curriculum Development in Belgium. In: P.H. Taylor and M. Johnson (eds.) *Curriculum development a comparative study*, Windsor, NFER Publishing Company Ltd., 1974, p 21

¹⁶⁶ R. Vandenberghe, Curriculum Development..., p 21

leerkrachten. Enkel de benoemde commissie kon wijzigingen aanbrengen in het leerplan. Dit probleem had volgens hem echter maar een geringe invloed, omdat de commissie wel rekening hield met de algemene tendensen in het onderwijslandschap, zoals ook de verschillende enquêtes aantonen. Het nieuwe leerplan was dan ook meestal het officieel maken van gangbare praktijken. Toch had volgens Vandenberghe de politiek van de bevoegde centrale instantie meer invloed dan het werkveld. Zo lijken mij het klerikaal karakter van de commissies en de ongemotiveerde beslissingen van de Verbeteringsraad hier een mooi voorbeeld van te zijn.

Vandenberghe hield dan ook in 1970 een pleidooi voor een grotere betrokkenheid van leerkrachten bij het ontwikkelen van leerplannen en het meer wetenschappelijk ontwikkelen van leerplannen, wat in de voorgaande periode niet het geval was. Een invloed vanuit de curriculumwetenschap is dan ook bijna niet te bespeuren in deze periode. Wel zien we dat in de jaren 1960 er weldegelijk meer aandacht zal komen voor de didactiek door het leerplan thematisch te ordenen en de nadruk te leggen op een actualisatie van de leerstof. De visie van Bobbitt waarin enkel een ordening van de inhoud van belang was en de vorm waarin dit gegeven werd niet meetelde kunnen we hierin herkennen.

Antonia Aelterman geeft in haar artikel *Curriculumontwikkelingen in Vlaanderen*¹⁶⁷ haar visie op het ontwerp en design dat gekozen werd in deze periode en ook in de volgende periode nog zou standhouden. Zij ziet in dit curriculumconcept duidelijk een controle en machtsmechanisme aan het werk. Uit de leerplanverslagen blijkt dat over de inhoud en de schoolse kennis niet werd onderhandeld met het hele veld, maar dat dit enkel bepaald werd door de dominante elite, namelijk de centrale koepels. Er werd wel een enquête gevoerd, maar deze ging enkel over de vorm, niet over de inhoud. Deze elite bepaalde welke kennis waardevol was en moest gegeven worden. De bepaling door de elite van schoolse kennis was in haar ogen een duidelijke afspiegeling van maatschappelijke macht en controle. Door de manier waarop de

¹⁶⁷ A. Aelterman, Curriculumontwikkelingen in Vlaanderen. In: W. Veugelers en R. Bosman (red.) *De strijd om het curriculum: onderwijssociologische perspectieven op inhoud vorm en zeggenschap*, Antwerpen, Garant, 2005, p.48

leerplannen opgesteld en gehanteerd werden, werd de vormgeving van het onderwijs losgemaakt van de persoonlijke visie van de leraar en de context van de school.

In de verschillende leerplannen merken we dat heel veel belang gehecht werd aan inhoud en kennis en dat deze een haast encyclopedisch karakter vertonen. Volgens Vandenberghe was de nadruk op inhoud het resultaat van het onvoldoende rekening houden met de relatie tussen de doelen en de inhoud.¹⁶⁸ Toch maakte hij hier de nuance dat de Belgische curricula voor 1970 wel degelijk doelen bevatten, zij het dat deze zeer vaag geformuleerd zijn. In het begin van elk leerplan werden doelen geformuleerd van wat geschiedenisonderwijs diende te bewerkstelligen, maar hun relatie met de inhoud was vaak niet duidelijk. Dit stelde problemen voor leerkrachten die wensten te controleren of hun leerlingen aan de gestelde doelen beantwoordden. Als we kijken naar de leerplannen zelf, zien we inderdaad een discrepantie tussen de doelen die in de richtlijnen of de inleiding geformuleerd worden en hun verbinding met de inhoud. Zo lezen we bijvoorbeeld dat er moet opgevoed worden tot burgerzin, maar staat er nergens hoe dit moet aangeleerd worden of welke leerstof zich hiertoe leent.

We kunnen stellen dat het design en ontwerp van de leerplannen hoofdzakelijk gericht was op kennis en inhoud met een zeer vage omschrijving van de doelen. Het leerplan werd opgesteld door een centrale, in het Vrij Katholiek Onderwijs klerikale, elite die niet onderhandelde over de kennis en inhoud met het veld. Deze elite had vermoedelijk geen pedagogische achtergrond, hoewel de eerste stappen naar vernieuwingen in didactiek door Flam werden gezet. Het ontwerp en design was vooral bedoeld om de centrale macht te verstevigen en uniformiteit na te streven.

3.2 De motivatie voor het ontwerp

In het Vrij Katholiek Onderwijs dienen we een onderscheid te maken tussen de leerplancommissieverslagen en de leerplannen. Voor het Rijksonderwijs zijn enkel de leerplannen voorhanden.

Ik bespreek de motivatie in twee aparte delen, namelijk de vorm van het geschiedenisonderwijs en de inhoud. Per deel bespreek ik eerst de motivatie die

¹⁶⁸ R. Vandenberghe, Curriculum Development in Belgium. In: P.H. Taylor and M. Johnson (eds.) *Curriculum development a comparative study*, Windsor, NFER Publishing Company Ltd., 1974, p. 17

gegeven werd in de leerplancommissies om vervolgens te kijken welke neerslag dit in het leerplan had.

3.2.1 Motivatie voor de vorm van het geschiedenisonderwijs

In de commissie van het Vrij Katholiek Onderwijs werd duidelijk gemotiveerd waarom men welke keuzes maakte voor de vorm waarin geschiedenisonderwijs moest geschieden. In het geval van de enkele en dubbele cyclus gaven de commissies van het Vrij Katholiek Onderwijs een beredeneerde motivatie om te kiezen voor de dubbele cyclus van ongelijke lengte. Deze beslissing werd genomen op basis van eigen ondervindingen, maar ook op basis van enquêtes bij de leerkrachten. Uit de commissieverslagen komt duidelijk naar voor dat men voorstander was van een dubbele cyclus, hoewel uiteindelijk de beslissing toch genomen werd door anderen. Deze uiteindelijke beslissing werd wel niet gemotiveerd naar de leerplancommissies toe.

In de commissie voor het leerplan van 1961 zien we eveneens dat het belang van de ontwikkeling van het kind toeneemt. Er werd onderscheid gemaakt tussen de eerste graad, waar men vooral op de fantasie werkte en de hogere graad waar vooral synthese van belang was.

In de eigenlijke leerplannen van het Vrij Katholiek Onderwijs was zeer weinig ruimte voor de motivatie van de vorm. Als we het leerplan van het katholieke onderwijs uit 1953 van naderbij bekijken, zien we dat de keuze voor de dubbele of enkele cyclus volledig overgelaten werd aan de leerkracht en dat hier zelfs geen advies aan werd gekoppeld. In het leerplan van 1961 vinden we evenmin een advies met betrekking tot het kiezen tussen de cycli. Het leerplan van 1961 omvatte wel al meer richtlijnen in verband met de vorm die het onderwijs diende te hebben. Zo werd het accent gelegd op een meer actieve rol van de leerling in het leerproces. Er zaten ook richtlijnen in in verband met het handboek, dat in de lagere graad best zeer strikt gevolgd werd en in de hogere graad vooral als leidraad zou dienen.

Als we kijken naar het leerplan geschiedenis uit 1958 van het Rijksonderwijs, zien we wel een duidelijke motivering voor de dubbele ongelijke cyclus. In het leerplan staat: *“Deze nieuwe instelling maakt het mogelijk in een ruime mate te verhelpen aan het grootste*

*gebrek van het vorige leerplan (twee cyclussen van gelijke lengte 3+3); de leraar was verplicht de stof haastig te doorlopen, wat voor het gehalte der opgedane kennis niets anders dan nadelig kon zijn.*¹⁶⁹ Men geeft dus aan rekening te houden met de problemen die het vorige leerplan van 1949 teweegbracht. Naast voorgaande problemen geeft men ook aan dat op deze manier de leerlingen makkelijker kunnen veranderen van richting en instelling, wat geheel past binnen de democratiseringstendens uit deze periode. De formulering van de inhoud in leidende en synthetische grondgedachten, het stokpaardje van Flam, werd eveneens gemotiveerd als zijnde een leidraad voor de leerkracht, zodat hij de samenhang en het perspectief kon behouden om de stof door te geven.¹⁷⁰

3.2.2 Motivatie voor de inhoud

De keuze om de Belgische geschiedenis apart te behandelen is eveneens duidelijk gemotiveerd in de leerplancommissie van het Vrij Katholiek Onderwijs. Uit de vele discussies in de commissies omtrent het onderwerp *de Belgische nationale geschiedenis* maak ik op dat het geen twijfel lijdt dat dit een zeer belangrijk item was. Hoe deze geïntegreerd diende te worden, daarover was wel discussie. De vraag of men de Belgische nationale geschiedenis zou integreren in de algemene geschiedenis dan wel apart behandelen, is lang voer voor debat geweest. Men koos ervoor om, zowel in 1953 als in 1961, de Belgische geschiedenis apart te behandelen in het laatste jaar om zeker te zijn dat de leerstof aan bod zou komen en dat de leerlingen er mee zouden vertrouwd zijn. Ook de rol van de Kerk in de geschiedenis werd als belangrijk geacht. Hier was af en toe discussie over de manier waarop, maar de katholieke invloeden op de geschiedenis moesten zeker geaccentueerd worden. Verder vinden we in de verslagen geen expliciete motivatie voor de inhoud, maar merken we wel dat men de keuzes bewust nam. De cesuur 1648 bijvoorbeeld wordt op verzoek van de handboekuitgevers niet opnieuw in vraag gesteld. In het leerplan zelf zal hier wel een verantwoording voor gegeven worden.

¹⁶⁹ *Leerplan geschiedenis 1958 voor het Rijksonderwijs*, p. 8

¹⁷⁰ *Leerplan geschiedenis 1958 voor het Rijksonderwijs*, p. 10

Als we dan kijken naar de leerplannen is de motivatie voor de inhoud wel te vinden. In het leerplan van 1953 van het Vrij katholieke onderwijs vinden we verschillende motivaties terug voor de inhoud. In het leerplan geeft men volgende motivatie voor de uitbreiding van de geschiedenis naar de hedendaagse geschiedenis: *“Onze leerlingen moeten beter hun eigen tijd en de eigen tijdstromingen leren kennen. Het is de taak van de humaniora een volledig historisch overzicht te verstrekken en voor de leerlingen de problemen van hun eigen tijd te stellen. Sommige perioden van de geschiedenis vergen thans niet meer dezelfde ontwikkeling als vijftig jaar geleden.”*¹⁷¹

Men geeft eveneens een motivatie voor het apart behandelen van de geschiedenis van België: *“De leraars die belast? zijn met het onderwijs in de nationale geschiedenis hebben redenen te over om <het Onafhankelijke België> <integraal> te bestuderen en om de koloniale expansie van dichterbij na te gaan.”*¹⁷² Welke redenen de leerkracht hiervoor moet hebben, werd echter niet aangegeven.

Verder valt eveneens de motivatie op die gegeven wordt voor de cesuur 1648. Deze werd gebruikt als scharnierpunt in de dubbele cyclus tussen het tweede middelbaar en het derde middelbaar. In de leerplancommissieverslagen vonden we hiervoor geen motivatie, maar in het leerplan geeft men de volgende verklaring in voetnoot:

*“1648 is een van de data die de scharnier vormen tussen twee perioden. In 1648 heeft het absolutisme definitief de meeste landen van Europa veroverd; de godsdienstoorlogen hebben een einde genomen; de verdeling van de gebieden die door de katholieken en door de protestanten werden veroverd is gestabiliseerd. De Katholieke Kerk heeft haar invloed op de West-Europese beschaving hernomen; een nieuwe gedachtenstroming doet zich gelden die zal leiden tot het laïcisme van onze tijd. Engeland, Frankrijk en de Nederlanden hebben de grondslagen gelegd van hun koloniaal rijk; de staten richten zich meer en meer naar een “nationale” politiek.”*¹⁷³ De cesuur is duidelijk gekozen en gemotiveerd, maar wat mij vooral opviel, is de opmerking dat de Katholieke Kerk haar invloed had hernomen, hetgeen volgens mij verwijst naar het belang van de rol van de katholieke kerk in de geschiedenis.

¹⁷¹ Leerplan geschiedenis 1953 voor het Vrij Katholiek Onderwijs, p. 4

¹⁷² Leerplan geschiedenis 1953 voor het Vrij Katholiek Onderwijs, p. 4

¹⁷³ Leerplan geschiedenis 1953 voor het Vrij Katholiek Onderwijs, p. 3

In het leerplan van 1961 van het Vrij Katholiek Onderwijs vinden we volgend opvallend zinnetje terug:

“Het doel van het leerplan is uitsluitend de leerstof op te geven; het staat de leraren geschiedenis vrij de stof te ordenen, zoals zij dit pedagogisch het best achten”.¹⁷⁴ Men geeft hier volgens mij mee aan dat de leerkracht mag kiezen welke cyclus hij volgt of hoe hij de lessen aanpakt, maar eveneens legt men hiermee vast dat de leerstof en inhoud enkel door de koepel worden vastgelegd. Verder geeft men in dit leerplan voor de lagere en hogere graad een specifieke manier mee om met de inhouden om te gaan. Hierin kunnen we ook een motivatie vinden voor de inhoud, maar het is niet expliciet. In de lagere graad geeft men de raad aan leerkrachten om de nadruk te leggen op de voornaamste data, personen en feiten en hier niet te diep op in te gaan. Zo moeten leerlingen vertrouwd geraken met de belangrijkste kapstukken van de geschiedenis. Hier vinden we onder andere Alexander de Grote, de datum 476 en de eerste kruistocht als belangrijke kapstukken. Verder vinden we ook het naar voor schuiven van grote figuren die de leerlingen spontaan als markante figuren zouden moeten zien, bijvoorbeeld Caesar, Augustus, Karel de Grote, enz. De inhoud wordt hier dus gemotiveerd vanuit de emotionele binding die de jonge leerlingen aangaan met markante figuren.

In het leerplan van het Rijksonderwijs uit 1958 vinden we eveneens een motivatie voor de inschakeling van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis. Men verwijst hiervoor naar Pirennes *“geschiedenis van een bufferstaat, microcosmos van de Westeuropese geschiedenis”*.¹⁷⁵ Men motiveert de keuze vanuit het verleden, waar de Belgische geschiedenis werd onderwezen in het laatste jaar, maar waar de leerkracht te veel kostbare tijd verloor omdat hij te veel de algemene geschiedenis moest oprakelen bij de leerlingen. Men trekt deze lijn verder door aan te geven dat er veel meer plaats vrijkomt voor de nieuwste geschiedenis. Dit werd gemotiveerd vanuit de interesse van de leerlingen, die deze periode interessant vonden omwille van hun

¹⁷⁴ *Leerplan geschiedenis 1961 voor het Vrij Katholiek Onderwijs*, p. 39

¹⁷⁵ *Leerplan geschiedenis 1958 voor het Rijksonderwijs*, p. 8

verklarend karakter van de huidige tijd en het belang voor “*de staatsburgerlijke opleiding van onze jongens en meisjes*”.¹⁷⁶

3.3 De doelbepaling en beoogde doelen

De samenstelling van de curricula voor 1970 was in hoofdzaak gericht op inhoud. In België werd de term curriculum geïnterpreteerd als zijnde: “*Een goed geordende beschrijving van inhoud*”.¹⁷⁷ Deze curricula waren geformuleerd in leerplannen, geschreven per leerjaar en vak. Het is dan ook logisch dat de hoofdpdracht van de commissie bestond uit het kiezen van inhoud die diende gegeven te worden in het vak. De grote vraag waar de leerplancommissie zich over diende te buigen, was welke kennis van elke discipline belangrijk genoeg geacht werd om te integreren in het curriculum. Men ging dus op zoek naar de educatieve waarde van de inhoud uit een bepaald vak en wat het belang ervan was om ze over te brengen op de leerlingen. De logica voor het ordenen van de leerstof werd gehaald uit de structuur van de inhoud of de wetenschap die verbonden was aan het vak. Men vertrok dus duidelijk vanuit het kennisdomein als bron voor de leerdoelen.¹⁷⁸ In het geval van de cursorisch opgebouwde vakken, zoals wiskunde, was dit een zeer evidente manier van werken. Bij vakken die niet cursorisch opgebouwd zijn zoals aardrijkskunde, geschiedenis en biologie kan men echter vragen stellen of het wel zo logisch is om de interne structuur van de wetenschap te volgen. De leerplancommissie diende dus een sequentie op te stellen van de leerstof die de meest ideale leek.

Zoals in het hoofdstuk methodologie aangegeven, zijn er drie vertrekpunten om doelen te bepalen: 1) De analyse van kennisdomeinen als bron van de leerdoelen, 2) De leerling als bron voor curriculumopbouw en 3) De maatschappij als bron voor curriculumopbouw. Het kennisdomein en inhoud ga ik niet in detail bespreken omdat dit ons te ver zou kunnen leiden. Ik hou het bij algemene doelomschrijvingen die terug te vinden zijn in de inleiding van elk leerplan of in de richtlijnen die bij de leerplannen werden meegegeven.

¹⁷⁶ *Leerplan geschiedenis 1958 voor het Rijksonderwijs*, p. 9

¹⁷⁷ R. Vandenberghe, *Curriculum Development...*, p 17

¹⁷⁸ R. Vandenberghe, *Curriculum Development ...*, p. 18

De doelbepaling en de doelen kunnen niet los gezien worden van elkaar, daarom behandel ik ze ook samen. Kaat Dolfen maakte in haar thesis een overzicht van het concept geschiedenis dat gehanteerd werd doorheen deze periode.¹⁷⁹ Zij vertrekt voor haar analyse vanuit de terminologie van Block die gericht is op vaardigheden, attitudes en kennis. Ik gebruik dan ook haar analyse, samen met de leerplannen, als basis voor mijn analyse.

We vinden ook vanuit maatschappelijk oogpunt geformuleerde doelstellingen. In het leerplan geschiedenis uit het Rijksonderwijs uit 1958 staat dat één van de belangrijkste betrachtingen op maatschappelijk vlak het opvoeden en ontwikkelen van de jeugd is. Bij de verantwoording van het programma staat het volgende: *“Het onderwijs in de geschiedenis stelt zich ten doel de leerling de nodige kennis bij te brengen om hem tot een genoegzaam ontwikkeld mens te maken, tot de ontwikkeling van zijn verstandelijke vermogens bij te dragen, zijn morele levenshouding op hoger peil te brengen, burgerzin en vaderlandsliefde aan te kweken, namelijk door het verkrijgen van een zekere kritische geest.”*¹⁸⁰ Uit dit discours kunnen we vooral afleiden dat leerlingen ontwikkelde burgers moesten worden en dat de maatschappij dit ook verwachtte. Zo vinden we ook volgende zin terug: *“De leerlingen worden aldus zo goed mogelijk voorbereid op de kennis van de plichten die zij eens als staatsburgers zullen te vervullen hebben.”*

Ook in het katholieke net vinden we gelijkaardige doelstellingen terug. In het leerplan van 1953 vinden we de volgende zinsnede terug: *“De geschiedenis maakt het ons mogelijk de lessen uit het verleden te trekken. Zij openbaart ons de oorsprong, de ontwikkeling der beschavingen (van de onze in 't bijzonder), wijst ons op de te vermijden klippen, op de over te nemen waarheden. Zij is een bron van mensenkennis, wakkert de sociale zin bij de leerling aan, maakt hem open voor een gezonde en edele politiek, voor vaderlandslievendheid, voor internationale solidariteit en gehechtheid aan de kerk. De geschiedenis wordt evenwel niet uit de lucht gegrepen. Zij moet objectief zijn en op feiten berusten. Vooral in de retorica zal zij er toe bijdragen de critische (sic) zin van de leerling te ontwikkelen. Eert zij het vaderland, aan onpartijdigheid en waarheidszin zal zij niet mogen*

¹⁷⁹ K. Dolfen, *Het concept...*

¹⁸⁰ *Leerplan geschiedenis 1958 voor het Rijksonderwijs*, p. 7

*te kort schieten. Met discretie zal men erop wijzen hoe de Voorzienigheid de menselijke vrijheid eerbiedigt.”*¹⁸¹

Kaat Dolfen kwam in haar thesis tot dezelfde doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in deze periode.¹⁸² Als eerste legde het louter informatieve het volgens haar af tegen het formatieve. Geschiedenis werd als een vormend vak gezien en was belangrijk in de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de jeugd. De belangrijkste vorming hierbij was de sociaal-burgerlijke vorming. In het Rijksonderwijs lag volgens haar het zwaartepunt op het burgerlijke aspect, in het Vrij Katholiek Onderwijs lag het accent meer bij de moreel-christelijke vorming. Om deze vorming te bereiken, namen beide netten hun toevlucht tot een kritische en objectieve houding die diende aangeleerd te worden.

Nu kan men de vraag stellen of deze doelen vanuit de maatschappij werden geformuleerd als vraag of deze visie door de elite werd geformuleerd. Ik denk dat hier, net zoals bij de samenstelling van de leerplannen, een bevoogdend en centralistisch denken achter schuilgaat dat een systeem van macht en controle wenst uit te bouwen. Deze leerplannen zijn duidelijk beschavingsleerplannen om de leerlingen inzicht te geven in de eigen beschaving en kennis te laten maken met andere beschavingen. De vele discussies over de Belgische geschiedenis tonen het belang aan van de nationale geschiedenis. Het algemene doel van geschiedenis was opvoeden tot burgerzin en de maatstaf hiervoor was duidelijk de kennis van de Belgische nationale geschiedenis.

De leerplannen uit deze periode zijn eveneens duidelijk opgesteld vanuit het kennisdomein. Voor een uitgebreide studie over de inhoudelijke wijzigingen die de leerplannen zouden ondergaan op vlak van verdeling van de leerstof over de cycli, verwijs ik naar de studie van Kaat Dolfen. De belangrijkste evoluties zijn dezelfde in beide netten en laten zich samenvatten als volgt.¹⁸³

Als we kijken naar de ruimtelijke afbakening van het vak, zien we dat hier verschuivingen te zien zijn. In het Rijksleerplan van 1949 en het leerplan van het Vrij Katholiek Onderwijs uit 1953 ligt het accent vooral nog op de nationale geschiedenis,

¹⁸¹ *Leerplan geschiedenis 1953 voor het Vrij Katholiek Onderwijs*, p. 5

¹⁸² K. Dolfen, *Het concept...*, p 91

¹⁸³ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 92-104

maar in de tweede generatie leerplannen van 1960 nam het belang van de Europese en mondiale context toe. Het accent lag echter nog vooral op de ontwikkelingen van West-Europa.¹⁸⁴

Verder valt ook af te leiden uit de samenstelling van de leerplannen dat er steeds meer aandacht komt voor de hedendaagse periode. Dierickx' vraag in de leerplancommissie om meer ruimte te geven aan de laatste twee eeuwen in de laatste twee jaren is hier een duidelijk voorbeeld van. Volgens Kaat Dolfen was de reden voor deze keuze een toenemende actualisering van de geschiedenis, zodat de leerlingen de huidige samenleving en haar problemen beter konden begrijpen.

Naast de indeling in tijd en ruimte, vinden we ook enkele andere belangrijke thema's terug die aan bod komen in het leerplan. In de eerste generatie leerplannen uit deze periode bleef de militaire geschiedenis tot een minimum beperkt en zou deze vooral aangevuld worden met de beschavingsgeschiedenis. Beschavingsgeschiedenis kan men omschrijven als de studie van de cultuur, economie, kunst, techniek, religie, wijsbegeerte en denkbeelden. In de tweede generatie uit de jaren 1960 zien we vooral dat de nadruk gelegd werd op de sociale en economische evoluties omdat zij de veruitwendiging waren van de vooruitgang van techniek en wetenschap. Ook de le Court wees in zijn vergaderingen duidelijk de geschiedenis van techniek en wetenschap aan als van groot belang. Naast deze thema's bleef natuurlijk de institutionele geschiedenis vooral voorbehouden voor het laatste jaar, waarin de Belgische geschiedenis gegeven werd.

Naast een grote nadruk op het kennisdomein zien we toch ook een bekommernis om leerdoelen in functie van de leerlingen te bepalen. Aangezien het Belgische onderwijssysteem volgens leeftijd ingedeeld werd en wordt, was het ook maar logisch dat de leeftijd de belangrijkste rol speelde bij deze keuze. Volgens Vandenberghe was hier soms sprake van psychologisch inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen, maar was deze nooit expliciet.¹⁸⁵ Toch blijkt uit de leerplancommissieverslagen dat men wel degelijk rekening hield met de ontwikkelingen die leerlingen ondergingen doorheen hun puberteit. De discussie tussen enkele en dubbele cyclus is hier vooral

¹⁸⁴ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 99

¹⁸⁵ R. Vandenberghe, *Curriculum Development...*, p. 22

op gebaseerd. Toch vertrok deze discussie niet vanuit de leerling, maar wel vanuit de leerinhoud in relatie tot de leerling. In het leerplan van het Rijksonderwijs uit 1958 vinden we een opmerking terug op de visie om curriculum op te bouwen vanuit het standpunt van de leerling. *“We willen ons niet wagen op het pad der jongste pedagogische innovaties die, om de psychologische belangstelling van het kind tegemoet te komen, de lessen in de geschiedenis verkappen tot een puzzelspel en aldus van de leerling noch inspanning noch geestestucht vergen.”*¹⁸⁶ Ook uit de leerplancommissieverslagen kunnen we niet opmaken dat het ontwikkelingsproces van de leerling centraal stond in het ontwerpen van de leerplannen geschiedenis. Het ontwerpen van het leerplan was erop gericht om kritische burgers te maken en deze burgers inzicht te verschaffen in het verleden van hun cultuur. Het leerplan was dus duidelijk op de toekomstige volwassenen gericht en minder op de jongere zelf.

Als we even terugkoppelen naar het theoretisch kader opgesteld door Klein¹⁸⁷ kunnen we doelbepaling als volgt vast leggen. Het vak Geschiedenis staat volledig op zichzelf wat Klein zou omschrijven als *“single subject integration”*. Door de indeling in wetenschappelijke disciplines geeft men de indruk de objectieve waarheid weer te geven. Maar de doelbepaling vanuit het maatschappelijke veld is gekleurd door lokale omstandigheden, zoals de prominente rol van de Belgische nationale geschiedenis. Er is dus een vorm van traditionalisme aanwezig die de wetenschappelijke objectiviteit verstoort. De doelbepaling vanuit de leerlingen zoals vaardigheden is maar minimaal aanwezig.

¹⁸⁶ Leerplan geschiedenis 1958 voor het rijksonderwijs, p. 7

¹⁸⁷ Zie inleidend deel.

4. De implementatie van de leerplannen

4.1 Publicatie van de leerplannen en opvolging

De leerplannen werden uitgebracht en niets wijst erop dat de leerkrachten deze niet in handen kregen. Vaak werden de leerplannen na het verschijnen nog aangepast. De inspecteurs maakten, na een jaar inspectie, appendices op met wijzigingen in het leerplan. De leerkracht werd verondersteld deze te lezen en het leerplan dat hij gaf in de klas aan te passen. Verder organiseerde men ook pedagogische studiedagen waar er over de leerplannen kon gediscussieerd worden. In het secundair onderwijs waren er, in tegenstelling tot het lager onderwijs, geen systematisch georganiseerde studiedagen en hing het plaatsvinden ervan vaak af van de inspecteur of het initiatief van leerkrachten. Leerkrachten waren niet verplicht om hier naartoe te gaan.¹⁸⁸ In deze periode werden de bijscholingen voor het katholieke net in hoofdzaak georganiseerd door de Vliebergh-Sencieleergangen. Deze stonden onder leiding van professor Emile Lousse, die vooral belang hechtte aan het algemeen vormend karakter van geschiedenis als waarborg voor het behoud van de Westerse beschaving.¹⁸⁹ De lesgevers waren eminente historici die deze visie wensten te onderstrepen met onderwerpen die vooral van historisch-inhoudelijke aard waren. Het didactische kwam maar sporadisch of zelfs niet aan bod.

4.2 Toepassing in de klas

De leerplannen dienden niet als uiterst bindend gezien te worden. In de praktijk hadden leerkrachten veel ruimte om eigen accenten te leggen, in overleg met andere leerkrachten het leerplan anders toe te passen of na bezoek van inspectie bepaalde doelstellingen anders te interpreteren.¹⁹⁰ In de leerplannen werd wel duidelijk aangegeven hoe een leerkracht om moest gaan met de leerstof. De invloed van de leerplannen was vrij hoog bij de leerkrachten. Volgens Vandenberghe was elke leerkracht relatief goed geïnformeerd over het leerplan en zijn inhoud. Er werd hier in de leerkrachtenopleidingen zeer veel aandacht aan gegeven.¹⁹¹ Een belangrijke aanwijzing voor hem was het belang dat gehecht werd aan leerboeken. De

¹⁸⁸ R. Vandenberghe, *Curriculum Development...*, p.23

¹⁸⁹ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift*. in: *Leraar zijn in Vlaanderen: terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, Antwerpen, Garant, 2007, p. 227-228

¹⁹⁰ R. Vandenberghe, *Curriculum Development...*, p 19

¹⁹¹ R. Vandenberghe, *Curriculum Development...*, p. 18

belangrijkste voorwaarden voor een goed handboek was het tegemoet komen aan de leerplandoelstellingen en de manier waarop ze werden voorgesteld.

4.3 Toepassing in de handboeken

Om de toepassingen van de leerplannen geschiedenis in de handboeken te bespreken, maak ik vooral gebruik van de thesis van Bert Vanhulle, die een analyse maakte van de handboeken in zijn onuitgegeven licentiaatsverhandeling *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenislerboeken, 1945-2000*¹⁹² en zijn artikel *The path of history: narrative analysis of history textbooks—a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)*.¹⁹³ Zijn analyse beperkt zich tot de weergave van de periode tussen de Franse Revolutie tot het verschijnen van het handboek. Ik zal trachten zijn bevindingen te toetsen aan de informatie die leerplannen en de leerplancommissieverslagen prijsgaven.

4.3.1 De leerplanloze periode 1945- 1949/1953¹⁹⁴

Vanhulle begint zijn onderzoek bij de leerplanloze periode tussen WOII en 1949 voor het Rijksonderwijs, en 1953 voor het Vrij Katholiek Onderwijs. Hij ziet in deze periode drie narratio's opduiken, namelijk het liberale verhaal, het eschatologische verhaal en het wetenschappelijk verhaal. Aangezien deze periode geen leerplannen bevat, kunnen deze handboeken, die eigenlijk de vervanging van deze leerplannen waren, een degelijk inzicht geven in het geschiedenisonderwijs en de curriculuminvulling van het vak Geschiedenis uit deze periode.

Het liberale verhaal

Vanhulle ziet in de leerplanloze periode vooral een liberale narratio opduiken, in parallel met de Franse liberale historiografie, waarin er een cyclische evolutie te onderscheiden is tussen (anti)helden en de bevolking, die uiteindelijk uitmondt in de triomf van de democratie. De geschiedenis mondt als het ware uit in vrijheid en deze

¹⁹² B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

¹⁹³ B. Vanhulle, “*The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)*”, in:

<<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a791670702&fulltext=713240928>>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

¹⁹⁴ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

vrijheid is dan ook de meetlat waarlangs een bepaalde periode wordt gelegd en de geschiedenis wordt verklaard. De cyclus verloopt volgens Vanhulle volgens een vast stramien. De held van het type A, bijvoorbeeld Diderot of Rousseau, overtuigt *het volk* ervan dat de situatie slecht is en het moet reageren. Het volk is bij deze dus de houder van de vrijheidsgedachte en heeft dus ook de verantwoordelijkheid om die vrijheid te bewerkstelligen. Het volk gaat dan ook over tot daden in revolutionaire acties die gepaard gaan met geweld. Dit is een legitieme strijd om meer vrijheid, waarbij het geweld niet als negatief wordt voorgesteld. Door deze strijd komt het volk in een nieuwe situatie, die weliswaar beter is, maar nog niet de volledige democratie omvat. Er ontstaat bijgevolg een nieuw type held die het volk zal aanstellen omwille van zijn uitzonderlijke capaciteiten om hen te leiden op de lange tocht naar vrijheid, een soort Mozesfiguur als het ware. Dit is de held van het type B, bijvoorbeeld Napoleon, die door het volk de macht krijgt toegewezen, waardoor het volk van het toneel verdwijnt. Deze held doet nieuwe initiatieven ontstaan, maar zal uiteindelijk een remmende invloed hebben op het proces van de vrijheidsverwerving waardoor het volk opnieuw zal reageren. Wanneer de held type B zich vervolgens ontplooit tot een nieuwe tiran, kunnen we deze omschrijven als de antiheld of de held van het type C. Het volk beseft, al dan niet met de hulp van helden type A, dat het verraden is en zal opnieuw ageren waardoor er opnieuw een nieuwe held van type B zal opstaan, zoals bijvoorbeeld Bismarck. Dit cyclisch proces naar vrijheid bleef zich herhalen, steeds maar op weg naar meer vrijheid. In deze narratio is vooral de politieke geschiedenis de belangrijkste factor met helden van type A die bijzonder veel aandacht krijgen. Het einde van het verhaal is het fundament om de rest van het verhaal te verklaren. Het heden wordt verklaard als de triomf van de democratie. Mocht echter blijken dat dit niet het geval is, zou de cyclus zich wederom voltrekken en de volgende stap naar vrijheid genomen worden. Het verhaal biedt dus een open en voorlopig einde. Dit open einde wordt door Vanhulle verklaard als de wetenschapstopos van de auteurs die stellen dat de hedendaagse periode nog niet degelijk onderzocht kan worden omdat ze er zelf deel van uitmaken, in tegenstelling tot de voorgaande periodes. Om deze stelling te staven en het liberale verhaal te verklaren verwijst hij naar Gossman die de historische geschriften van Augustin Thierry onderzocht en bij een gelijkaardig verhaal uitkwam.

Het eschatologische verhaal

Het eschatologische verhaal vond Vanhulle slechts terug in één leerboek dat vooral in katholieke context dient gesitueerd te worden. De maatstaf in dit verhaal is niet de weg naar de vrijheid, maar de toename van de katholiciteit in de samenleving. In dit verhaal onderscheidt hij twee registers. Het eerste register is dat van de seculiere geschiedenis die bestaat uit helden die zich laten leiden door verderfelijke maatschappelijke ideeën, zoals het liberalisme of het marxisme. Deze dwalingen leiden logischerwijze tot twee wereldoorlogen. Dit register krijgt een uitgesproken negatieve connotatie. Het tweede register is dat van het eschatologische verhaal, waarin de geschiedenis geïnspireerd door de katholiciteit leidt tot de juiste richting. Zo verklaart men de onafhankelijkheid van België als een verwezenlijking van de katholiciteit. Er zijn hierbij geen verklarende elementen nodig, daar de hoofdfiguur van het tweede register de Voorzienigheid is en dit een afdoende historische verklaringsinhoud geeft. De twee registers hebben elkaar echter wel nodig, omdat de Voorzienigheid zich op bepaalde tijdstippen manifesteert in de seculiere geschiedenis. Ze zijn dus onlosmakelijk verbonden, maar het seculiere register staat duidelijk ten dienste van het katholieke register.

Dit verhaal is volgens Vanhulle ahistorisch omdat niemand kan pretenderen inzicht te hebben in de Voorzienigheid. Het eindpunt van dit verhaal is het Rijk Gods op aarde en de seculiere geschiedenis zal zich hiernaar moeten conformeren.

In de leerplancommissie vinden we deze visie duidelijk terug bij pater Daniel die hamert op het belang van de Voorzienigheid in de geschiedenislessen. Ook in het leerplan van 1953 vinden we deze visie terug, zij het enigszins verdoken. Pater Daniel zal echter door de commissie teruggefloten worden en later zelfs ontslag nemen, hetgeen erop wijst dat men dit verhaal in de leerplancommissie niet wenste te implementeren in het leerplan.

Het wetenschappelijke verhaal

In het wetenschappelijke verhaal hanteert men verschillende strategieën om de geschiedenis vanuit een wetenschappelijke manier te verklaren. Wederom wordt hier

gebruik gemaakt van helden die de geschiedenis bepaalden. Deze helden lieten bronnen na die wetenschappelijk verifieerbaar zijn, in tegenstelling tot het volk dat onmondig was. Het volk werd geïdentificeerd met gewelddadige acties, zodat het van zijn werkelijke daadkracht werd ontdaan. Die gewelddadige acties kwamen voort uit de oproep tot verandering door helden van het type A, dus de leiders van het volk. Dan verschijnt de held type B op het toneel, die de gewelddadigheid van het volk onder controle tracht te brengen en dus het verder verloop van de geschiedenis zal bepalen. Vanhulle omschrijft deze held als de *decision maker*. Het karakter van deze held wordt uitermate overbelicht met anekdotes en illustratiemateriaal om het verschil aan te tonen met de natuur van het *handelingsonbekwame volk*, die niet verifieerbaar is in de bronnen. De geschiedenis is als het ware het “speel terrein” van de helden. In het wetenschappelijke verhaal is er geen sprake van een geschiedenislijn, er is geen doel waarnaar de geschiedenis zich beweegt. De geschiedenis werd bepaald door de helden, hoewel het volk in het zijtoneel toch aan bod komt in de sociale geschiedenis. Het hoofdtoneel van de helden en het zijtoneel van het volk spreken elkaar dus als het ware tegen. Hierdoor schiet het wetenschappelijke verhaal zijn doel voorbij, want de geschiedenis van de helden is niet voldoende om de geschiedenis te verklaren. De wetenschappelijke retoriek krijgt praktisch vorm in de vele voetnoten die in het handboek te vinden zijn en die verwijzen naar wetenschappelijke literatuur. Op die manier tracht het handboek een soort autoriteit te verkrijgen. Ook in de leerplannen en in de leerplancommissieverslagen merken we dat er in een latere periode veel belang zal gehecht worden aan de bibliografie om het leerplan te duiden en vermoedelijk dus ook een wetenschappelijk aura te verlenen.

4.3.2 Het eenheidsverhaal periode 1949/1953 tot 1969

De nieuwe leerplannen die verschijnen zullen een grote invloed hebben op de nieuwe handboeken. De toevoeging van de beschavingsgeschiedenis in al haar facetten zou de handboekauteurs verplichten om de brede veranderingen in de economische en sociale onderbouw van de samenleving te integreren in het politiek-institutioneel verhaal. Het puur liberale verhaal met als culminatiepunt de democratie zou niet langer kunnen standhouden in de jaren vijftig. In het eenheidsverhaal zal dit

vervangen worden door de sociale *democratie*. De basis voor het samenstellen van het eenheidsverhaal is de slinger- of pendelbeweging die de geschiedenis van eenheid naar verdeeldheid en omgekeerd zal meenemen op politiek en sociaal vlak. Een andere verschuiving die Vanhulle opmerkt, is de ruggengraat waarop de geschiedenis wordt geconstrueerd. De narratieve structuur in de jaren 50 is meer op een bewegingslogica gericht, zoals het marxisme en het katholicisme. Het eenheidsverhaal is dus een combinatie van een bewegingslogica van de geschiedenis die de historische verandering verklaart, samen met een retoriek die deze verandering tegenover een ideologische achtergrond duidt. In de jaren 60 komt hier nog een thematisch eenheidsverhaal bij.

Volgens Vanhulle zijn er drie grote eenheidsverhalen te onderscheiden in de jaren 50: het neutrale eenheidsverhaal gebaseerd op de wetenschappelijke retoriek, het marxistische eenheidsverhaal op basis van een marxistische analyse zonder deze expliciet te vermelden en het katholieke eenheidsverhaal dat zijn oorsprong kent in het eschatologische verhaal door de bewegingsprincipes aan de actieve katholieke maatstaf te meten. We vinden binnen twee van deze drie narratieven bekende figuren terug. Als eerste is het marxistische eenheidsverhaal aanwezig in het handboek *Geschiedenis van de Hedendaagse Tijden* dat van de hand was van Van Roey, voorzitter van de Nederlandstalige commissie voor de samenstelling van het leerplan van 1953. Als tweede vond Vanhulle het katholieke eenheidsverhaal terug in het handboek *Historia* samengesteld door Dierickx, voorzitter van de leerplancommissie voor het leerplan van 1961.

Ook voor de periode van de jaren 60 duikt een bekende naam op bij het opstellen van een handboek, met name Leopold Flam. Flam, inspecteur geschiedenis in het Rijksonderwijs en de vermoedelijke voorzitter van de leerplancommissie voor het leerplan van 1958, schreef in zijn handboek *Sprekend Verleden* een thematisch eenheidsverhaal.

Door het samenvallen van deze functies kunnen we beter inzicht krijgen in de praktische uitwerking van het curriculum dat Dierickx, Van Roey en Flam voor ogen hadden, maar ook het omgekeerde geldt. Welke accenten legden ze in hun handboeken die we in de leerplannen terug vinden?

Het marxistische eenheidsverhaal¹⁹⁵

De drijvende kracht en ontwikkelingslogica in deze narratio is, zoals in elk eenheidsverhaal, de tweedeling tussen eenheid en verdeeldheid. De narratio is echter verschillend door zijn marxistische invalshoek, hoewel dit nergens expliciet vermeld werd. Vanhulle vond in deze narratio enkele stijlkenmerken die ontleend zijn aan het marxistische gedachtegoed. Het accent ligt vooral op de economische en sociale geschiedenis. Het geschiedproces werd in dit handboek gestuwd door de economische ontwikkelingen die zich uitten in veranderende sociale verhoudingen. Zo is bijvoorbeeld de Franse Revolutie een gevolg van een economische evolutie. Door de Franse Revolutie zal de economische upper class zich kunnen vestigen. De economische veranderingen bepalen bijgevolg het politieke beleid. De strijd die plaatsvond, was een klassenstrijd waarbij de arbeidersklasse en de bourgeoisie een strijd voerden om de politieke macht. Het einddoel van het verhaal is de sociale gelijkheid, dus in de socio-economische sfeer van de twintigste eeuw. De tweede wereldoorlog werd in dit verhaal aanzien als de versnelling naar de vervolmaking van de sociale democratie doordat de democratie, gekoppeld aan de sociale zorg, sterker uit de wereldoorlog kwam.

Toetsing van het Marxistische eenheidsverhaal aan de leerplancommissieverslagen

Deze analyse van het handboek van Van Roey werpt eveneens een interessant licht op de leerplanontwikkeling voor het leerplan van 1953. De uitbreiding van de beschavingsgeschiedenis en het extra accent op de sociale economische geschiedenis vond misschien een oorsprong bij Van Roey. Hoewel het handboek pas in 1957 verscheen, is de stempel die Van Roey gedrukt heeft hier toch in het leerplan te herkennen. Toch dien ik deze hypothese enigszins te nuanceren, want in de leerplancommissieverslagen vond ik geen duidelijke aanwijzingen dat hij persoonlijk deze accenten in het leerplan bracht.

¹⁹⁵ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

Het katholieke eenheidsverhaal.¹⁹⁶

Het katholieke eenheidsverhaal vinden we terug in de reeks *Historia* onder redactie van Michel Dierickx. *Historia* kende, en kent nog steeds, een zeer grote verspreiding in het secundair onderwijs. Volgens Vanhulle was dit één van de grootste spelers op de leerboekenmarkt. De reeks bleef gedurende twee decennia ongewijzigd tussen 1956 en 1977 en zou het katholieke eenheidsverhaal vertellen. Deze boeken worden door twee kenmerken getypeerd, namelijk de nadruk op de *beschaving* en een agressief katholieke toon. Het is een combinatie van het eenheidsverhaal en het eschatologisch verhaal.

De maatstaf voor de geschiedenis is gesitueerd in de katholiciteit. Politieke, sociale en economische feiten stonden vooral ten dienste van de religieuze sfeer. Bij dit handboek opteer ik ervoor om kort het verhaal toe te lichten, omdat dit van belang is in het kader van de leerplancommissieverslagen.

Het verhaal begint bij de Franse Revolutie en schetst een negatief beeld van de tijd. Helden van het type A juttten het volk op waardoor het volk met zijn leiders, helden type B, met geweld een revolutie ontketent. Het geweld wordt afgekeurd binnen het verhaal, naar katholieke traditie, waardoor het volk niet langer een actor is maar een bepalende factor. Zij kiezen hun helden, zoals Napoleon, en geven hen volmachten. Als het volk zijn volmacht niet langer verleent aan zijn helden, wordt het weer een actor. Van belang hierbij is de katholiciteit van de held die ofwel niet katholiek genoeg is, ofwel in aanvaring komt met de belangen van de Katholieke Kerk. Het volk wordt terug actor omdat het zijn katholiciteit herwint. De maatstaf van de katholiciteit werkt dus als extra verklarende factor.

Wat volgt is een evaluatie van de auteur, aan de hand van een anticipatie op de periode die zal volgen. Concreet verhaalt Dierickx de positieve en negatieve gevolgen van de revolutionaire periode tot aan de hedendaagse periode. Hierbij maakt hij gebruik van de foute beslissingen op het Congres van Wenen als oorzaak voor historische beweging in de volgende subperiode van de geschiedenis. De frustratie van nationale en liberale gevoelens bij de bevolking zal leiden tot nieuwe revoluties. Hij gaat nog een stapje verder door ook de erfenis van de Franse Revolutie te

¹⁹⁶ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

betrekken op de situatie van de Kerk. Na de Franse Revolutie en het herstel zou de weg voor de Katholieke Kerk open komen te liggen. Het accent voor de volgende periode ligt vooral op religie, wetenschap en cultuur in de plaats van de politieke, economische of sociale factoren te belichten. Het seculiere verhaal werd droog weergegeven, terwijl de katholieke geschiedenis met superlatieven werd beschreven. De negentiende eeuw was in de ogen van Dierickx een tijdperk van katholiek réveil.

Toetsing van het katholieke eenheidsverhaal aan de leerplancommissieverslagen

Als we deze analyse naast de eerste vergadering leggen van de leerplancommissie, wordt de agenda van Dierickx al gauw duidelijk. Ten eerste vertrok hij vanuit de handboeken, ten tweede wenste hij de Franse Revolutie over te hevelen naar het vierde jaar secundair en ten derde wenste hij in de lagere jaren de geschiedenis op te bouwen aan de hand van markante figuren.

In deze visie hoeft het dan ook niet te verbazen dat Dierickx zich zo kwaad maakte over het feit dat de Franse Revolutie in het vijfde jaar behouden werd in het leerplan van 1961, waardoor de negentiende eeuw onderbelicht bleef. Hij wenste meer tijd vrij te maken voor de 19^e en 20^e eeuw die in zijn ogen van veel groter belang waren. In zijn brief geeft Dierickx echter een andere motivatie voor het verleggen van de Franse Revolutie door het belang van de industriële en Russische Revolutie aan te halen. Nergens geeft hij de motivatie om de Franse Revolutie te verleggen omwille van het katholieke réveil. Om dit te verklaren zie ik enkele opties. Het is mogelijk dat hij dit niet letterlijk durfde te stellen om zijn historische objectiviteit niet in vraag te laten stellen. Anderzijds was hij misschien zichzelf niet bewust van zijn katholieke eenheidsverhaal dat hij geschreven had. Het kan natuurlijk ook zijn dat de analyse van Bert Vanhulle meer genuanceerd dient te worden.

Een tweede bedenking die kan gemaakt worden, gaat over de visie op helden. Bert Vanhulle stelt in zijn werk dat de helden eenduidig negatief of positief gezien werden, in functie van het katholiek zijn. Als we kijken naar de leerplancommissieverslagen zien we ook dat Dierickx er een punt van maakt dat leerlingen uit de eerste cyclus les krijgen aan de hand van “*markante figuren*” binnen hun context. Op deze manier konden zij er zich mee identificeren en was de geschiedenis beter vatbaar voor hen.

Een derde bedenking die kan gemaakt worden in verband met de analyse van Vanhulle, betreft de houding van Dierickx als auteur van het boek. Vanhulle stelt dat Dierickx zijn wetenschappelijke autoriteit onderbouwde door zichzelf een evaluatieve positie toe te dichten over de geschiedenis. Hij bepaalde welke helden goed waren en welke slecht en dit alles met de maatstaf van de geschiedenis en de katholiciteit. Het is duidelijk dat Dierickx zich als een autoriteit opstelde. Met enig inlevingsvermogen kunnen we stellen dat hij ook in de leerplancommissie zo optrad. Het voorstel van de heer Voeten om alles in titels te ordenen zonder chronologisch overzicht of verband, werd door hem volledig van de hand gedaan. Toen bleek dat de heer Pauwels de visie van Voeten volgde, verweet hij beiden dat ze studievrienden zijn en dat Pauwels Voeten daardoor niet durft tegenspreken. Zuster Pia was volgens hem monddood en de heer Jans kwam regelmatig niet, waardoor Dierickx misschien het gevoel had dat hij, de held (om het met zijn woorden te zeggen) de klus alleen diende te klaren. Hij schreef hier zelfs een brief over naar zijn oversten, waarin hij stelde dat hij het beu was. Hij voelde hier vermoedelijk tegenstand op zijn programma door de nieuwkomer Voeten en besloot dan maar via zijn oversten de klus zelf te klaren, wat hem vermoedelijk ook zou lukken.

Het thematische eenheidsverhaal¹⁹⁷

In het thematische verhaal zien we, volgens Vanhulle, een opdeling van de geschiedenis in een politiek, economisch en sociaal deel. Volgens hem speelden hier vooral pedagogisch-didactische elementen een zeer belangrijke rol. De motor van de geschiedenis blijft nog steeds de tweedeling tussen eenheid en verdeeldheid. Het is niet meer de algehele geschiedenis die een pendelbeweging maakt, maar men ontkoppelt verschillende soorten geschiedenis en laat ze elk hun beweging naar eenheid maken. Het eindpunt is de democratie, die eveneens als toetssteen geldt voor het ontleden van voorgaande structuren en regeringsvormen. De periode na WOII volgt dan als bekroning op de weg naar democratie. In de economische en sociale delen ziet Vanhulle dezelfde tendens, maar dan richting de “sociale democratie” en in relatie met de politieke geschiedenis. De culturele geschiedenis wordt weergegeven als een actie-reactiepatroon, maar worden eveneens gezien in verband met de

¹⁹⁷ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

politieke geschiedenis. De verschillende thema's worden dus uitgediept en teruggekoppeld naar de politieke geschiedenis. Het bijzondere aan deze visie is volgens Vanhulle de integratie van de recente geschiedenis in dit type narratio. De geschiedenis wordt expliciet als onvoltooid beschouwd, waardoor er meer ruimte is voor de recente geschiedenis.

Toetsing van het thematische eenheidsverhaal aan de literatuur en leerplan

Het thematische eenheidsverhaal vinden we terug in het handboek van Flam, namelijk *Sprekend Verleden*. Flam was een voorstander van een thematische ordening van de leerstof met oog voor chronologie. We zien dit ook in het leerplan uit 1958 van het Rijksonderwijs, waar hij vermoedelijk de drijvende kracht achter was. Zijn handboek is een letterlijke vertaling van dit leerplan. Een thematische ordening binnen een chronologisch kader, een sterk accent op de recente periode en oog voor de didactische-pedagogische methode vormen zijn handtekening, zowel onder het leerplan als onder zijn handboek.

4.4 Problemen en consequenties

Het mag duidelijk zijn dat de betrokkenheid van Van Roey en Dierickx bij het opstellen van handboeken een groot stuk van hun agenda op de commissie prijsgeeft. Van Roey stelde echter pas na het opstellen van het leerplan zijn handboeken met zijn visie samen, waardoor zijn standpunt in de leerplancommissieverslagen misschien minder makkelijk af te leiden valt.

Bij Dierickx was zijn handboek echter al samengesteld voor hij voorzitter werd en dit blijkt ook duidelijk uit zijn eigen agenda die hij op de leerplancommissie tracht waar te maken. We kunnen gerust stellen dat beide heren, samen met de leerplancommissie en hun medeauteurs, algehele controle hadden op het curriculum geschiedenis in het Vrij Katholiek Onderwijs. Van bij de leerplanontwikkeling tot het handboek in de klas waren zij betrokken en hadden zij de controle. In het Rijksonderwijs had ook Flam eigen handboeken die hij uitbracht om zijn visie op geschiedenisonderwijs door te voeren. Alles wijst er eveneens op dat ook hij betrokken was bij de leerplanontwikkeling van het leerplan geschiedenis in 1958.

Ook hier zien we een bijna volledige controle over het curriculum, maar dan met veel minder plaats voor een ideologie.

5. Evaluatie en bijsturing

Het curriculum geschiedenis werd in deze periode intern geëvalueerd op verzoek van de centrale koepel of de minister.

In het Rijksonderwijs vond een evaluatie plaats van het leerplan van 1949 dat zou leiden tot een nieuw leerplan in 1958. In het Vrij Katholiek Onderwijs zou het leerplan van 1953 geëvalueerd worden en opnieuw uitgebracht worden in 1961. Voor deze bijsturingen deed men in het Vrij Katholiek Onderwijs beroep op enquêtes bij leerkrachten en bevindingen bij de inspectie. Maar vooral de Verbeteringsraad zou hierin een beslissende rol spelen. In het Rijksonderwijs hebben we geen bronmateriaal hoe deze evaluatie verliep.

Een algemene evaluatie bijsturing van het curriculum geschiedenis en het onderwijssysteem zou op het einde van de jaren 1960 een zeer belangrijke rol spelen. De mei '68-beweging zou het bestaande systeem, en dus ook het geschiedenisonderwijs, evalueren en niet meer als afdoend bevinden. Een volledige omschakeling drong zich op.

6. Algemeen besluit.

In deze periode zien we een tendens om het curriculum centraal op te stellen en te uniformiseren als gevolg van de democratisering en uitbreiding van het onderwijslandschap. De overheid verwerft controle op het minimumleerplan, maar de koepels krijgen een grote vrijheid om dit in te vullen.

Het curriculum geschiedenis werd samengesteld door een kleine elite. In het Vrij Katholiek Onderwijs bestaat deze elite uit mannelijke geestelijken die vermoedelijk geen pedagogische vorming hebben genoten. Begin de jaren zestig werd wel voor de eerste maal een didacticus aangetrokken om in de commissie te zetelen. In het Rijksonderwijs zien we dat hier wel een tendens naar het ontwikkelen van een didactiek komt wat er op wijst dat men deze nieuwe wetenschappelijke inzichten bezit. Algemeen was er voor beide netten geen sprake van een pedagogisch of curriculumwetenschappelijke onderbouwde uitwerking van de leerplannen.

Deze groep mensen vertolkte de centralisering en uniformisering in het opstellen van leerplannen waarbinnen de leerstof zeer strikt vast lag. Hierover vond geen consultatie plaats. In het Vrije net zien we wel discussie tussen de twee taalrollen over de inhoud, maar deze werd door de centrale overheid beslecht. De pedagogische vrijheid van de leerkracht was in het Vrije net zeer groot, in het Rijksonderwijs zien we meer richtlijnen met betrekking tot de didactiek zoals het thematisch ordenen van de leerstof.

De doelstelling van de geschiedenis was in beide netten hetzelfde, namelijk het opvoeden tot staatsburgers met als maatstaf de kennis van de Belgische geschiedenis. Dit vertaalde zich eveneens in de inhoud van de leerplannen door de Belgische geschiedenis apart te behandelen of de algemene geschiedenis vanuit het Belgisch perspectief te bekijken. Bij het Vrije net kwam hier nog de visie van de Katholieke Kerk en het belang van de morele opvoeding die werd bewerkstelligd door het accentueren van de rol van de Katholieke Kerk in de geschiedenis. Deze doelstellingen werden bereikt door het vormende aspect van de geschiedenis waar vooral de kritische geest en de objectiviteit in centraal stond. Het vormend aspect werd aangeboden in het Rijksonderwijs in een meer thematische geschiedenis. In het Vrij Katholiek Onderwijs in een chronologische geschiedenis van helden en belangrijke momenten met aandacht voor de politieke, de sociale en economische

geschiedenis. De bron van deze doelstellingen lag in grote mate in de elite zelf die wenste te beschaven en dit deed door het leerproces van de jongere te controleren. Door de lokale gekleurdheid van de leerplannen kunnen we stellen dat deze visie vooral door het traditionalisme werd beïnvloed. Een andere belangrijke bron voor doelen was de inhoudelijke structuur van het verleden die hoofdzakelijk chronologisch was geordend. Door de *single subject integration* wou men een objectieve wetenschappelijke waarheid uitstralen. Het ontwikkelingsproces van de jongere zelf werd bijna niet als bron voor doelen gezien.

De uitwerking van het leerplan in handboeken werd eveneens gedaan door diezelfde elite. De handboeken en leerplannen zullen elkaar dan ook beïnvloeden via hun auteurs. In het Vrij Katholiek Onderwijs zien we dat dit een katholieke ideologische vertaling krijgt. In het Rijksonderwijs zien we hier meer een didactische vertaling opduiken, maar gericht op het staatsburgerlijke. De bijscholingen en begeleiding van de leerkrachten stond op een zeer laag pitje en bestond hoofdzakelijk uit inhoudelijke vorming.

Deze veralgemeende statische vaststelling dient aangevuld te worden met een opsomming van de dynamische evoluties die plaats grijpen. De koepel van het Vrije net merkt dat de situatie tussen de twee commissies onhoudbaar werd. Voor beide netten zien we een toename van het belang van de didactiek, zowel in de leerplannen als in de samenstelling van de commissies, en er is een toenemende interesse in de ontwikkeling van de jongere. Er ontstond een langzame tendens naar het integreren van de Belgische geschiedenis in de algemene geschiedenis. De ruimtelijke wereld werd langzaam uitbreid naar Europa, maar de Belgische geschiedenis had nog steeds voorrang. De thema's die in het geschiedenisonderwijs aan bod kwamen werden steeds meer uitgebreid. Er komt een tendens op gang die meer nadruk wil leggen op de hedendaagse geschiedenis, hoewel het verleden nog steeds als leermeester of *magistra vitae* gezien werd.

Deel II: Het Vernieuwd Secundair Onderwijs 1969 -1989

*“Who controls the past controls the future:
who controls the present controls the past”
George Orwell, 1984*

1. Juridische en maatschappelijke evoluties

In het eerste punt van dit deel tracht ik een overzicht te geven van de belangrijkste ontwikkelingen in het onderwijs tussen 1969 en 1989.

1.1 Herziening van het schoolpact en de splitsing van het ministerie van onderwijs

In het schoolpact was afgesproken dat een herziening pas kon na twaalf jaar. Dit creëerde een periode van relatieve vrede en rust tussen 1959 en 1971. Maar stilaan werden nieuwe eisen geformuleerd en problemen op tafel gegooid. Doordat de verschillende netten veel geld toebedeeld kregen, groeide het netwerk van scholen uit, zonder dat er daarbij sprake was van enige structuur. Er waren zodanig veel verschillende afdelingen en scholen dat het aanbod te groot werd. Sommige afdelingen geraakten onderbezet en soms moest men zelfs studierichtingen afschaffen. Veel scholen moesten noodgedwongen fusioneren.¹⁹⁸ Op het einde van de jaren zestig werd duidelijk dat deze situatie diende te wijzigen.

In 1973 werd het Schoolpact de eerste maal herzien en opnieuw zou de subsidiëring een grote rol spelen. Er werd een nieuwe financiële regeling getroffen voor de verschillende onderwijsnetwerken. De wet omvatte een bepaling van externe criteria rond de neutraliteit, confessionaliteit en niet-confessionaliteit van de onderwijsinstellingen. Het privéleven van het personeel van het gesubsidieerd onderwijs werd beschermd tegen willekeurige maatregelen van de Inrichtende Macht en er werd eenvormigheid nagestreefd voor het statuut van de leerkracht in de verschillende netten. De bevoegdheid over de schoolgebouwen werd overgenomen door het ministerie van Nationale Opvoeding, terwijl dit voorheen een bevoegdheid was van het ministerie van Openbare Werken.¹⁹⁹ In 1975 vond opnieuw een herziening plaats waarin het pluralistisch onderwijs wettelijk erkend werd. De moeilijkheid was om te definiëren wat een pluralistische school juist omvatte, waardoor deze wet een moeizame uitwerking kende. Wat was een pluralistische school en aan welke voorwaarden diende ze te voldoen? In 1997 werd deze wet dan ook afgeschaft. Tot op dat moment waren er maar twee scholen die men een echt

¹⁹⁸ M. D'hoker, *Algemene en historische pedagogiek*, Leuven, Garant Uitgevers N.V., 2001, p. 119

¹⁹⁹ K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkel, p. 168

pluralistisch karakter kon toeschrijven.²⁰⁰ De Schoolpactcommissie zou blijven bestaan tot 1987, maar zou geen echt belangrijke functie meer bekleden. Uiteindelijk zou door de verdeling van België in Gemeenschappen en de communautarisering van het onderwijs in 1989 de Schoolpactcommissie overbodig worden.²⁰¹

De toenemende communautarisering en federalisering van België creëerde ook andere problemen. De verschillende nationale partijen hadden zich opgesplitst in Franstalige en Vlaamse partijen en er waren een heleboel nieuwe partijen ontstaan. Onderwijs viel onder de culturele noemer en werd dus een bevoegdheid van de drie Gemeenschappen. In 1969 werd het Ministerie van Nationale Opvoeding opgesplitst in twee afzonderlijke ministeries.²⁰² De twee bevoegde ministeries heten vanaf nu “Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur” en “Ministère de l’Éducation Nationale et de la Culture française”. De ministers die deze departementen leidden, waren elk verantwoordelijk voor hun taalgebied. Wel was er nog wederzijds overleg over de volgende zaken: de organieke beschikkingen betreffende het Schoolpact, de structuur van het onderwijs, de leerplicht, de diploma’s, de subsidiëring, de wedden, de schoolbevolkingsnormen, de problemen betreffende het Duitse taalgebied en de vertegenwoordiging in nationale en internationale instellingen.

1.2 De groei naar comprehensief onderwijs

Naast financiële en statutaire regelingen in het onderwijs, zou men ook de organisatie van het onderwijs hervormen. Hoewel de effectieve invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs zich pas in 1970 zou voltrekken, gingen hier veel experimenten en vernieuwingen aan vooraf. Zowel in het Vrije als in het officiële net werden hier verschillende stappen ondernomen die ervoor moesten zorgen dat het onderwijssysteem meer comprehensief werd en minder categoriaal. Voorheen was het onderwijs categoriaal georganiseerd, wat wil zeggen dat leerlingen een richting kozen en hun middelbare carrière verder afwerkten in deze richting. Het comprehensief onderwijs was er meer op gericht om zoveel mogelijk een

²⁰⁰ N. Muys, *De leerkracht tussen norm en praktijk. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*, Gent, Ugent, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 2004, p. 25

²⁰¹ N. Muys, *De leerkracht tussen ...*, p. 25

²⁰² K. De Clerck, *Momenten ...* p. 162

gemeenschappelijke basis te leggen voor alle leerlingen.²⁰³ De leerlingen werden dus niet langer opgesplitst per richting, maar volgden een gemeenschappelijk programma. Naast het gemeenschappelijke programma kon men vervolgens keuzevakken kiezen om het opgelegde gemeenschappelijk programma uit te breiden met de eigen keuze van de leerling.

In het Rijksonderwijs ontstonden de eerste experimenten voor het comprehensief onderwijs al in het schooljaar 1956-1957.²⁰⁴ In zes scholen richtte men experimentele klassen in die een driejarige oriëntatiegraad omvatten. De verschillende klassen waren opgedeeld in drie opties: de Latijnse, de moderne en de technische, maar hadden allen een gemeenschappelijke kern met onder meer technologische opvoeding.²⁰⁵ Dit paste geheel in de toenemende vraag van de industrie naar technisch geschoolde leerlingen. In 1959-1960 werd het aantal experimentele scholen verhoogd tot 34 proefscholen en in 1962 werden alle nieuwe opgerichte middelbare rijksscholen volgens dit systeem georganiseerd.²⁰⁶ Deze structurele en inhoudelijke vernieuwingen mogen niet los gezien worden van de stimulans van de verschillende onderwijsministers van de landen van de Raad van Europa. In 1964 had de Raad van Europa in Straatsburg een resolutie aangenomen waarin ze de scheiding tussen de sociale klassen en de strakke opdeling tussen algemeen vormend en technisch onderwijs werd veroordeeld.²⁰⁷

Een volledige vernieuwing naar meer leerlinggericht onderwijs drong zich op. Ook het katholiek net liet zich verleiden tot experimenteren. In 1965 ontstond de eerste Polyvalente Beroepsschool.²⁰⁸ Dit was een vierjarige opleiding, gericht op minder intellectueel begaafde leerlingen tussen de twaalf en zestien jaar. In 1968 dook de afdeling menswetenschappen voor de eerste maal op.²⁰⁹ Deze experimenten waren vooral bedoeld om te zoeken naar nieuwe veranderingen in diagnostische en

²⁰³ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, Leuven, Kritak, 1981, p. 41

²⁰⁴ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 147

²⁰⁵ K. Dolfen, *Het concept geschiedenis in het secundair onderwijs van Vlaanderen*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatsverhandeling), 1997, p.16

²⁰⁶ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 16

²⁰⁷ S. Mathys, *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatsverhandeling), p. 42

²⁰⁸ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p 106

²⁰⁹ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 27

remediërende werkwijzen, didactische methoden en evaluatie. We merken dat in alle netten de leerling veel meer centraal komt te staan. Binnen het NSKO werden dan ook stappen ondernomen om deze nieuwe evoluties verder uit te werken. Er werden werkgroepen en commissies opgericht om de meer globale hervormingen in goede banen te leiden en voor te bereiden. Zo vinden we de werkgroep *Structuurhervorming van het Secundair Onderwijs*, de werkgroep *Doelstellingen van het Secundair Onderwijs* en de oprichting van tal van nieuwe leerplancommissies.²¹⁰

Beide netten zouden met elkaar contact zoeken om de onderwijsvernieuwingen verder uit te werken. Uit het overleg tussen beide netten kwamen verschillende voorstellen, waarvan de meeste geen lang leven beschoren waren. In 1968 kreeg het comprensieve schoolidee wel steeds meer bijval. Mede door de steun van de Raad van Europa die op een bijeenkomst in 1968 in Düsseldorf resoluties goedkeurde om dit onderwijssysteem in te voeren, maakte men werk van de implementatie.²¹¹ Het voorstel van de Raad van Europa omvatte een herstructurering van het secundair onderwijs dat werd opgedeeld in drie niveaus, namelijk een observatie-, oriëntatie- en determinatiegraad van ieder twee jaren. Om leerlingen de kans te bieden zich te kunnen heroriënteren in de determinatiecyclus, raadde men aan om in éénzelfde studierichting met een structuursysteem te experimenteren waarin de verschillende vormen van het secundair onderwijs vermengd waren.²¹² Deze aanbevelingen van de Raad van Europa zouden een grote invloed hebben op de nieuwe onderwijsstructuur zoals die in België zou worden geïmplementeerd.

De vraag naar comprensief onderwijs kwam niet uit de lucht gevallen, maar moeten we vooral zien binnen het kader van de vraag naar meer democratisering in het onderwijs. In het traditionele systeem was er een zeer strenge selectie van de leerlingen, wat ervoor zorgde dat maar zeer weinig leerlingen hun secundair onderwijs afwerkten binnen de normale tijdsperiode.²¹³ Deze problemen werden geweten aan de verschillende vertrekposities van de leerlingen door hun socio-

²¹⁰ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 106

²¹¹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 17

²¹² K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 17

²¹³ S. Mathys, *History is...*, p. 28

culturele achtergrond. Een antwoord op dit probleem was het comprehensief onderwijs, dat zijn uitwerking zou kennen in het VSO.

Abel Dubois, één van de ministers die het VSO zou invoeren, zag een aantal redenen waarom het secundair onderwijs aangepast moest worden.²¹⁴ Als eerste stelde hij dat de samenleving een andere beroepsstructuur vertoonde. Er waren steeds minder arbeiders nodig en de tertiaire sector won aan belang. Als tweede reden stelde hij dat steeds meer jongeren het secundair onderwijs doorliepen en dit langer dan tot de verplichte leeftijd van 14 jaar. Die jongeren kampten echter met het probleem van overzitten. Er waren te veel leerlingen die door het oude systeem een jaar verloren, wat volgens hem grotendeels te wijten was aan de onrechtvaardigheid van het systeem. Hij zag hierin een economisch probleem, daar de investeringen in het middelbaar onderwijs moesten renderen en er dus voor moesten zorgen dat er met een minimum aan kosten zoveel mogelijk leerlingen degelijk werden opgeleid op een zo kort mogelijke termijn. Als laatste reden schoof hij ook naar voor dat de leerlingen niet enkel op school leerden, maar de school slechts een fractie was van het opvoedkundig apparaat.

Men moest dus streven naar een meer polyvalente vorming waardoor afgestudeerden meer richtingen uit konden in het beroepsveld en ze economisch dus veel interessanter werden. We merken dus dat ook hier, net zoals in de periode 1949 tot 1969 waar men technisch en wetenschappelijk geschoolde werkkrachten zocht, een antwoord werd gezocht op de vraag vanuit de economie naar flexibele werkkrachten. Deze denkwijze kunnen we uiteraard ook niet los zien van het vooruitgangsoptimisme dat eind de jaren 1960 hoogtij vierde.²¹⁵

Met de invoering van het VSO trachtte men dus een aantal concrete doelstellingen te verwezenlijken. Ten eerste wenste men de studiekeuze die leerlingen dienden te maken uit te stellen, zodat er zo lang mogelijk zo veel mogelijk opties open bleven voor de leerlingen om uit te kiezen, hetgeen later ook zou renderen op de arbeidsmarkt. Gedurende deze verlengde periode voor de keuze was het de bedoeling

²¹⁴ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 50

²¹⁵ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 30-31

dat leerlingen hun socio-culturele achterstand konden goedmaken. Men wou de wil en de individuele mogelijkheden van de leerlingen erkennen. Dit zou gebeuren door een langzaam oriënteren van de leerlingen in de richting die hij of zij wenste uit te gaan.

Naast een betere gelijkschakeling van de socio-culturele achtergrond toonde men ook aandacht voor een herwaardering van de technische richtingen.²¹⁶ De verhoging van het aantal studiemogelijkheden en de versoepeling van de doorstroommogelijkheden droegen bij tot een algemene gelijkwaardigheid die men tussen de verschillende richtingen wenste te bekomen. De leerling stond binnen deze visie centraal. Op basis van zijn capaciteiten en belangstelling kon hij kiezen uit verschillende opties zonder dat hier een waardeoordeel aan gekoppeld werd. Men streefde naar een maximale en optimale ontplooiing van elke leerling. E. Bonte ziet de oorsprong van deze vernieuwing echter eerder als een gevolg van sociaal-economische factoren dan van pedagogische bekommernissen.²¹⁷

Het streven naar maximale ontplooiing van de leerling binnen het onderwijs had eveneens een bredere maatschappelijke dimensie. Men trachtte de jongeren op te leiden tot bewustwording en actieve participatie, zodat ze voorbereid zouden zijn op de snel veranderende samenleving.²¹⁸ Hiervoor was het formuleren van cognitieve doelen echter onvoldoende. Men diende een evenwichtige dosering van alle vormingscomponenten te ontwikkelen. Ook de vorming van attitudes, de expressie in diverse vormen en de psychomotorische vaardigheden kregen naast de cognitieve ontwikkeling aandacht. Vakkencoördinatie en syntheseactiviteiten stonden ten dienste van deze vorming. Een hervorming van de methodes en programma's zou dus onontbeerlijk blijken om deze doelstellingen te bereiken.

1.3 Het VSO in de jaren 1970

De invoering van het VSO verliep in de verschillende netten op een andere manier. Verklaringen voor deze verschillen in uitvoering kunnen herleid worden naar de

²¹⁶ S. Mathys, *History is...*, p. 44

²¹⁷ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 51

²¹⁸ S. Mathys, *History is...*, p. 53

kaderwet die werd goedgekeurd op 19 juli 1971.²¹⁹ In deze wet waren enkel de hoofdlijnen van de vernieuwing uitgetekend, zoals de “drie maal twee jaar”-structuur en de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar. Deze wet was zeer soepel gehouden om de verschillende schoolnetten voldoende pedagogische autonomie te garanderen, zoals het was vastgelegd in de Schoolpactwet van 1959. De pedagogische invulling van de vernieuwing werd overgelaten aan de verschillende Inrichtende Machten. Hierdoor ontstonden al gauw verschillende soorten VSO in de verschillende netten. In het Rijksonderwijs werd het VSO zeer snel ingevoerd. In het katholieke net keek men aanvankelijk de kat uit de boom. De scholen waren vrij om te kiezen of ze ja dan neen het VSO invoerden, waardoor er verschillende typen van scholen ontstonden. Het VSO stond vanaf 1976 bekend als type I, het meer traditionele onderwijs werd omschreven als type II. Omdat deze invoering in beide netten anders verliep, bespreek ik beiden ook apart.

De minister van Nationale Opvoeding trad op als Inrichtende Macht voor het Rijksonderwijs in deze periode en kon dus zelf vernieuwingen doorvoeren. Het lijkt het mij interessant om het beleid van elke minister afzonderlijk even kort onder de loep te nemen, omdat zijn beslissingen vaak verstrekkende gevolgen hadden en een expressie waren van zijn ideologische overtuiging. Het vak Geschiedenis werd eveneens een strijdpunt. Naast de algemene hervormingen voeg ik dan ook telkens de evolutie die het vak doormaakte toe.

1.3.1 De ministers en hun beleid

Minister Vermeylen, minister Claes en minister Calewaert

De twee socialistische ministers P. Vermeylen en A. Dubois namen het initiatief voor de wettelijke invoering van het VSO. Zij kregen het kabinet van Onderwijs onder hun bevoegdheid tussen 1968 en 1972.²²⁰ Op 1 september 1970 startte Vermeylen met een nieuw project in 3 proefscholen in Vlaanderen, met name in Brugge, Hasselt en Vilvoorde. Het kreeg de naam Vernieuwd Secundair Onderwijs of VSO mee.²²¹ In

²¹⁹ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 166

²²⁰ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 55

²²¹ K. De Clerck, *Momenten...*, p. 164

Wallonië was het project reeds in 1969 opgestart in 24 scholen, wat waarschijnlijk te verklaren is door de positievere houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen in Wallonië.²²² Ook de invloed van Frankrijk, waar men reeds vroeger gestart was met comprehensief onderwijs, is hierin niet weg te denken.²²³

Op 19 juli 1971 werd de kaderwet, voorgesteld door Vermeulen en Dubois, met betrekking tot het VSO goedgekeurd. Zoals hiervoor reeds aangehaald, was enkel de graadindeling (3 keer 2 jaar) en de gemeenschappelijke inrichting van het eerste jaar verplicht. Verder was elke Inrichtende Macht vrij om de concrete invulling te bepalen. Dit was een duidelijke eis van de eveneens in de regering zetelende CVP voor het katholieke onderwijsnet, zodat hun pedagogische autonomie niet zou aangetast worden. Het katholieke net werd evenmin verplicht om het VSO in te voeren.²²⁴

Eddy Bonte geeft in zijn boek het VSO weer zoals Vermeulen het invoerde. Het is de vertrekbasis om de verdere evoluties te kunnen begrijpen en verklaren.²²⁵ Ik vat de grote lijnen even samen. De zes jaar secundair onderwijs werden opgedeeld in drie maal twee jaar of drie graden. De eerste graad was de observatiegraad, waarin alle leerlingen een groot deel gemeenschappelijke lessen hadden, aangevuld met enkele keuzevakken. Enkel de leerlingen in de aanpassingsklas en het beroepsvoorbereidend leerjaar vielen buiten dit gemeenschappelijke deel. De gemeenschappelijke lessen waren algemeen vormend met vakken als wiskunde, talen, godsdienst of moraal en maatschappelijke vorming. De keuzevakken waren opgedeeld in fundamentele opties, die eveneens algemeen vormend waren, of bijzondere opties, die dan meer technisch of artistiek gericht waren. In het eerste jaar waren alle vakken gemeenschappelijk. In het tweede jaar was de gemeenschappelijke structuur herleid tot 23 uur en waren er tien uren vrij te kiezen uit de fundamentele of bijzondere opties. Een combinatie vormde dan een studierichting, maar de verschillen waren eerder miniem. Overstappen was dus nog steeds mogelijk en eenvoudig.

²²² K. Dolfen, *Het concept...*, p. 18

²²³ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 18

²²⁴ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, 108-109

²²⁵ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p.56-62

De tweede graad werd de oriëntatiegraad genoemd. De bedoeling was dat de leerlingen zich nu langzaamaan oriënteerden. Er werd een onderscheid gemaakt tussen doorstroming en finaliteit. Doorstroming was gericht op de leerlingen die hun middelbaar onderwijs wilden afwerken en daarna eventueel wensten verder studeren. De optie finaliteit werd opgedeeld in een kort en een lang type. De korte finaliteit eindigde na vier jaar en de lange eindigde na zes jaar. De bedoeling was dat de finaliteit de leerling voorbereidde op het beroepsleven. Het ging meestal om technische richtingen. De gemeenschappelijke stam blijft behouden. In het derde en vierde jaar was dit een stam van 21 uur aangevuld met keuzevakken. Er waren wel meer keuzes mogelijk.

De derde graad was de determinatie. Deze twee jaren vormden veel meer een vast geheel dan de voorgaande graden. Veranderen van richting was niet echt meer mogelijk. De gemeenschappelijke stam bedroeg 9 uur waardoor er naargelang de richting 24 of 29 uur overbleef om in te vullen. De determinatie, zoals Vermeulen ze voorzien had, zou echter nooit ingang vinden. Vermeulen bekleedde de positie van minister van 1968 tot 1972 en zijn beleid werd verder gezet door Willy Claes in 1972 en Willy Calewaert tussen 1973 en 1974. Toen kwam de liberaal De Croo aan de macht, die het systeem zou veranderen. Aangezien het VSO maar ingevoerd was in 1970, kwam de determinatiegraad dus nooit echt praktisch ten uitvoer.

We dienen hier ook even stil te staan bij het nieuwe vak Maatschappelijke Vorming, dat een kind van zijn tijd was. E. Bonte ziet het ontstaan van het vak Maatschappelijke Vorming als een element van de beweging die in mei '68 zou ontstaan.²²⁶ Er werden volgens hem nieuwe denk- en leefpatronen ontwikkeld en men wou de nieuwe bijhorende waarden en normen implementeren in het onderwijs. Het vak Maatschappelijke Vorming was hier volgens hem een belangrijke vertaling van. Het boek van E. Bonte is duidelijk vanuit een socialistische visie geschreven en hij was ook duidelijk een voorstander van het vak Maatschappelijke Vorming. (cfr. de deeltitel in zijn boek: *De merkwaardige en meeslepende lotgevallen van Mijnheertje Geschiedenis*). Zijn analyse van de oorzaak van het contesteren van het vak Geschiedenis wordt echter ook bevestigd door professor Raf de Keyser en Willy Dupon. Volgens hen werd in de jaren zestig "*het bestaande samenlevingsmodel*

²²⁶ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 47-48

gecontesteerd en geliquideerd en het vak Geschiedenis werd door de democratiserings- en emancipatierage gezien als conservatief en vervreemdend voor jongeren omdat het symbool stond voor de 'oude' samenleving en beschaving. ²²⁷

Tegen het afschaffen van het vak Geschiedenis kwam uiteraard veel protest vanuit verschillende hoeken. Het protest werd hoofdzakelijk geleid door professoren geschiedenis en de Oud-studenten Geschiedenis Universiteit of OSGG.²²⁸ Eén van hun grootste bekommernissen was de werkgelegenheid voor de leerkrachten, aangezien het vak Maatschappelijke Vorming niet enkel door historici zou kunnen worden onderwezen, maar ook andere diploma's zoals aardrijkskunde voldeden om het vak te geven.²²⁹ In het voorjaar van 1970 werd de Werkgroep Onderwijs Geschiedenis of WOGRUG opgericht die uit het OSGG voortkwam.²³⁰ Deze werkgroep stond open voor alle leerkrachten geschiedenis en had twee grote doelstellingen. Ten eerste zou men de werkgelegenheid van de historici trachten te verdedigen en ten tweede zou men ook methodologische en didactische problemen bestuderen. Naast de WOGRUG zouden ook de professoren geschiedenis van de vier universiteiten in actie komen. Via brieven naar leden van de onderwijscommissie van Kamer en Senaat en via persmededelingen zouden zij trachten de uitholling van het vak Geschiedenis te voorkomen en het terug in de gemeenschappelijke stam te krijgen.²³¹ Dit had zijn repercussies in de pers en later in het parlement werd minister Vermeulen hierover ondervraagd.²³² Het protest bleek niet in dovemansoren gevallen te zijn en het vak Geschiedenis kreeg weer 1 uur toegewezen in de gemeenschappelijke stam van het tweede jaar van de observatiegraad.²³³ Ondanks vele acties die volgden, zou dit zo blijven in de observatiegraad tot de komst van Herman De Croo.

²²⁷ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift*. in: *Leraar zijn in Vlaanderen: terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, Antwerpen, Garant, 2007, p. 228

²²⁸ Voor een zeer uitgebreid relaas van deze acties en hun gevolgen zie S. Mathys, *History is...*, p. 57 tot 100

²²⁹ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p.194

²³⁰ S. Mathys, *History is...*, p. 68

²³¹ S. Mathys, *History is...*, p. 69

²³² S. Mathys, *History is...*, p. 72

²³³ S. Mathys, *History is...*, p. 73

Minister De Croo

De opvolger van Calewaert was Herman De Croo, waardoor de ministerportefeuille in 1974 in liberale handen kwam.²³⁴ De Croo vond het systeem VSO op zich niet verkeerd, maar wenste een moment van rust en evaluatie in te voeren. De Croo stelde in 1975 een document voor waarin hij zijn visie over onderwijs naar voor bracht getiteld *Ideeën voor onderwijsvernieuwing*.²³⁵ Ook hij toonde in dit document zijn bezorgdheid voor de aansluiting van het onderwijs op de snel evoluerende maatschappij. Het vertrekpunt was volgens hem niet het secundair onderwijs, maar de opleiding van kinderen en jongeren in het algemeen, te beginnen bij de geboorte. Hij stelde voor om leerlingen niet langer in te delen volgens leeftijd, maar volgens intelligentie en zo een betere streaming te krijgen.²³⁶ Hij zal dan ook het modulair systeem aanpakken, waarin de leerlingen een groot deel van hun vakken mogen kiezen, om het te vervangen door een meer lineair systeem. Het VSO had volgens De Croo ook meer nood aan vereenvoudiging, coördinatie en synthese, vooral dan tussen de verschillende netten.

De Croo zou zijn ideeën weliswaar enkel in het Rijksonderwijs omzetten in de praktijk. Hij begon in 1975 met enkele rondzendbrieven waarin hij enkele wijzigingen doorvoerde.²³⁷ Hij breidde de gemeenschappelijke stam uit van 23 uur naar 25 uur in het tweede jaar. Hij beperkte eveneens het aantal mogelijkheden om te kiezen in de observatiegraad. Het vak Maatschappelijke Vorming werd terug vervangen door geschiedenis in de eerste vier jaren. Verder zou hij ook het losse evaluatiesysteem vervangen door een stelsel van summatieve en formatieve toetsen. De aanloop naar de grotere hervormingen van 1976 was ingezet.

In 1976 beperkte De Croo het aantal richtingen opnieuw.²³⁸ In de doorstroming zouden vanaf nu in de oriëntatiegraad maar zeven richtingen zijn en in de determinatiegraad tien. Het systeem van fundamentele en bijzondere opties werd afgeschaft en de richting met het aantal uren en vakken was voor de leerling

²³⁴ S. Mathys, *History is...*, p. 100

²³⁵ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 64

²³⁶ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 67

²³⁷ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 73

²³⁸ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 75-76

vastgelegd. De leerlingen konden dus niet meer kiezen voor complementaire opties. Er kwamen duidelijkere scheidingen tussen doorstroming en kwalificatie waarmee een grotere scheidingslijn tussen technisch en algemeen vormend onderwijs een feit was. De Croo maakte dus werk van zijn meer lineair systeem. Ook het vak Geschiedenis zou veranderen van plaats. Bij Vermeulen was maatschappelijke vorming in de observatie- en oriëntatiegraad terug te vinden en zat geschiedenis in de determinatiegraad. De Croo zou maatschappelijke vorming naar de determinatiegraad brengen en geschiedenis naar de observatie- en oriëntatiegraad. De acties tegen deze hervormingen waren zeer beperkt, aangezien de historici hun vak geherwaardeerd zagen.²³⁹

Deze hervormingen werden vast gelegd in een KB op 30 juli 1976.²⁴⁰ De belangrijkste wijziging die De Croo echter zou doorvoeren, was de veralgemening van het VSO in alle rijksscholen. Zijn motivatie hiervoor was het streven naar meer uniformiteit binnen het Rijksonderwijs. Op deze manier kon hij eveneens een beter en gericht beleid voeren.

Minister Ramaekers

Na De Croo kwam er weer een socialistische minister aan het roer te staan van het onderwiskabinet. In 1977 werd de socialist Jef Ramaekers minister van Onderwijs voor het Nederlandstalig onderwijs.²⁴¹ Hij zou terugkeren naar het systeem dat door Vermeulen ingevoerd was, zij het dan in aangepaste vorm. In zijn beleidsnota van 1977 zou hij twee punten naar voor schuiven. Als eerste punt leek het hem niet verstandig om een volledige terugkeer naar de bron in te voeren, want het onderwijs had volgens hem nood aan rust. Anderzijds stelde hij wel voor om trouw te blijven aan de basisbeginselen van het VSO. Het VSO was volgens hem nooit volledig tot zijn recht gekomen, zeker niet na de passage van Herman De Croo. Hij legde het accent, in tegenstelling tot De Croo, wel op het secundair onderwijs. Er moest een kwalitatieve democratisering komen.²⁴²

²³⁹ S. Mathys, *History is...*, p. 114

²⁴⁰ S. Mathys, *History is...*, p. 106

²⁴¹ S. Mathys, *History is...*, p. 115

²⁴² S. Mathys, *History is...*, p. 115

De eerste twee jaren van het beleid van Ramaekers kende het onderwijs een relatieve rust, maar in 1979 vertrokken opnieuw een aantal rondzendbrieven met hervormingen. De hervormingen dienen gezien te worden binnen hun economische context. De anti-crisiswet van 5 augustus 1978 stelde dat elk ministerie twee procent moest bezuinigen. Concreet hield dit in dat Ramaekers de lestijden terug zou voeren naar 32 uur in de week.²⁴³ Hiervoor was echter overleg nodig met de betrokken partijen, en dus meerbepaald met de verschillende netten.

Een belangrijk orgaan bij dit overleg was de overleg- en verbeteringscommissie, die samen met het VSO zou worden opgericht in 1971. In het KB van 1971 stond namelijk dat men deze commissie wou oprichten om de communicatie tussen de netten te bevorderen.²⁴⁴ Deze commissie zou echter pas definitief met een KB in 1976 opgericht worden.²⁴⁵ In deze commissie zaten er twee ambtenaren van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur en twee inspecteurs. Daarnaast zetelden ook vertegenwoordigers van het Rijksonderwijs uit het bestuurs- en onderwijzend personeel en uit de psycho-medico-sociale centra in de commissie. Uit het Vrije net vinden we tien vertegenwoordigers, die uit de Inrichtende Machten, het bestuurs- en onderwijzend personeel en de psycho-medico-sociale centra kwamen. De commissie kon enkel adviezen verstrekken die niet bindend waren en de vergaderingen werden georganiseerd per taalgroep.

Ramaekers vroeg advies aan deze commissie over de vermindering van de lestijden, maar ze kwam niet tot een vergelijk. Ramaekers nam dan maar zelf de beslissing met betrekking tot de lestijden en ging daarbij nog een stap verder.²⁴⁶ Als aanvulling voerde Ramaekers ook enkele basisprincipes van het VSO in, met als belangrijkste doelstelling het onderwijs op niveau te houden en de werkgelegenheid voor leerkrachten te behouden. Men voerde een permanente studiebegeleiding in en er werden meer complementaire activiteiten ingevoerd. Scholen kregen nu ook de mogelijkheid om terug te keren naar een modulair systeem, zodat leerlingen opnieuw

²⁴³ S. Mathys, *History is...*, p. 117

²⁴⁴ Belgisch Staatsblad 19 juli 1971

²⁴⁵ K.B. 9 april 1976

²⁴⁶ S. Mathys, *History is...*, p. 118

meer keuze vrijheid kregen, maar dit werd niet verplicht.²⁴⁷ Als laatste belangrijke wijziging werd het vak Geschiedenis weer herdoopt tot Sociale Vorming.

Tegen deze hervormingen kwam er wederom een georganiseerde actie, die zich vooral op de inhoudelijke verdediging van het vak en op de tewerkstelling van historici zou richten.²⁴⁸ Vooral in de maand april van 1979 werd hier harde actie tegen gevoerd via pers en parlement. Studenten, professoren en leerkrachten geschiedenis organiseerden verschillende acties, die nu veel beter georganiseerd waren in vergelijking met de acties van het begin van de jaren 1970. Als gevolg hiervan kwam er een omzendbrief op 20 juni 1979 die rekening hield met hun bezwaren, waardoor de rust terugkeerde in het onderwijslandschap.²⁴⁹

1.3.2 Het Vrije net

Het Vrije katholieke onderwijs was niet verplicht tot het invoeren van het VSO, omdat dit behoorde tot de pedagogische vrijheid zoals vastgelegd in de Schoolpactwet van 1959. Toch zou men werk maken van een invoering van het VSO, zij het veel minder drastisch. Elke Inrichtende Macht was vrij om te kiezen tussen het zogezegde type I of type II. Het type I bestond uit het VSO, zoals we ook terug vinden in het Rijksonderwijs. Het type II was het traditionele onderwijs zoals voor 1970 georganiseerd werd. Beide types zouden naast elkaar blijven bestaan tot 1989. In de periode tussen 1970 en 1989 zal de verdeling tussen beide types van de ongeveer 360 scholen die onder de bevoegdheid van de koepel vielen ongeveer elk de helft worden. Ook de benaming van de types ontstaat pas in 1976, ervoor sprak men van traditioneel onderwijs en VSO-scholen.²⁵⁰

Binnen het Vrije katholieke net ontstond, door de vrije keuze, een ware tpeestrijd. De voorstanders van het type II verenigden zich in 1977 in het Documentatie- en Studiecentrum voor Kritische onderwijsvernieuwing of het DOSCKO. Ze vonden het VSO minder kwalitatief dan het type II of weigerden de overstap uit opportunistische redenen.²⁵¹ Aan de andere kant vinden we dan de voorstanders van het VSO of type I die zich verenigden in de Werkgroep voor Informatie over de Vernieuwing in het

²⁴⁷ S. Mathys, *History is...*, p. 120

²⁴⁸ S. Mathys, *History is...*, p. 150

²⁴⁹ S. Mathys, *History is...*, p. 155

²⁵⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 236, Brief van het Pedagogisch Bureau aan Minister van Onderwijs D. Coens, 23 juli 1987

²⁵¹ K. Dolfen, *Het concept...*, p. 20

Onderwijs of WIVO. De discussie tussen deze twee groeperingen ging niet zozeer over inhoudelijke en didactische aspecten, dan wel over de gemeenschappelijkheid van het eerste observatiejaar en de vraag of er heterogene of eerder homogene klassen gevormd dienden te worden.²⁵² Dit probleem zal ook uit de leerplancommissieverslagen naar boven komen. Voor een beter zicht op de dichotomie tussen de beide types verwijs ik naar de besluiten die ik maak na het overlopen van de leerplancommissieverslagen.

Volgens de Schoolpactwet van 1959 was de koepel verplicht tot het in orde brengen van enkele zaken in ruil voor subsidiëring. Zo dienden de structuur en de lessenroosters door de overheid, en met name door de minister van Opvoeding, goedgekeurd te worden. De leerplannen werden in vanaf 1971 goedgekeurd door wat men de *Commissie Artikel 8* ging noemen. Hiermee verwees men naar de wet van 19 juli 1971 waarin in artikel acht de bepalingen voor de homologatiecommissie verschenen waren.²⁵³ Deze adviescommissie was bevoegd voor het goedkeuren van de programma's van het gesubsidieerd secundair onderwijs. Deze commissies waren elk bevoegd voor hun taalgebied en brachten bij de minister advies uit. De helft van deze commissie bestond uit vertegenwoordigers van het officieel gesubsidieerd onderwijs en de andere helft uit vertegenwoordigers van het Vrij gesubsidieerd onderwijs.²⁵⁴ Verder was de koepel betrokken in de overleg- en verbeteringscommissie zoals hoger besproken, die pas in 1976 het levenslicht zou zien. Deze structuur zou zo blijven tot 1989.

Algemeen kunnen we stellen dat de veranderingen binnen het Vrij Katholiek Onderwijs minder snel en drastisch verliepen dan in het Rijksonderwijs, maar dat ze wel aanwezig waren. Hier waren dan ook geen verschillende ministers aan het werk die elk op hun beurt hun politieke kleur wilden laten doorwegen op het onderwijs, maar secretarissen-generaal van de verschillende verbonden die niet afhankelijk waren van verkiezingen en dus voor continuïteit konden zorgen.

²⁵² K. Dolfen, *Het concept...*, p. 20

²⁵³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 236, Brief van de verbonden aan Minister Coens, 23 juli 1987

²⁵⁴ Belgisch Staatsblad, 19 juli 1971

1.3.3 De reacties op het VSO en de problemen

Het VSO zorgde voor grote verwarring in het secundair onderwijs in de jaren zeventig. Vooral in het Rijksonderwijs verliep alles zeer ongestructureerd. Dit had verschillende oorzaken. Ten eerste was de snelle opeenvolging (vijf ministers van onderwijs op nog geen tien jaar) geen goede zaak voor een gestructureerde uitbouw van het VSO. Drie van deze ministers speelden echter een grote sleutelrol. In het begin van de jaren 1970 stond minister Vermeulen aan het roer, die het VSO zou invoeren. Minister De Croo zou in het midden van de jaren 70 het VSO terugschroeven, maar wel in alle scholen van het Rijksonderwijs verplichten in 1975. Minister Ramaekers, die op het einde van de jaren zeventig bevoegd was, zou terugkeren naar het oude VSO-model. Ten tweede verliep de doorvoering zeer stelselmatig. Er verschenen constant nieuwe leerplannen, die vervolgens werden aangepast met circulaire en ministeriële omzendbrieven. Vaak wisten leerkrachten bij aanvang van een nieuw schooljaar zelfs niet wat ze moesten geven.

In het Vrije net verliep de doorvoering gestructureerder, maar zal vooral de vrije keuze van de Inrichtende Machten voor een bepaald type leiden tot een opsplitsing van het net. Deze opsplitsing zal zich steeds meer en meer polariseren naar het einde van de jaren 1970 om dan in de jaren '80 uit te monden in een ware typestrijd.

De invoering van het VSO verliep dus allesbehalve van een leien dakje. Er veranderde teveel op een te korte tijd. Theoretisch gezien was men zeer goed voorbereid, maar door een slechte communicatie met de leerkrachten verliep de implementatie vooral in het Rijksonderwijs zeer stroef. Er ontstond heel veel weerstand en de oorzaak hiervoor ligt niet enkel bij de leerkrachten, maar kan ook breder bekeken worden vanuit de maatschappij en schoolstructuur. Prof. Verhoeven gaf volgens Nele Muys een vijftal redenen op voor het ongenoegen en de weerstand.²⁵⁵ In de eerste plaats doelde het VSO op een maatschappelijke gelijkheid, maar dit strookte niet met de structuur van de maatschappij. Ten tweede kwam er ook weerstand vanuit economische hoek door het hoge kostenplaatje dat verbonden was aan het VSO. Het VSO was namelijk door haar vele vakkenmogelijkheden en

²⁵⁵ N. Muys, *De leerkracht tussen...*, p. 27

opties een veel duurder systeem dan het systeem dat daarvoor gehanteerd werd. Als derde reden geeft hij de gebrekkige organisatie van het onderwijs op, die ervoor zorgde dat het invoeren van het VSO enorm veel problemen veroorzaakte. De onderwijsskoepels, de opsplitsing in ASO, TSO, BSO en KSO zorgde ervoor dat alles zeer ingewikkeld werd. Men wenste deze opsplitsing voor een groot stuk af te bouwen via comprehensief onderwijs, maar deze structuren lieten zich niet zo snel wijzigen. Als vierde reden voor de moeilijke invoering van het VSO geeft Verhoeven aan dat de lerarenopleiding niet tegemoet kwam aan de vernieuwingen. De lerarenopleiding evolueerde niet mee met de vernieuwingen. Als laatste reden schuift hij de manier van invoeren naar voor, die vooral gekenmerkt werd door chaos en slechte communicatie. Deze situatie moest volgens de professor logischerwijs eindigen in acties.

1.4 De jaren 1980: de groei naar een eenheidstype en verdere communautarisering

1.4.1 Groei naar een eenheidstype²⁵⁶

De tpeestrijd die binnen het katholieke net in de jaren '70 ontstaan was, diende gestopt te worden. Het katholieke net was in het midden van de jaren 1980 opgedeeld in een helft VSO-scholen en een helft traditionele scholen. Dit zorgde voor administratieve problemen en een complexiteit in de pedagogische dienstverlening. Men zocht naar een compromis tussen het VSO en het type II-onderwijs op zowel structureel als pedagogisch vlak. De groei naar het eenheidstype kwam er op initiatief van het katholiek onderwijs. Er was namelijk een interne splitsing ontstaan tussen het DOSCKO en het WIVO, die zich meer en meer polariseerde en uiteindelijk zelfs uitgevochten werd in de pers.²⁵⁷ Daarom nam Daelemans in 1985 het initiatief om een commissie op te richten waarin 6 directeurs van type I-scholen en 6 directeurs van type II-scholen zaten, die een ontwerp maakten voor een eenheidstype. Er werden hierin veel compromissen gevonden, maar de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar leek een onoverkomelijk probleem.

²⁵⁶ Dit deel is hoofdzakelijk gebaseerd volgend document: Kadoc, NVKMO, nr. 232, Toekomstige structuur en organisatie van het secundair onderwijs in het katholiek onderwijs. Intern werkdocument door Daelemans, 3 februari 1989

²⁵⁷ Voor een overzicht van persartikels zie Kadoc, NVKMO, nr. 373/2

Deze vernieuwing werd verder uitgewerkt door de ARKO of Algemene Raad voor het Katholiek Secundair onderwijs. Deze regeling had heel wat voeten in de aarde, vooral omdat de kloof tussen de beide types met de jaren dieper en dieper geworden was. In 1988 was het ontwerp voor het type III rond, maar diende men te wachten op de goedkeuring van de minister van Onderwijs Daniel Coens. Volgens de Schoolpactwetgeving van 29 mei 1959 moesten de drie kenmerken *structuur*, *lesrooster* en *leerprogramma* nog altijd door hem goedgekeurd worden. Maar de moeilijke politieke situatie in de eerste helft van 1988 en het feit dat de invoering ervan nog steeds een nationale bevoegdheid was, zorgde er voor dat de ARKO een jaar wenste te wachten met de invoering. In het schooljaar 1989-1990 was het eenheidstype dan toch een feit. Minister Coens, met CVP-signatuur, verruimde de eenheidsstructuur eveneens naar het Rijksonderwijs.

Op structureel vlak werd vooral het VSO gevolgd. Men behield de indeling in drie graden van elk twee jaar, waarvan de eerste graad gemeenschappelijk was. Men behield eveneens het zevende jaar dat moest voorbereiden op het hoger onderwijs na het A.S.O. Ook in het technisch en het kunstonderwijs kwamen er zevende specialisatiejaren bij. Verder werden er ook inhaal- en heroriënteringlessen ingebouwd. De invloed van het type II was beperkt, maar we zien toch dat vanaf het derde jaar de oude indelingsvormen behouden bleven.²⁵⁸

Op pedagogisch vlak vinden we eveneens beide types terug. In het VSO werd gestreefd naar uitstel van studiekeuze, het diploma als vertrekpunt, geleidelijke oriëntering, de gelijkwaardigheid en verschillen van elke leerling, de gerichtheid van de evaluatie op selectie en feedback, een harmonische en volledige ontplooiing van elk individu en de nadruk op het sociale principe. In de traditionele visie of type II lag de nadruk meer op een vroegtijdige selectie, het diploma als eindpunt, een vaste oriëntering, eenzelfde culturele bagage voor iedere leerling, de nadruk op de intellectuele en technische vorming, de gerichtheid van de evaluatie op selectie en de nadruk op het economische principe.²⁵⁹ Het eenheidstype was een compromis tussen

²⁵⁸ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 21

²⁵⁹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 21

deze twee visies, hoewel het dichter aanleunde bij type I. In de praktijk was het mogelijk dat een school traditioneel bleef werken.

1.4.2 Toenemende communautarisering

Het ministerie van Nationale Opvoeding was reeds in het KB van 28 juli 1968 administratief gesplitst en met het KB van 25 september 1969 ook volledig gesplitst.²⁶⁰ Door de grondwetsherziening van 1970 werd het bestaan van drie gewesten en drie cultuurgemeenschappen erkend. In het Vlaamse deel van het land was de in 1971 opgerichte Cultuurraad bevoegd voor het onderwijs, maar was de slagkracht van deze raad eerder beperkt. De bepaling van de leerplicht, onderwijsstructuren, de diploma's, de schoolvrede, de toelagen, de wedden en de schoolbevolkingsnormen bleven een nationale bevoegdheid.²⁶¹

De volgende stap in de verdere communautarisering van het onderwijs was de grondwetswijziging van 1980, waarin de gemeenschappen en gewesten eigen wetgevende en uitvoerende organen, ruimere bevoegdheden en meer financiële middelen kregen. De Cultuurraden werden vervangen door de Gemeenschapsraden. In Vlaanderen werd de Gemeenschapsraad en de Gewestraad gefusioneerd tot één enkele Vlaamse Raad en één enkele Vlaamse executieve.²⁶² Met de grondwetswijziging van 1988 werd het onderwijs volledig toevertrouwd aan de gemeenschappen. De officiële overdracht van de bevoegdheden vond plaats op 16 januari 1989. Enkel het einde van de leerplicht, de minimumvoorwaarden voor het uitreiken van de diploma's en de pensioenregeling bleven nationale bevoegdheden.

1.5. Besluit

De spanningsvelden in deze periode op juridisch en maatschappelijk vlak hebben een grote impact op het onderwijs en het curriculum. Het eerste grote spanningsveld is de vorm waarin het onderwijs moest geschieden. De afwisselende ministers voerden vele vernieuwingen die een grote impact hadden. Ook binnen het Vrij Katholiek Onderwijs is er een spanningsveld te bespeuren tussen de verschillende types. Waar

²⁶⁰ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 30

²⁶¹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 31

²⁶² K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 31

het spanningsveld zich in voorgaande periode tussen de twee netten afspeelde, vinden we hier in beide netten interne spanningen.

Een tweede spanningsveld vinden we in de mei '68-beweging, waar men wou afrekenen met de oude maatschappijstructuur. De interne democratisering en nieuwe pedagogische inzichten nopen het onderwijs om nieuwe wegen te bewandelen. Deze paden zijn tot dan toe onverkend, hetgeen vaak misstappen met zich meebrengt. Het ter discussie stellen van het vak Geschiedenis en de vraag naar de nieuwe invulling hiervan is hier een voorbeeld van.

Een derde spanningsveld is het economische veld dat meer flexibele en goed opgeleide werkkrachten vraagt. Het oude systeem was hiervoor ontoereikend omwille van zijn systeem van specialisatie.

Deze drie spanningsvelden vinden uiteindelijk een oplossing in het eenheidstype.

Een laatste spanningsveld dat we kunnen bespeuren is het communautaire. De bevoegdheid voor onderwijs komt steeds meer in handen van de regio's. Dit spanningsveld vindt een oplossing in de overheveling van de bevoegdheden in 1989.

De bepaling van het curriculum lag in hoofdzaak op het macroniveau en was afhankelijk van ministers en hun beleid of van de koepel. De controle op de structuur, het leerplan en het lessenrooster vanuit de overheid was nog steeds van kracht zoals in de Schoolpactwet was vast gelegd.

2. De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis, geschiedenis en maatschappij, maatschappelijke vorming en Sociale Vorming in de jaren 1970-1980

Tijdens de invoering van het VSO waren, als gevolg van Schoolpactwet, de koepels bevoegd voor het invoeren van het VSO. Het vak Geschiedenis of de alternatieven hiervoor ondergingen in beide koepels een verschillende evolutie. Daarom koos ik ervoor de twee koepels apart te behandelen. Daarnaast splits ik deze periode in twee, met 1980 als cesuur. Deze cesuur heb ik gekozen omdat in 1980 de lessenroosters moesten inkrimpen, waardoor er sowieso een wijziging in de leerplannen kwam. 1980 vormt eveneens een cesuur tussen twee *generaties* leerplannen. In de jaren 1970 verschenen, zowel in het Rijksonderwijs als het Vrij Katholiek Onderwijs, experimentele leerplannen. In de jaren 1980 zien we dan definitievere leerplannen opduiken waarin de vernieuwingen van de jaren 1970 een vastere vorm kregen.

2.1 Periode 1970 tot 1980

2.1.1 De ontwikkeling van de leerplannen geschiedenis, Sociale Vorming of maatschappelijke vorming in het Rijksonderwijs

Het vak Geschiedenis maakte, zoals hiervoor reeds aangegeven, een hele evolutie door. De plaats van het vak Geschiedenis en de vele reacties die hierop kwamen zijn uitgebreid onderzocht in de licentiaatsverhandeling van Sarah Mathys *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*.²⁶³ Voor de samenstelling van dit vak, het ontwerp van het leerplan en de motivatie voor deze vakken zal ik mij dan ook vooral baseren op haar werk. Voor de periode van de jaren 1970 lijkt het mij het best om per minister te werken

Minister Vermeylen en de opkomst van het vak Maatschappelijke Vorming

Uit het onderzoek van Sarah Mathys blijkt dat het invoeren van het vak Maatschappelijke Vorming gehuld ging in een rookgordijn.²⁶⁴ Volgens haar onderzoek was de invoering ervan een beslissing die enkel door het kabinet werd

²⁶³ S. Mathys, *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatsverhandeling), 262p.

²⁶⁴ S. Mathys, *History is...*, p. 60

genomen, zonder dat hier vooraf contact over was opgenomen met leerkrachten of inspecteurs. De inspecteurs geschiedenis werden vervolgens op 19 maart 1970 belast met de uitwerking van een leerplan van dit nieuwe vak.²⁶⁵ De ontwikkeling van het nieuwe leerplan voor de observatiecyclus verliep onder het toezicht van inspecteur Maes die, zoals in vorig deel beschreven werd, een ad hoc commissie samenstelde om een leerplan uit te werken. Maes en de andere inspecteurs geschiedenis waren er wel van overtuigd dat er vernieuwingen dienden te komen in het geschiedenisonderwijs. Ze hadden reeds voordien een nieuw leerplan opgesteld voor het vak Geschiedenis dat de visie van Flam verder uitdroeg, maar dit leerplan was nooit tot uitvoering gebracht.²⁶⁶ Deze vernieuwingen zouden ze dus doorvoeren in het nieuwe leerplan.²⁶⁷ De minister en inspecteurs zaten dus uiteindelijk op dezelfde lijn, hoewel het initiatief voor het vak vanuit het kabinet kwam. De uitwerking van de andere graden zou later volgen, maar de bedoeling was dat het vak Maatschappelijke Vorming in alle jaren werd onderwezen in de gemeenschappelijke stam en dat geschiedenis naar de complementaire vakken werd verwezen.²⁶⁸

Om de oriënteringsgraad vast te leggen, raadpleegde het ministerie via de omzendbrief van 10 december 1971 verschillende instanties, zoals de directiegeneraal van het middelbaar en normaal onderwijs, van het technisch onderwijs en van de organisatie van het onderwijs. Verder ging men ook te rade bij de inspectie van het middelbaar en het technisch onderwijs, de Nationale Raad voor het Rijksonderwijs, de Hoge Raad voor het technisch onderwijs, de studiec commissie voor het VSO, de universiteiten... om een advies te verlenen over de lesverdeling in de oriëntatiegraad.²⁶⁹ Later dat jaar werd op 28 april een subcommissie sociale wetenschappen geïnstalleerd om advies te verkrijgen over de oriëntatiecyclus. Er waren hier eveneens historici in vertegenwoordigd, namelijk inspecteur Corijn, professor Baelde, professor Prevenier en professor Van Caeneghem.²⁷⁰ Deze commissie pleitte er voor om het vak Maatschappelijke Vorming als zelfstandig vak

²⁶⁵ S. Mathys, *History is...*, p. 59

²⁶⁶ E. Bonte, *Tien jaar VSO*, p. 195

²⁶⁷ S. Mathys, *History is...*, p. 96

²⁶⁸ S. Mathys, *History is...*, p. 64

²⁶⁹ S. Mathijs, *History is...*, p. 85

²⁷⁰ S. Mathys, *History is...*, p. 87

te behouden en hierin geen moraal of economische initiatie te integreren. Ze wenste dat maatschappelijke vorming in de oriëntatiecyclus in de vaste stam met twee uur bleef vertegenwoordigd. Dit vak werd volgens de commissie het best door een historicus gegeven om de willekeur van directies te beperken. De commissie raadde eveneens aan om in het eerste jaar van de observatiecyclus een uur geschiedenis toe te voegen, om zo de continuïteit tussen het lager onderwijs en het tweede jaar van de observatiecyclus te verzekeren.²⁷¹ De minister legde deze besluiten echter naast zich neer, wat er volgens Mathys op wees dat deze commissie enkel diende om een gevoel van inspraak te geven en de gemoederen een beetje te bedaren. Uiteindelijk werd er twee uur maatschappelijke vorming en sociaal economische initiatie in de gemeenschappelijke stam opgenomen en kreeg geschiedenis één uur in drie van de vijf fundamentele opties.²⁷²

De omzendbrief van 10 december 1971 bevatte voorstellen voor de determinatiecyclus. In de gemeenschappelijke stam kwam er één uur maatschappelijke vorming. In de optie sociale was er twee uur geschiedenis voorzien. Er waren 29 combinatiemogelijkheden waarvan er 9 verplicht geschiedenis bevatten. Maar, zoals eerder aangegeven, werd de determinatiecyclus zoals hij door Vermeyleen voorzien was, nooit echt ten uitvoer gebracht.

Minister De Croo en de terugkeer naar geschiedenis

Minister De Croo vervolgens zou het vak Geschiedenis gedurende zijn ambtstermijn herwaarderden. In mei 1975 verspreidde hij een rondzendbrief waarin hij de observatiegraad aanpaste.²⁷³ Maatschappelijke vorming was in zijn ogen de kroon op de opleiding van de jongeren en werd dus verplaatst naar de determinatiegraad. In de observatiegraad werd opnieuw overal twee uur geschiedenis op het lesrooster geplaatst vanaf 1 september 1976.²⁷⁴

De oriënteringsgraad en determinatiegraad werden geregeld met de omzendbrief van eind mei 1976. In de doorstroming van de oriënteringsgraad kwam er één uur geschiedenis in de gemeenschappelijke stam. In de determinatiegraad doorstroming

²⁷¹ S. Mathys, *History is...*, p. 87

²⁷² S. Mathys, *History is...*, p. 87

²⁷³ S. Mathys, *History is...*, p. 107

²⁷⁴ S. Mathys, *History is...*, p. 108

kwam er twee uur maatschappelijke vorming in de gemeenschappelijke stam. In de studierichtingen menswetenschappen, klassieke talen, moderne talen en kunst-talen kwam daar nog eens 2 uur geschiedenis bij. In de kwalificatie kwam er in het derde en vierde jaar één uur geschiedenis op het programma en in het vijfde en zesde jaar kwam er één uur maatschappelijke vorming. Deze hervormingen werden ingevoerd vanaf 1 september 1976.

Minister Ramaekers en het nieuwe vak Sociale Vorming

Minister Ramaekers zou echter terugkeren naar de bron en een nieuw vak invoeren, namelijk Sociale Vorming. Volgens Sara Mathys werd ook deze beslissing binnenskamers op het kabinet genomen.²⁷⁵ Met de omzendbrieven van 16 en 30 maart 1979 werd het lesrooster opnieuw veranderd en vastgelegd.²⁷⁶ In het eerste jaar observatiedoorstroming was er nu nog één uur geschiedenis in plaats van twee. In het eerste jaar kwalificatie werd er geen geschiedenis meer gegeven. In het tweede jaar kwam er weer twee uur geschiedenis in de gemeenschappelijke stam.

In de oriënteringsgraad kwamen er nu, in plaats van één uur geschiedenis zoals onder De Croo, twee uren Sociale Vorming. Geschiedenis kon wel nog gekozen worden als complementaire activiteit en in enkele studierichtingen zoals kunstmenswetenschappen zat nog één uur geschiedenis in het programma.

In de determinatiegraad viel de twee uur maatschappelijke vorming weg en kwam er twee uur Sociale Vorming in de gemeenschappelijke stam. Geschiedenis kwam enkel twee uur voor in de richtingen kunst en menswetenschappen of als complementaire activiteit.

De vele acties leidden tot een aanpassing in de omzendbrief van 20 juni 1979.²⁷⁷ In de observatiegraad kwamen er geen wijzigingen, maar in het derde jaar viel het vak Sociale Vorming weg. In de plaats kwam er twee uur geschiedenis en maatschappij in de gemeenschappelijke stam. In het vierde jaar was er opnieuw twee uur Sociale Vorming in de gemeenschappelijke stam. Men kon in bepaalde richtingen wel nog het vak Geschiedenis kiezen als complementaire activiteit. In de determinatiegraad bleef de twee uur Sociale Vorming in de gemeenschappelijke stam. In de studierichtingen

²⁷⁵ S. Mathys, *History is...*, p. 123

²⁷⁶ S. Mathys, *History is...*, p. 122

²⁷⁷ S. Mathys, *History is...*, p. 143

klassieke talen, moderne talen, menswetenschappen, plastische en muzikale opvoeding was er wel twee uur geschiedenis voorzien. Geschiedenis kreeg dus meer plaats in het vak Geschiedenis en maatschappij en in de opties. De veranderingen waren dus minder groot dan gepland.

2.1.2 De ontwikkeling van de leerplannen *Geschiedenis en Maatschappij* in het Vrije katholieke onderwijs

In het Vrij Katholiek Onderwijs, en meer bepaald in het katholieke net, was de keuze vrij. Er werden commissies opgericht die de uitwerking van het VSO onderzochten. Hoewel binnen het Vrije net de dualiteit tussen de types vaak zeer groot was, bleef alles vrij rustig in de jaren 1970. Het vak Geschiedenis werd binnen type I omgevormd tot geschiedenis van mens en maatschappij en de inhoud werd enigszins gewijzigd. Om de leerplannen uit te werken zou de subcommissie met werkgroepen werken. In de verslagen zijn er twee belangrijke werkgroepen in de jaren 1970 die op verschillende tijdstippen actief waren. In het begin van de jaren 1970 was de werkgroep voor het uitwerken van het leerplan voor het VSO actief. Deze werkgroep werkte de experimentele leerplannen VSO uit, die zouden verschijnen tussen 1972 en 1976.

Vanaf 1975 werd een nieuwe werkgroep opgericht om het leerplan voor het type II te herbekijken. De type II-scholen werkten nog steeds met het leerplan van 1961, hetgeen tot ongenoegen van veel leerkrachten leidde omdat ze zelf niet konden beslissen welk type ze dienden te onderwijzen.

Vanaf 1970 is de subcommissie geschiedenis vrij om haar eigen leerplan op te stellen voor haar taalgebied. Daarom bespreek ik hier enkel de Nederlandstalige commissie en werkgroepen. Ik bespreek beide werkgroepen apart waarbij ik eerst de samenstelling en de doelstellingen van de commissie bespreek. De subcommissie en werkgroepen vallen onder het bureau van het NVKMO, maar de implementatie van het VSO werd begeleid vanuit het pedagogisch bureau van het NSKO. In het archief van het NVKMO vond ik de verslagen terug van de leerplancommissievergaderingen, maar ik vul deze aan met de bemerkingen en briefwisseling vanuit de pedagogische commissie. Deze twee hebben namelijk een grote invloed op elkaar en door ze samen te bespreken, krijgen we de mogelijkheid

een breder beeld te krijgen over het samenstellen en invoeren van de experimentele leerplannen VSO geschiedenis.

De ontwikkeling van experimentele leerplannen geschiedenis voor het type I of VSO tussen 1970 en 1975

Op 1 september 1970 nam de Raad van het NVKMO en de pedagogische commissie van het NVKMO de beslissing om een experiment aan te vangen met het VSO door het invoeren van een gemeenschappelijke aanvangsklas. Voorafgaand aan deze beslissing was er al een werkgroep geweest onder leiding van Prof. Dr. Demey. Deze werkgroep werkte een eerste leerplan uit binnen de *Werkgroep Hervorming* die direct onder het Pedagogisch Bureau viel. Dit leerplan werd enkel toegepast in de experimentescholen. Doordat de vernieuwing zo groot werd en men besloten had verder te doen met het VSO, werd de bevoegdheid overgedragen aan de verschillende subcommissies van het NVKMO. Hiervoor werd een beperkte werkgroep per vak opgericht die de leerstof zou afbakenen en vervolgens verslag zou uitbrengen aan de bevoegde subcommissie voor dat vak. De subcommissie geschiedenis zou samenkomen op 22 april 1970 om de werking van de werkgroep te bespreken.²⁷⁸ Voor het eerste gemeenschappelijke jaar secundair onderwijs werd vastgelegd dat men zou vertrekken vanuit het Rijksleerplan. Hierin werd vooral de studie van het eigen leefmilieu besproken. Deze groep zou een nieuw programma trachten samen te stellen dat later aan de subcommissie zou worden voorgelegd. Verder gaf de voorzitter Z.E.H. Haerens te kennen dat de Vlaamse taalgroep voortaan autonoom haar eigen programma mocht bepalen. De Franstalige commissie zou dus geen invloed meer hebben op de ontwikkeling van het leerplan.

1970-1971

In dit werkjaar werd er een voorstel geformuleerd voor de werking van de werkgroep Vernieuwd Secundair Onderwijs.²⁷⁹ De werkgroep zou in de plaats komen van de subcommissie geschiedenis en zou om efficiënt te kunnen werken slechts een beperkt aantal leden hebben. Buiten de inspecteurs werd ernaar gestreefd zoveel

²⁷⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 38, Verslag vergadering subcommissie geschiedenis, 22 april 1970

²⁷⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 38 Voorstel voor de samenstelling van een werkgroep VSO

mogelijk historici op te nemen die bewezen hadden zich te willen inzetten en die het aankonden in groep samen te werken. Als laatste vereiste werd er ten slotte gevraagd dat de leden voldoende discreet moesten kunnen zijn, zodat ze niet in de kaarten van sommige uitgevers speelden.

De leden zouden gekozen worden door een afvaardiging van de inspecteurs, bestaande uit een viertal personen en daarnaast een aantal leraars die de verschillende bisdommen en congregaties vertegenwoordigden. Deze leraars moesten eveneens uit de verschillende afdelingen van het secundair onderwijs komen, zodat ook het technisch onderwijs vertegenwoordigd was. Men motiveerde dit vanuit de gemeenschappelijkheid die de eerste graad zou hebben. De leden zouden worden voorgesteld door de inspecteurs.

Vervolgens werden brieven rondgestuurd naar de leden van de subcommissie geschiedenis om op zoek te gaan naar leden voor de werkgroep. Er werd gevraagd om elk twee leraars voor te stellen die het liefst reeds contact hadden met verenigingen, actiegroepen of kernen voor de geschiedenismethodiek. Het bureau van het NVKMO zou de leden dan selecteren, rekening houdend met de vertegenwoordiging van bepaalde groepen en gewesten.

Na de uiteindelijke selectie werd een werkgroep samengesteld met 19 leden.²⁸⁰ We vinden vijf inspecteurs terug: Z.E.H. P. Gilis uit Leuven, Z.E.H. Haerens uit Gent, de heer R. Janssens uit Gent, W.E.Z. B. Ulens uit Heverlee en Z.E.H. Kan. P. Stock uit Sint-Michiels. Met uitzondering van de heer Janssens waren dit allen geestelijken en diocesane inspecteurs.

In de werkgroep zaten eveneens mensen die verbonden waren aan het Normaalonderwijs, met name de heer Claassen uit Maasmechelen en de heer F. Duchateau uit Sint-Truiden. Verder vinden we ook Professor Dr. J. Demey terug, verbonden aan de KUL en de heer Willems, directeur van het Pedagogisch Hoger Onderwijs van het Heilig Grafinstituut in Turnhout. Al de anderen waren dus vermoedelijk leerkrachten geschiedenis. Hier vinden we de heer Heyman uit Brussel,

²⁸⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 38 Werkgroep geschiedenis

de heer A. Jans uit Mechelen, de heer W. Jonckheere, de heer L. Laitem uit Brugge, de heer G. Pennings, de heer F. Uyterhoeven uit Onze-Lieve-Vrouw-Waver, mejuffrouw B. Van Dorpe uit Antwerpen, de Z.E.H. H. Verbist uit Leuven, mevrouw M. Vermeulen-Forrier en de heer W. Verrelst uit Grobbendonk. De samenstelling van deze werkgroep is dus veel breder en gevarieerder dan in de jaren vijftig en zestig.

Op 9 maart 1971 stuurt de secretaris-generaal L. Grimmonprez een brief naar de voorzitter van de subcommissie geschiedenis Haerens om het voorzitterschap voor deze werkgroep in handen te geven van R. Janssens, inspecteur geschiedenis van de colleges van de Jezuïeten.²⁸¹ De motivatie hiervoor is dat men de heer Haerens alle vrijheid wil geven om als lid actief te kunnen zijn van de werkgroep en het voorzitterschap van deze werkgroep toe te vertrouwen aan een leek. De heer Janssens zou later dan ook benoemd worden als voorzitter van deze werkgroep.

De opdracht van de werkgroep was het samenstellen van een programma voor het eerste gemeenschappelijke jaar en eventueel voor het tweede. Aangezien de tweede en derde graad geen gemeenschappelijk karakter meer hadden, zouden de bevoegde inspecteurs en specialisten deze programma's uitwerken en vervolgens voorleggen aan de werkgroep, zodat ze door iedereen goedgekeurd konden worden.²⁸²

De werking van de werkgroep zou als volgt verlopen. Besluiten konden genomen worden met gewone meerderheid van stemmen. Naast een voorzitter werd er ook een verslaggever aangeduid. De duur en het aantal vergaderingen werd door de leden zelf bepaald. Wie geregeld afwezig was, zou beschouwd worden als ontslagnemend. Nieuwe kandidaten zouden voorgesteld worden door de voorzitter.

Op 29 maart is de eerste vergadering van de werkgroep een feit. Iedereen is aanwezig, behalve professor Demey en zuster Ulens.²⁸³ De vergadering wordt geopend door kanunnik Grimmonprez zelf. Hij licht de opdracht van de werkgroep

²⁸¹ Kadoc, NVKMO, nr. 38 Brief van Grimmonprez aan Haerens, 9 maart 1971

²⁸² De uitwerking van het gemeenschappelijke programma voor de observatiegraad is uitgebreid gedocumenteerd in de commissieverslagen, maar voor de oriëntatie en determinatiecyclus is het aantal bronnen beperkt omdat deze vaak door specialisten werden uitgewerkt.

²⁸³ Kadoc, NVKMO, nr. 38, Verslag vergadering werkgroep geschiedenis van het VSO, 29 maart 1971

verder toe. Men moest “*op een creatieve wijze een leerplan geschiedenis opbouwen voor het VSO*”. Verder legde hij er ook de nadruk op dat geschiedenis een verplicht leervak was en dit ook zou blijven. Geschiedenis diende specifiek als geschiedenis behandeld te worden, los van natuurwetenschappen, aardrijkskunde, biologie en maatschappijleer. Geschiedenis zou gegeven worden omwille van de vorming. Als laatste benadrukte hij dat de werkgroep volledig los moest staan van alle uitgeverijen. Ook voorzitter Janssens wijst hier nog eens op. Deze opdracht werd uitgewerkt in de jaren die volgden.

Janssens begint de vergadering met het op een rij zetten van enkele punten. Men diende voor het nieuwe programma rekening te houden met de dubbele realiteit die bestond uit het VSO en geschiedenis.

Als eerste bespreekt hij de doelstellingen van het VSO. Het VSO had vooral een vormende en oriënterende functie. Het onderwijs diende dus op een levensnabije manier gegeven om vormend te zijn en er diende dus rekening gehouden te worden met volgende zaken: er moest meer eenheid en coördinatie komen tussen de vakken, meer levensnabije inhouden, meer aandacht voor de studietechnieken en meer kansen voor zelfactiviteit. Het oriënterende bestond uit het doelbewust streven naar mogelijkheden en middelen om de leerlingen systematisch te observeren en deze resultaten te bespreken met de betrokken partijen zoals ouders, PMS en andere leraars. Het vak Geschiedenis werd door Janssens omschreven als “*de wetenschap die de wording verklaart*”. Het was dus niet voldoende de feitelijke toestand te beschrijven, maar men moest deze ook verklaren vanuit het verleden. Er komt een discussieronde over hoe men het geschiedenisonderwijs het best zou aanpakken en deze handelt vooral rond het feit of de geschiedenis thematisch of chronologisch of beiden samen diende onderwezen te worden. Er komt uiteindelijk een voorstel uit de bus waarbij men in het eerste jaar VSO een fundamentele initiatie geeft in de geschiedenis en dat tijdens het tweede jaar uitbouwt tot een “*periodisch onderricht*” in de geest van het VSO. Dit voorstel werd aangenomen en zou op een studiedag verder uitgewerkt worden.

Tussen de verslagen uit de beginperiode van deze werkgroep vinden we enkele brieven van groeperingen die aan de leerplancommissie geschiedenis hun bekommernissen uiten. Zo vond ik brieven terug van OSGG, de Vereniging Leraars Geschiedenis uit Antwerpen en van de Brugse Werkgroep Geschiedenis, waarin vooral werd gepleit voor het behoud van het vak Geschiedenis. Deze brieven komen enkel voor in de beginperiode, later dan 1971 vond ik er geen terug.

Op 15 april 1971 kwam dan de studiedag waarop men de ideeën verder zou uitwerken.²⁸⁴ Iedereen is aanwezig, met uitzondering van A. Claassen, J. Demey, B. Van Dorpe, F. Uyterhoeven en F. Duchateau. De voorzitter begon de vergadering aan de hand van een brochure uitgegeven door het Pedagogisch Bureau, waarin algemene bepalingen voor het VSO stonden uitgelegd. Eerst geeft hij de algemene doelstellingen van het VSO weer. Hieruit blijkt vooral dat geen enkel vak het overwicht heeft op het andere, dat alle leerlingen een algemene vorming dienden te krijgen, dat de vernieuwing zowel qua inhoud als qua methode diende ingevoerd te worden en dat de creativiteit haar vrije loop moet kunnen krijgen binnen de typische schoolse opdrachten. Het leerplan moest dus soepel en sober gehouden worden.

Vervolgens werd de bedoeling van de observatiegraad bekeken. Men diende ten dienste van de leerlingen en hun latere keuze een ernstige observatie te doen. Een leerling moest op zoek gaan naar zijn of haar eigen intellectuele, sociale en andere capaciteiten, zijn persoonlijke interessegebieden en dit alles in het licht van de “*vorming van de gehele mens*”. Als laatste kwam de functie van het geschiedenisonderricht in het VSO naar voor. Het vak Geschiedenis zou zijn eigen identiteit behouden binnen het kader van de vakkenreeks *De mens in milieu en maatschappij*. De lessen geschiedenis wilden tevens ook de leerlingen op een ordelijke manier inleiden in de grote vragen, problemen en opgaven van de mens. Ze deden dat met behulp van alle menswetenschappen. Hierin stelde men te verschillen van het Rijksonderwijs.

De voorgaande opmerkingen werden als volgt concreet gemaakt door de voorzitter. Geschiedenis diende de wording van de maatschappij te verklaren en diende dus een

²⁸⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 38 verslag vergadering Werkgroep geschiedenis VSO, 15 april 1971

synthese te zijn van de actualiteit en de historische achtergrond. “*Historisch toerisme*” en indoctrinatie dienden vermeden te worden. Inhoud en methoden mochten eveneens niet gezien worden als tegengestelden van elkaar. Er diende ook rekening gehouden te worden met de leerstof van de volgende vier jaren. Vervolgens vertrokken van enkele voorstellen van de commissieleden en van het leerplan dat tot dan toe in voege was en dat was opgesteld door het Pedagogisch Bureau. Er waren twee voorstellen die nuttig werden geacht om verder uit te werken. Eerst was er een voorstel van de heer Willems dat eruit bestond om in het eerste jaar de moderne geschiedenis te geven en in het tweede jaar enkele moeilijkere problemen verder uit te diepen. Een tweede voorstel van de heer Van Bostraeten werd eveneens weerhouden, maar in het verslag niet verder uitgelegd.

In de namiddag werd het voorstel van de heer Bostraeten verder uitgewerkt.²⁸⁵ Een reeks volgende problemen werd geformuleerd. De leerlingen die de school vroegtijdig verlaten, komen niet in contact met de hedendaagse geschiedenis; de leerstof wordt behandeld in het lager onderwijs; het is de vraag of het de leerlingen voldoende initieert in het verleden. Verder stelde men zich ook de vraag of de chronologie niet te verwarrend werkte, of men voldoende kon actualiseren, of de studie van het lokale milieu nog aan bod kon komen en of er voldoende contactpunten met aardrijkskunde te vinden waren. Als laatste bemerking kwam de bezorgdheid naar boven of twaalfjarigen wel geïnteresseerd waren in deze materie en of het programma niet te zwaar voor hen was.

De voorzitter weerlegde de kritiek door te stellen dat het voorstel volledig in de geest van het VSO was door de nadruk op de initiatie in de fundamentele problemen van de mens. Er was volgens hem ook een niveauverschil met het lager onderwijs, omdat de stof gegeven wordt door mensen die hiervoor opgeleid zijn. Verder stelde hij dat de datering vrij correct was door inzichten in de wetenschap, maar dat uiteindelijk vooral de wordingsgeschiedenis centraal bleef staan. Het lokale milieu kon geïntegreerd worden, maar dat hing af van streek tot streek en hierin zag hij een link in met de aardrijkskunde. Verder stelde de voorzitter dat de oudste geschiedenis het best bevattelijk is voor leerlingen van twaalf jaar door zijn eenvoudige structuur

²⁸⁵ Van dit voorstel vond ik enkel de opmerking die erop gegeven werden.

en trage evolutie. Het voorstel van Bostraeten werd uiteindelijk weerhouden door de vergadering.

Na deze studiedag schrijft de heer Willems, op 19 april 1971, een brief naar kanunnik Beirnaert, verantwoordelijke van het pedagogisch bureau van het NSKO, waarin hij deze vergadering evalueert.²⁸⁶ In deze brief uit hij zijn moedeloosheid met betrekking tot de strijd die hij voert. Hij stelt dat de werkgroep niet wil werken volgens de nieuwe pedagogisch-didactische methode die het VSO beoogt. Vele leden van de vergadering zien volgens hem niet in dat de leerinhoud en de leer methode niet langer te scheiden zijn van elkaar. De werking van de werkgroep zint hem ook niet helemaal. Hij stelt dat het merendeel van de groep “*tactisch zwijgt*” en dat ze geen oog hebben voor de vernieuwing. Zelfs zijn medestander, collega Verrelst, “*berust*”. Verder uit hij zijn ongenoegen over de samenstelling van de commissie die 5 niet-historici bevat, geen regenten en geen mensen die reeds experimenteren met het VSO. Ook het technisch onderwijs is volgens hem slecht vertegenwoordigd. Het is echter niet duidelijk of dit over het aantal gaat of over de personen zelf. Verder beklagt hij zich ook over het feit dat er te veel mensen in de werkgroep zitten die niet geloven in het VSO, waaronder volgens hem ook de heer Haerens, die volgens hem het recht niet had in de werkgroep te zitten vanwege zijn negatieve houding ten opzichte van pedagogen, regenten en het VSO. Dit verklaart misschien waarom de heer Haerens geen voorzitter kon of mocht zijn van de commissie en men ervoor opteerde om de heer Janssens voorzitter te maken. Haerens maakt dan ook duidelijk gebruik van zijn recht om zijn eigen rol te spelen in de werkgroep. Willems hekelt daarnaast ook het feit dat op de vergaderingen gestemd wordt met handopsteking, waardoor mensen te veel beïnvloed worden door hun oversten die meekijken en waarbij ze zich, door enkel hun hand op te steken, nooit moeten verantwoorden voor hun keuze.

Op de vergadering van 25 april 1971 blijkt dan ook dat er enkele lekken zitten in de commissie. Dit zal dan ook met heel de commissie besproken worden.²⁸⁷ De

²⁸⁶ Kadoc, Pedagogisch Bureau van het NSKO, nr. 52, Brief van Willems aan Beirnaert, 19 april 1971

²⁸⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 38, Verslag vergadering werkgroep geschiedenis VSO, 15 april 1971

voorzitter ontving enkele brieven over de werking van de werkgroep en roept nogmaals op tot discretie.

Het volgende punt op de agenda was het ontwerpen van een tekst omtrent inhoudelijke en methodologische vernieuwing die men wenste door te voeren in het geschiedenisonderwijs van het VSO en die verspreid zou worden onder alle leerkrachten geschiedenis. Als laatste behandelde men nog kort een voorontwerp van het leerplan voor het eerste jaar observatiegraad.

Uit een brief van 30 april 1971 van voorzitter Janssens aan kanunnik Grimmonprez, secretaris-generaal van het NVKMO, blijkt zijn bezorgdheid voor de goede werking van zijn werkgroep.²⁸⁸ Er wordt iemand van de experimentele centra opgenomen in de werkgroep, zolang het geen “*contestatair*” is. Ook Priester Beirnaert wordt om een onderhoud gevraagd, om de houding van de leden van het normaalonderwijs te bespreken. Zij deden alsof zij de officiële spreekbuis waren van het normaalonderwijs en remden de werking af omdat ze hun gezagspositie misbruikten.

1971-1972

In de volgende vergaderingen gaat men verder met het uitwerken van het programma. Hier vinden we discussies terug over het opstellen van een visietekst die aansluitend met het leerplan meegegeven zou worden, zodat de leerkrachten vertrouwd zouden geraken met de nieuwe weg die men voor het vak Geschiedenis zou inslaan en met de vernieuwingen die het VSO met zich meebrachten.

Bij de besprekingen komen een aantal punten vaak naar voor. Ten eerste was het een constante bekommernis om aan te sluiten bij het lager onderwijs, zodat de leerlingen in de observatiecyclus niet verloren liepen. In het leerplan wenste men ook de psycho-pedagogische eigenschappen van de leerlingen in het leerplan te bespreken. Dit zou zich later vertalen in een bespreking van de beginsituatie. Verder kiest men er voor om de leerstof in thema’s te verdelen zodat er een vlotte aansluiting is met aardrijkskunde. De thema’s zouden wel chronologisch geordend blijven.

Men besliste, om het geheel efficiënter te laten werken, een kleine werkgroep van 8 mensen op te richten die belast was met het ontwerp van studie- en discussieteksten.

²⁸⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 38, Brief van R. Janssens aan Grimmonprez, 30 april 1971

Alleen de commissie had echter beslissende macht. De leden voor deze groep waren: de heren Janssens, Demey, Duchateau, Heymans, Stock, Strauven, mevrouw Vermeulen en de heer Willems. Vermoedelijk was dit een tactische zet om met enkel VSO-getrouwen een leerplan uit te kunnen werken, zodat de remmende factor van mensen met tegengestelde visies werd uitgeschakeld. Het leerplan voor de oriëntatiegraad zou eveneens door deze beperkte groep van 8 VSO-getrouwen verder uitgewerkt worden. Zij werkten de leerplannen verder uit om ze dan voor te stellen aan de algemene commissie op 22 april 1972.

Uit een brief van Janssens aan kanunnik Grimmonprez, secretaris-generaal van het NVKMO, blijkt dat de vergadering van 22 april in zijn ogen een positief verloop had.²⁸⁹ De eensgezindheid in de commissie was blijkbaar hersteld, misschien mede door de geplande aanwezigheid van Grimmonprez die het belang van het geschiedenisonderwijs voor het NVKMO wilde komen onderstrepen, maar uiteindelijk omwille van familiale redenen afwezig was. Uit het verslag van deze vergadering blijkt dat het voorstel voor de observatiegraad van de beperkte werkgroep gemotiveerd moest worden.²⁹⁰

Kort samengevat waren de argumenten de volgende. De uitgangspunten van de werkgroep waren die van het VSO, waardoor het vak Geschiedenis binnen de vakkengroep *Mens in Milieu en Maatschappij* viel. Geschiedenis behield binnen deze vakkengroep echter wel haar eigenheid. Het leerplan was opgesteld vanuit de functie van de observatie en diende dus ook soepel en suggestief benaderd en gebruikt te worden. Verder werd eveneens rekening gehouden met de opmerking van de verschillende experimentenscholen die reeds het VSO toepasten dat de leerstof uit de eerste twee jaar als een geheel diende benaderd te worden. Deze consultaties van experimentele scholen vond ik eveneens terug in het archief van het pedagogische bureau.²⁹¹ Verder stelde men eveneens rekening te hebben gehouden met de universiteitsprofessoren van de vier Vlaamse universiteiten. Hierover vond ik geen communicatie terug. Als laatste wenste men de didactische vernieuwingen te integreren.

²⁸⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 25 april 1972

²⁹⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag van de subcommissie geschiedenis VSO, 22 april 1972

²⁹¹ Kadoc Pedagogisch Bureau van het NSKO, nr. 52

De hoofdlijnen van het leerplan werden als volgt verdedigd. Voor de opbouw werd de structuur die door het verbond was opgelegd gevolgd. Een uitgebreide bibliografie zou later volgen. Het leerplan werd ook niet aangekondigd als dat van de *“Hedendaagse geschiedenis”*, omdat te veel leerkrachten dan zouden vertrekken van de Franse Revolutie, terwijl het juist de bedoeling was om te vertrekken van het heden en daarin inzicht te bekomen bij de leerlingen. De punten evaluatie en observatie die in het leerplan opgenomen dienden te worden zouden later, na consultatie en verdere experimenten, aangevuld worden.

Het voorstel vond tegenstand bij monde van de heer Haerens en juffrouw Van Dorpe, die stelden dat het leerplan te complex was voor leerlingen van twaalf jaar. Nochtans stipuleerde de heer Haerens dat het leerplan kon werken indien de handboeken werden aangepast. De heer Uytterhoeven gaf aan dat het leerplan goed realiseerbaar was als de leerkracht traag ging en vertrok vanuit de leerlingen. Er zou eveneens een concreet uitgewerkt voorbeeld gegeven worden rond de industriële revolutie. Het leerplan voor de observatiegraad werd unaniem goedgekeurd, zonder hierover een stemming te houden. Deze goedkeuring wordt in de brief van de heer Janssens ook aangegrepen als argument voor de positie van geschiedenis naar de buitenwereld. De angst voor het afschaffen van de geschiedenis leefde dus ook binnen het katholieke net.

Als tweede punt op deze vergadering werd het leerplan voor de oriëntatiegraad besproken. Geschiedenis werd door het Pedagogisch Bureau definitief in de fundamentele stam van de oriëntatiegraad opgenomen in 1972 en dus niet langer alleen in de complementaire opties. De werkgroep zou dus advies verlenen voor de oriëntatiecyclus, maar eveneens ook denken aan de determinatiegraad, zodat alle jaren één geheel zouden vormen.

Men voerde op de vergadering twee grote discussies. De eerste draaide rond de verdeling van de leerstof over de vier jaar, vertrekkend vanuit de tijd-ruimte-criteria die door Haerens, Vermander en Willems waren voorgesteld. Men kwam tot het besluit, voor de ruimtelijke indeling althans, dat men de geschiedenis van het Middellandse Zeegebied, Europa en de Atlantische wereld in de oriëntatiecyclus zou

integreren en de studie van de groei van een mondiale beschaving in de determinatiecyclus. Voor de tijdsafbakening was er wel discussie. Haerens stelde voor om in het tweede jaar van de oriëntatiecyclus de periode 500 tot 1700 te behandelen, zodat er voldoende aandacht ging naar “*de groei van onze eigen, Westers-christelijke beschaving*”. Willems stelde echter de twee jaar van de oriëntatiecyclus als één geheel te zien en de 18^e eeuw als eindpunt te nemen. De heer Vermander stelde voor om eerst de leerstof vast te leggen voor de determinatiecyclus. Hij stelde voor vanaf de datum 1763 te vertrekken, het einde van de Zevenjarige Oorlog. Hierdoor zou het programma van de oriëntatiecyclus ingekort worden.

Het tweede discussiepunt draaide rond het vastleggen van een aantal onderwerpen van waaruit men kon aanknopen bij de denkwijze “*van het verleden naar het heden*”, zoals voorgesteld door Duchateau. De heer Jans stelde voor om tot een grotere samenwerking te kunnen komen tussen verschillende vakleraars en zo enkele onderwerpen af te spreken. Volgens juffrouw Van Dorpe was dit een illusie. Het bleek eveneens moeilijk om tot een selectie van onderwerpen te komen zonder onrecht te doen aan tijdseenheden en het historisch verloop. Daarom werd het eerste voorstel van Haerens, Vermander en Willems ook verder uitgewerkt in kleine werkgroep. De werkgroep van 8 voor de oriëntatiecyclus zou enkele wijzigingen ondergaan. De heer Duchateau nam ontslag omwille van persoonlijke redenen, vermoedelijk omdat zijn voorstel niet was aangenomen, en zou opgevolgd worden door twee leerkrachten uit het technisch onderwijs en door de heer Vermander.

Op de vergadering van 24 mei 1972 werd vervolgens het voorstel voor het experimentele leerplan voor de oriëntatiegraad voorgelegd. Het leerplan werd hoofdstuk per hoofdstuk overlopen. Over de hoofdstukken *Het vertrekpunt in het eerste leerjaar*, *De doelstellingen in de oriëntatiegraad*, *Het eerste oriëntatiejaar* en *Didactische verwerking van het leerprogramma* was er geen discussie. Het hoofdstuk *Het tweede oriëntatiejaar* werd wel uitvoerig behandeld. Het opzet van het tweede jaar was een verdeling van de leerstof in verschillende leeraspecten waaruit de leerkracht vrij zijn volgorde mocht kiezen om zo tot een synthese te komen. De verschillende leeraspecten waren uitgewerkt door de verschillende leden van de kleine werkgroep. Het economische leven in de Europese-Atlantische wereld was uitgewerkt door de

heer Vermander, de sociale samenleving door de heer Strauven, de politieke samenleving door de heer Willems, de technisch-wetenschappelijke samenleving door de heer Heyman, het godsdienstig aspect door de heer Verrelst en het laatste aspect wereld-cultuur was uitgewerkt door de heer Janssens. Enkel bij het economische leven rees er even discussie of dit moest samengevoegd worden met het sociale leven door hun onderlinge verwevenheid, maar dit zou dan uiteindelijk het programma te veel overladen en uiteindelijk bleef de leraar vrij om te kiezen hoe hij de leerinhoud ordende.

Na de goedkeuring van de commissie trok Janssens in mei en juni naar de verschillende provincies om het nieuwe leerplan te bespreken met leerkrachten van scholen die het VSO reeds toepasten. Op deze vergaderingen werd advies gevraagd in verband met de geest van de leerplannen voor de observatie en oriëntatiegraad, hun doelstellingen, hun structuur en hun technische aspecten. In een verslag aan Beirnaert van het Pedagogisch Bureau stelde hij dat deze vergaderingen zeer nuttig waren als klankbord voor het nieuwe leerplan.²⁹² Samengevat kwamen de opmerkingen van deze leerkrachten hierop neer. Als eerste verwachtte men moeilijkheden met de homologatiecommissie omwille van de uiteenlopende keuze van leeronderwerpen. Verder vroeg men om een betere vakbegeleiding in verband met de verwerking van de leerinhouden en de explicitering van de doelstellingen en om een studiedag het volgende schooljaar voor alle leraars VSO om ervaringen uit te wisselen.

Na deze vergadering werd het experimentele leerplan VSO geschiedenis voor de observatiegraad naar de heer Beirnaert opgestuurd voor publicatie en het zou in voege treden in het schooljaar 1972-1973.

1972-1973

Bij de aanvang van het nieuwe schooljaar 1972-1973 kwam de commissie terug samen op 11 oktober, met als doelstelling om dit werkjaar het leerplan voor de oriëntatiegraad doorstroming eventueel te herdenken en op punt te stellen en om

²⁹² Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Janssens aan Beirnaert, 26 juni 1972

samen met de commissie aardrijkskunde een leerplan uit te werken voor mens in milieu en maatschappij voor de korte finaliteit van de oriëntatiegraad.²⁹³ Door de beperkte opkomst werden op deze vergadering geen beslissingen genomen, maar werden er wel enkele opvattingen voor het leerplan in de oriëntatie- en determinatiegraad opgemaakt. We kunnen ze kort samenvatten als volgt. Ten eerste wenste men niet te vertrekken vanuit de psychologische rijpheid omdat de chronologie hierdoor in gevaar komt. Ten tweede wil men de Middellandse Zee wereld als basis weergeven voor de latere ontwikkelingen in de *“Atlantische Ruimte”*, die zouden zorgen voor een *“Mundiale Wereld”*. De Middellandse Zee wereld zou dan behandeld worden in het derde jaar met Karel de Grote als beginpunt, omdat dit historisch en didactisch verantwoord was.²⁹⁴ Verder diende er ook meer openheid te komen voor een mondiale gerichtheid en het behandelen van alle beschavingen. Opmerkelijk in deze vergadering is ook de vraag waarom het vak *“geschiedenis en maatschappij”* heet. Mevrouw Van Dorpe, lid van de Commissie Doelstellingen die deze naam had gekozen, stelde dat het woord maatschappij niet echt een belangrijke rol speelde maar er gewoon op wees dat heel het geschiedenisonderwijs aan de maatschappij gebonden was. *“De term ‘Maatschappij’ moet eerder een geruststelling zijn voor een aantal mensen”*. Het vak werd dus geen maatschappijleer, waardoor de invulling door sociologen zou moeten gebeuren. Verder stelde ze ook dat dit tot bedoeling had het vak aanvaardbaarder te maken voor het ministerie. Het ministerie diende namelijk de programma’s goed te keuren en het vak Geschiedenis kwam niet meer voor in het VSO van het Rijksonderwijs. Van Dorpe beloofde echter bij de Commissie Doelstellingen om een nieuwe benaming te verzoeken.

De volgende vergadering van 20 november 1972 staat in het verslag dat inspecteur Haerens ontslag nam en pater Verbist overleden was.²⁹⁵ Zij werden niet opgevolgd. Op deze vergadering kwamen opnieuw de oriëntatie- en determinatiegraad aan bod. Het probleem van chronologie versus psychologie van de jongere werd opgelost door het periodisch aanpakken van de materie en die dan naargelang de rijpheid van de leerlingen te behandelen. Vervolgens werden de cesuren als volgt vastgelegd: in het

²⁹³ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag leerplancommissievergadering geschiedenis, 11 oktober 1972

²⁹⁴ We herkennen hierin duidelijk de Pirenne-these

²⁹⁵ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag leerplancommissievergadering geschiedenis, 20 november 1972

eerste jaar van de oriëntatie werd de Middellandse Zeewereld behandeld tot de vijfde eeuw en in het tweede jaar Europa en de hele Atlantische wereld tot de 18^{de} eeuw. De cesuren voor de determinatiecyclus zouden leiden tot discussie. De twee voorstellen waren ofwel de materie op te splitsen in twee afgebakende delen met het begin van de 20^{ste} eeuw en WOII als cesuur, ofwel de materie als één geheel gespreid over de twee jaren te behandelen. Er werd een compromis gevonden in een probleemcesuur in plaats van een tijdscesuur. De leerkracht moest “*probleempakketten*” bezitten waaruit hij kon kiezen, zodat de materie in evenwicht werd behandeld.

De verslagen van de twee volgende vergaderingen ontbreken, maar uit briefwisseling kon ik opmaken dat er beslist werd om het leerplan voor de determinatiegraad uit te werken in een kleine werkgroep van vijf. Deze beslissing zou echter overbodig worden omdat de Commissie Doelstellingen op 6 februari beslist had geschiedenis niet langer in de gemeenschappelijke stam op te nemen in de determinatiecyclus. De leerplancommissie adviseerde dan ook op 21 maart 1973 aan de Commissie Doelstellingen om geschiedenis en maatschappij te blijven geven in alle richtingen van de derde graad.²⁹⁶

Aangezien de determinatiecyclus niet meer van toepassing was, ging alle aandacht van de commissie naar de oriëntatiecyclus, waarvoor het leerplan verder uitgewerkt zou worden door de kleine werkgroep. Uiteindelijk zou het goedgekeurd worden op 12 mei 1973 door de algehele commissie.²⁹⁷ Het voorstel werd als volgt verdedigd. Inhoudelijk had men de leerstof bepaald aan de hand van de studie van “*de wordingsgeschiedenis van de Westerse Beschaving*”, vertrekkend vanuit de Middellandse Zeewereld naar de Europees-Atlantische wereld en te beginnen vanaf de vroegste samenleving tot in de 18^e eeuw. De leerstof van de oriëntatiegraad zou gegeven worden in horizontale doorsneden, met aandacht voor economie, sociale aspecten, enz. gekoppeld aan hoofdmomenten. De synchrone behandeling werd boven een thematische of diachronische benadering verkozen. Deze hoofdmomenten worden vervolgens progressief-chronologisch bestudeerd. Elk hoofdmoment kon benaderd

²⁹⁶ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag vergadering leerplancommissie geschiedenis, 21 maart 1973

²⁹⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag vergadering leerplancommissie geschiedenis, 12 mei 1973

worden vanuit een economische, politieke, religieuze, filosofische, wetenschappelijke, kunsthistorische, enz. invalshoek. Hiermee wou men de “algemeen-vormende” waarde van de geschiedenis aantonen. Voor elke doorsnede werd er gezocht naar de dominante elementen om zo tot een synthese te komen. Aanvullend hierbij had de kleine werkgroep enkele teksten opgesteld omtrent de doelstellingen, didactische verwerking en de inhoudelijke uitwerking van het leerplan voor het eerste jaar. Dit laatste was als volgt ingedeeld: 1. Eerste ontwikkelingsstadia van mens en maatschappij, 2. Egypte, 3. Karolingische maatschappij (8^{ste}-9^{de} eeuw), 4. Het hoogtepunt van de Middeleeuwse beschaving (11^{de}- 13^e eeuw), 5. Overgangstijd (1250 tot 1350), 6. 15^{de}-1^{ste} helft 16^{de} eeuw, 7. 17^{de} eeuw: Reformatie en Contrareformatie, 8. 18^{de} eeuw: wereld vol tegenstellingen. De leerstofindeling van het tweede jaar was reeds vastgelegd. Het leerplan werd na deze vergadering doorgestuurd en zou verschijnen in het volgende schooljaar 1973-1974.

Tussen de verslagen van vergaderingen uit deze periode vond ik eveneens enkele opmerkelijke brieven van Janssens aan zijn oversten terug die een blik werpen op de werking van de commissie en zijn werkveld. Ik geef enkele opvallende opmerkingen weer.

In een eerste brief beklagde Janssens zich bij adjunct-secretaris-generaal Duyver over de groep die ondertussen uitgedund was, hetgeen volgens hem aan moedeloosheid te wijten was.²⁹⁸ De leden die nog verder deden waren: Janssens, Demey, Heymans, Jans, Laitem, Pennings, Ullens, Van Dorpe, Vermander, Verrelst, Willems, Strauven, Duchateau, Gilis, Stock, De Keyzer en Van Kerrebroeck.

Naast de leerplansamenstelling was de heer Janssens blijkbaar ook actief op vlak van handboeken, zij het dan niet in auteurszin. In een brief van 11 maart 1973 aan secretaris-generaal Grimmonprez deelde hij mee dat hij had deelgenomen aan de nationale commissie voor de herziening van de handboeken, die tot doel had een rapport te maken over de huidige handboeken.²⁹⁹ Hier was blijkbaar zeer veel commentaar gerezen op de handboeken uit het Vrij Katholiek Onderwijs, in het

²⁹⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Brief van Janssens aan adjunct-secretarisgeneraal van het NVKMO Duyver, 17 april 1973

²⁹⁹ Kadoc NVKMO, nr. 51, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 11 maart 1973

bijzonder op de reeks *Historia*. Hij meldde deze handboeken verdedigd te hebben en dit verder te blijven opvolgen.

In het archief van het Pedagogisch Bureau vond ik een synthese van de begeleiding van de VSO-scholen door de leerplancommissie geschiedenis.³⁰⁰ De verschillende inspecteurs gingen samenzitten met de leerkrachten uit de verschillende regio's. Per regio was een vakcoördinator aangesteld, respectievelijk de heer Willems voor Antwerpen, zuster D'hooghe voor Vlaanderen, de heer Hardy voor Brussel en mevrouw Mees-Vandereyken voor Limburg. De taak van de coördinatoren was administratief en bestond uit het organiseren van een vijftal vergaderingen per jaar met de schoolverantwoordelijken voor geschiedenis. Zij moesten eveneens contact opnemen met nieuwe VSO-scholen en vragen dat zij een vakverantwoordelijke aanduiden die zorgde voor de doorstroming op lokaal vlak. Ook werd het leerplan voor de oriëntatiegraad voorgelegd ter advies en kennisname.

Janssens beschreef eveneens een synthese van zijn jaarwerking. Hierin stelde hij dat het contact met de leerkrachten voor hem essentieel was voor een goede werking. Omdat de inhoud van het leerplan voor de observatiegraad zodanig gewijzigd was, was een goed en gestructureerde begeleiding een noodzaak. Hij merkte dat veel leerkrachten een loopje namen met de minimumeisen van het leerplan en geen werk maakten van de didactische vernieuwingen. Dit was volgens hem te wijten aan het feit dat er geen handboeken waren en alle leerkrachten alles zelf dienden op te bouwen. Veel leerkrachten voelden zich dan ook onwennig met de vele vernieuwingen. Verder voelde hij ook dat enkele inspecteurs negatief stonden tegen het nieuwe leerplan en hun eigen interpretatie gaven aan de door de commissie bedoelde richtlijnen. Hierdoor voelden veel leerkrachten zich in de steek gelaten. Daarom zou hij het volgende werkjaar, samen met alle andere inspecteurs, alle VSO-scholen proberen te bezoeken zodat de leerplannen niet meer enkel op een idee berustten, maar ook een praktische vertaling kenden. De inhoudelijke verwerking van de leerplannen verliep nogal stroef omdat veel leerkrachten vooral gericht waren op het maatschappelijke element, waardoor de historische dimensie op de

³⁰⁰ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Synthese van de begeleiding VSO-geschiedenis vanuit de leerplancommissie schooljaar 1972-1973

achtergrond dreigde te komen. Sommige leerkrachten interpreteerden het vak als “*maatschappijveranderend*”. De inhoud die door deze leerkrachten aan die nieuwe maatschappij gegeven wordt, omschrijft Janssens als “*niet altijd zo christelijk als men wel zou kunnen wensen.*”

Uit navraag aan leerlingen uit VSO-scholen kwam Janssens ook tot de constatacie dat ze veel liever Egypte en Babylonië bestudeerden dan het maatschappelijke leven. Hierin ziet Janssens een gebrek van de leerkrachten die te weinig rekening hielden met de psychologie van de leerlingen.

De bijdrage van het vak *Geschiedenis en Maatschappij* aan de visie van de observatiegraad bleef volgens hem beperkt. De formele waarde van geschiedenis werd te weinig erkend en niet geëvalueerd bij de leerlingen. De testen waren te veel gericht op het geheugen en te weinig op attitudes. Dit was een grote tekortkoming in zijn ogen.

Als besluit formuleerde hij drie werkpunten voor het volgende jaar. Als eerste moest er een oplossing gevonden worden voor de heterogene klassen die een logisch gevolg waren van de gemeenschappelijke graad. Ten tweede moest er werk gemaakt worden van een degelijke begeleiding op inhoudelijk gebied, zodat de formele vormingswaarde van het vak voldoende aan bod zou komen. Als laatste diende men te zoeken naar een eigen bijdrage voor het vak *Geschiedenis* in functie van de totale observatie van de leerlingen.

1973-1974

In een brief aan secretaris-generaal Grimmonprez in het begin van het nieuwe werkjaar 1973 tot 1974 vraagt Janssens dat deze op een vriendelijk manier het ontslag van Verrelst, Demey, Duchateau, en Gillis zou vragen.³⁰¹ De motivatie hiervoor is hun blijvende afwezigheid op vergaderingen. Hij stelt duidelijk dat ze in de commissie mogen blijven, maar dan dienen ze een constructieve bijdrage te leveren. Verder vraagt hij ook om kanunnik Stock, die niet langer hoofdinspecteur was van West-Vlaanderen, omwille van zijn kennis in de commissie te mogen houden.

³⁰¹ Kadoc, NVKMO, nr. 51, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 6 september 1973

Een ander punt in deze brief is de medewerking van de heer Willems aan een nieuw handboek van De Nederlandse Boekhandel, die een proefcursus voor de oriëntatiegraad had klaarliggen na de vakantie. Hij stelde dat hij dit “*onkies*” vond ten opzichte van andere uitgeverijen omdat het leerplan pas half juli was vrijgegeven door het NVKMO. Hij had hier een brief over geschreven naar de heer Willems. Hij stelde eveneens vast dat het handboek zelfs niet klopte met het nieuwe leerplan en hij meende er zelfs de visie van Willems zoals hij ze weergaf op vergaderingen in kleine werkgroep, in te herkennen, hetgeen helemaal niet wenselijk was.

Om zijn reactie op Willems bij Grimmonprez te verantwoorden verwees hij naar het leerplan *Cultuur en evolutie*, een vak uit de menswetenschappen. De samenstellers van dit leerplan waren ook de uitgevers van het handboek *Units*, wat niet goed gevallen was bij de uitgeverwereld. Ook gaf hij aan zelf geweigerd te hebben op vraag van de Standaard Uitgeverij een reeks uit te werken.

Het werkjaar 1973-1974 kwam maar zeer traag op gang. De eerste vergadering van de subcommissie vond plaats op 1 december 1973.³⁰² Er werd werk gemaakt van de officieuze uitwerking van het leerplan van de determinatiegraad, zonder dat hier expliciet de opdracht was voor gegeven door de Commissie Doelstellingen. Men spitste zich toe op de derde graad doorstroming en finaliteit en op de korte finaliteit. Op basis van een analyse van de ontwerptekst *Document 58 N sexes* van de determinatiegraad, samengesteld door de Commissie Doelstellingen, zou men vervolgens de te ontwerpen leerplannen oplijsten. Men kwam uit dat er een leerplan diende gemaakt te worden voor de korte finaliteit en de derde graad finaliteit binnen het vak *Mens en Ruimte* dat bestond uit 1 aardrijkskunde en 1 uur geschiedenis. Voor de doorstroming lag de zaak anders, aangezien geschiedenis niet was opgenomen in de gemeenschappelijke vakken (G.V.). Men diende dus te kijken naar de fundamentele opties (F.O.) of complementaire opties (C.O.) of er daar geen leerplannen dienden opgesteld te worden, waar er op dat moment nog geen duidelijkheid rond bestond.

Het volgende verslag dat we terugvinden is dat van de vergadering op 19 januari 1974. Hierin wordt verwezen naar de vergadering van 8 januari, waar er beslist zou

³⁰² Kadoc, NVKMO, nr. 51, Verslag vergadering subcommissie, 1 december 1973

zijn om in de G.V.–geschiedenis een aantal problemen te behandelen. Van deze vorige vergadering vond ik echter nergens een verslag terug, maar blijkbaar werd het vak Geschiedenis toch in de G.V. van de determinatie opgenomen. Men zou het vak Geschiedenis zowel synchroon als diachroon aanpakken. Hiervoor zou samengewerkt worden met economie en aardrijkskunde. In de F.O. waren er drie opties die geschiedenis omvatten. Hiervoor zou één leerplan worden uitgewerkt dat zeer breed opgevat was en ruimte liet voor aanpassingen. De leerstof zou vooral “*de hedendaagse geschiedenis omvatten*”, maar hiervoor zou eventueel een nieuwe benaming gezocht worden. Voor de C.O. zou men een leerplan ontwikkelen dat een aanvulling was op de G.V. en F.O., zoals de behandeling van volkse en nationale historische achtergronden en kunstgeschiedenis.

Verdere informatie van de uitwerking van de experimentele leerplannen VSO voor de determinatiegraad ontbreekt, maar vermoedelijk werden deze in kleine werkgroepjes opgemaakt. In 1974 verschijnen vervolgens het leerplan derde graad finaliteit *Mens in tijd en ruimte* en het leerplan derde graad doorstroming *Geschiedenis*. In het leerplan voor de doorstroming zit de G.V., de F.O. en de C.O. samen vervat. Om het nieuwe leerplan voor te stellen aan de leerkrachten derde graad van het VSO werd door Janssens, in samenspraak met het Pedagogisch Bureau, een vergadering belegd waarin het leerplan werd verduidelijkt.³⁰³

³⁰³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Filip, Grimmonprez, Beirnaert en Vanhecke aan directies van de VSO-scholen die volgend schooljaar starten met de derde graad, 29 mei 1974

Herziening van de leerplannen geschiedenis voor het Type II tussen 1975 en 1980

1974-1975

Type I

De opvolging van de nieuwe leerplannen V.S.O draaien op volle toeren. Voor dit jaar zijn er talloze verslagen van de interscolaire vergaderingen met leerkrachten geschiedenis. Vooral de regio Antwerpen onder leiding van de heer Willems is hierin zeer actief. Uit deze verslagen blijkt vooral de tweede graad een probleem te vormen door het veel te zware programma. Willems schreef hierover een brief naar Janssens met een alternatief voorstel om het programma te verlichten.³⁰⁴ Janssens zou deze adviezen in overweging nemen en op de commissie bespreken in het volgende werkjaar.

In een brief van Willems aan Beirnaert uit hij eveneens zijn ongenoegen op de commentaar die hij krijgt door zijn medewerking aan de uitgave van de handboeken *Documentatiemappen geschiedenis en maatschappij*.³⁰⁵ Hij verdedigde zich door te stellen dat het hier slechts een uitgave betrof van de cursussen door de leerkrachten uit de regio Antwerpen zelf samengesteld. Het V.S.O. was een “*slordige stencill-onderneming aan het worden*”, waardoor het hem opportuun leek boeken uit te geven die goedkoper waren dan deze stencills, houvast boden aan de leerkrachten en ter beschikking kwamen van iedereen. Hij verbaasde zich erover dat er nog geen andere publicaties verschenen waren door andere regionale werkgroepen en verdacht deze dan ook van concurrentiestrijd door zijn werk te willen kopiëren in een later fase. Hij gaf aan te beseffen dat zijn onafhankelijkheid in de commissie hierdoor aangetast werd, maar gaf aan toch iets goeds gedaan te hebben voor vele mensen. Het kaderde binnen de dynamische werking in zijn regio, wat volgens hem niet van het NSKO gezegd kon worden.

In mei ging de inspectie samen zitten met de regionale coördinatoren en schoolafgevaardigden om de situatie in het V.S.O. te evalueren.³⁰⁶

³⁰⁴ Kadoc, Pedagogische Bureau, nr. 52, Brief van Willems aan Janssens, 10 februari 1975

³⁰⁵ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Willems aan Beirnaert, 12 februari 1975

³⁰⁶ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 50, Verslag vergadering met de regionale coördinatoren en de schoolafgevaardigden, 21 mei 1975

Als eerste kwam het leerplan van de observatiegraad aan bod dat algemeen als positief ervaren werd. Haerens stelde voor om de introductie te herleiden tot één jaar zodat er één jaar vrij kwam om aandacht te geven “aan de belangrijke periode uit de wordingsgeschiedenis van het christelijke Westen”. Lesage trad hem hierin bij. Dit werd weerlegd door “veldwerkers” die stelden dat twee jaar zeer nuttig waren en, indien dit gewijzigd werd, de didactische vernieuwing in het gedrang zou komen.

Vervolgens kwam de oriëntatiegraad aan bod. De drie doorsnedes, zoals in het leerplan voorgeschreven, kwamen aan bod maar hier was zeer weinig tijd voor. Dit was volgens de sommigen te wijten aan het te ruim opvatten van deze doorsnedes door veel leerkrachten. Men stelt algemeen te weinig ervaring te hebben om reeds een herziening te kunnen doen.

Als laatste kwam de samenwerking in de verschillende vakvergaderingen op scholen aan bod en dit werd algemeen als positief ervaren. Enkel in de regio Antwerpen werd er op regionaal vlak samengewerkt. De andere scholen ervoeren zo een samenwerking als gevaar voor de pluriformiteit en de eigen stem van de onderscheiden scholen.

Type II

Aangezien het V.S.O. nog niet overal toegepast werd, gaven veel leerkrachten geschiedenis in scholen van het Type II. Zij waren hierdoor verplicht het leerplan geschiedenis te volgen uit 1961. Nadat enkele leerkrachten hun beklag hadden gedaan drongen de inspecteurs geschiedenis er in 1975 dan ook op aan om een werkgroep op te richten die het leerplan van 1961 zou aanpassen aan de nieuwe inzichten in het geschiedenisonderwijs. Uit een brief van Janssens van 19 februari 1975 blijkt dat de subcommissie geschiedenis niet echt meer bestond en volledig was opgegaan in de commissie geschiedenis V.S.O.³⁰⁷ Nadat de leerplannen V.S.O. uitgewerkt waren, hadden een heleboel leden hun ontslag ingediend waaronder, Haerens, Demey, Vermeulen, Jonckheere, Uytterhoeven, Claassen, Duchateau, Verbist en Verelst. De subcommissie was dus enorm uitgedund. Om de nieuwe werkgroep samen te stellen pleitte Janssens ervoor om een kleine werkgroep op te richten van leden die contact hadden met het middelbaar onderwijs Type II. Verder

³⁰⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Brief van Janssens aan kannunik Grimmonprez, 19 februari 1975

wenste hij enkele inspecteurs, namelijk Martens en Lesage, en mensen uit de agregaatopleiding, namelijk De Keyser en Eennes. Andere inspectieleden wenste hij hier niet meer bij te betrekken omwille van hun absentieïsme, namelijk Gillis en Ulens. Verder had Janssens ook graag professor Baelde van de RUG toegevoegd aan de werkgroep omdat deze verantwoordelijk was voor de agregatie. Dit werd echter tegengehouden door Grimmonprez. De reden hiervoor werd niet gegeven.

De selectie van de leden gebeurde door Janssens volgens enkele criteria.³⁰⁸ Ten eerste streefde hij naar een beperkt aantal dynamische personen die allen licentiaat geschiedenis waren. Verder wou Janssens elk bisdom en alle congregatieve scholen vertegenwoordigd zien. Ten derde wou hij leerkrachten, inspecteurs en vertegenwoordigers van de agregatie en van de bijscholingsinstituten. Ten vierde hield hij rekening met de verdeling van het aantal mannen en vrouwen. Ten vijfde stelde hij dat de vijf personen ook lid moesten zijn van de commissie geschiedenis V.S.O. en stelde hij ook één directrice voor die lid was van de Commissie Doelstellingen. Als laatste punt haalt hij aan dat de belangrijkste uitgeverijen, namelijk Van In, De Standaard Uitgeverij en De Nederlandse Boekhandel, vertegenwoordigd waren. Wie tot welke uitgeverij behoorde was niet duidelijk.

De uiteindelijke leden van de commissie kunnen we in enkele groepen opdelen.³⁰⁹ Als eerste vonden we de gewone leerkrachten geschiedenis namelijk de heer Camerlinckx, leraar in het St.-Pieterscollege in Leuven, mevrouw De Keyzer, lerares in het St.-Pietersinstituut in Gent, de heer Geivers, leraar in het St.-Jozefsinstituut in Herentals en de heer Jans, leraar in het St.-Romboutscollege in Mechelen.

De inspecteurs waren de heer Janssens, inspecteur middelbaar onderwijs en leraar in het St.-Barbaracollege in Gent, de heer Martens, inspecteur middelbaar onderwijs en leraar in het St.-Amandinacollege in Herk-de-stad en priester Lesage, diocesaan hoofdinspecteur van West-Vlaanderen.

Verder vinden we ook nog leden van bijscholingsinrichtingen namelijk zuster Mennes van het Kardinaal Van Roey-instituut in Vorselaar, de heer Willems van het

³⁰⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 38, Kandidatenlijst voor de "Werkgroep Geschiedenis van het M.O.3

³⁰⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 2 februari 1975

H. Graf in Turnhout en de heer Vermander van het bijscholingsinstituut in Torhout en leraar in Oostende. De laatste twee leden waren professor De Keyser, van de aggregatie aan de KUL en mevrouw van Dorpe die directrice, was van de St.-Lutgardisschool in Antwerpen.

Enkele van deze leden vonden we ook reeds terug in de V.S.O.-commissie, met name Janssens, De Keyser, De Keyzer, Willems, Vermander, Jans en Van Dorpe. De overige nieuwe leden zijn Camerlinckx, Geivers, Lesage, Mennes en Martens.

Op 23 april 1975 vond de eerste vergadering plaats waar kannunik Grimmonprez de zitting komt openen.³¹⁰ Hij stelde dat het nuttig was om deze werkgroep op te richten omdat ook het traditioneel onderwijs recht had op een goed en degelijk leerplan. De bevoegdheid van de commissie was volgens de kanunnik weer te geven in een drietal punten. Ten eerste diende men het leerplan van 1961 te onderzoeken, vervolgens een nieuw of vernieuwd leerplan te ontwerpen en als laatste dit leerplan voor te leggen aan de Raad van het Katholieke Onderwijs. Hij onderstreepte vervolgens enkele voorwaarden voor de leden van de commissie. De leden werden volgens hem gekozen omwille van hun competentie en niet als vertegenwoordigers van bepaalde belangengroepen of uitgevers. Daarom vraagt hij ook aan de personen die betrokken zijn met het ontwikkelen van handboeken om discreet te zijn zodat het werk in een gunstige sfeer kan verlopen.

De werkgroep ging vervolgens over tot de orde van de dag en bepaalde eerst de knelpunten die zich voordeden bij een de hernieuwing. Deze werden als volgt opgelijst: a. de geschiedenis van de oudheid, b. De Belgische geschiedenis in het laatste jaar, c. de juxtapositie Belgische geschiedenis en actualiteit in het laatste jaar, d. De afwezigheid van een "*initiatie*" in geschiedenis en historisch denken en de noodzakelijkheid van een leerplan en de didactische vrijheid van de leraar.

Er werd aangevangen met een analyse van het laatste jaar in het leerplan 1961. De juxtapositie van de Belgische geschiedenis en de geschiedenis na 1945, waar de

³¹⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Verslag vergadering Werkgroep leerplan geschiedenis 1961, 23 april 1975

Europese en mondiale geschiedenis werd gezien als afronding van vijf jaar geschiedenis van *“Oudheid tot de hedendaagse Europese en mondiale geschiedenis”* werd als zeer eigenaardig ervaren door de commissie. De studie van de Belgische geschiedenis bood nochtans wel enkele voordelen volgens de commissie zoals het bieden van een synthetisch overzicht van de grote stromingen in de Europese wereld, deze stromingen chronologisch kunnen rangschikken, een grotere leerstof leren structureren, het belang van de kennis van het eigen land omdat dit in voorgaande jaren niet aan bod kwam en de ruime mogelijkheid om met andere disciplines samen te werken. Toch had het apart behandelen van de Belgische nationale geschiedenis ook nadelen volgens de commissie. Zo werden veel Europese en mondiale verschijnselen als *“Belgische verschijnselen”* weergegeven, was het moeilijk om de Belgische geschiedenis wetenschappelijk af te bakenen en werden te veel *“Belgische gebeurtenissen”* niet besproken in de voorgaande jaren. Als laatste argument werd hieraan toegevoegd, dat als men pedagogische-didactisch te werk wenste te gaan, men van *“het nabije naar het verre”* moest werken.

Door het bestaan van twee leerplannen in het laatste jaar, namelijk de Belgische geschiedenis en het *“tijdsgebeuren”* waarin de periode na WOII aan bod kwam werd de Belgische geschiedenis vaak herleid tot een schematische voorstelling en werd de hedendaagse geschiedenis, die in de vijfdes werd gegeven, plots onderbroken door de Belgische geschiedenis om er daarna terug op in te pikken. Deze hedendaagse onderwerpen hingen dan ook ergens te zweven zonder een chronologisch verband.

Daarom kwam de commissie tot volgende besluiten. Ten eerste stelde men voorop dat de kennis van de geschiedenis van het eigen land veilig diende gesteld te worden. Het onderwijs in de Belgische geschiedenis zou niet langer in één jaar gezien worden, maar zou geplaatst worden binnen hun Europese en mondiale context. De studie van deze Europese en mondiale geschiedenis zou synthetisch moeten gebeuren. Verder achtte men het ook belangrijk dat de leerlingen een inleiding zouden krijgen in de geschiedenis. Wat hier juist mee bedoeld werd is niet gespecificeerd. De volgende vergadering zou men dan discussiëren over de leerstofopbouw en de zinvolheid van een enkele en dubbele cyclus. De leden van de commissie werd dan ook aangeraden

tegen volgende vergadering de V.S.O. leerplannen eens na te lezen van zowel het katholiek onderwijs als het Rijksonderwijs.

Op de volgende vergadering van 4 juni 1975 werd vast gelegd dat in de laatste twee jaar van het traditioneel onderwijs de hedendaagse Europese en mondiale geschiedenis systematisch zou worden geprogrammeerd en bestudeerd.³¹¹ De Belgische geschiedenis zou hierin geïntegreerd worden. Het probleem dat hierbij rees was het vastleggen van de leerinhouden. Om die aan te passen diende men te sleutelen aan het algehele leerplan van de zes jaren. De commissie stond voor het dilemma om ofwel enkel de laatste twee jaren onder handen te nemen, ofwel het hele leerplan fundamenteel te veranderen. In het leerplan van 1961 zat nergens een introductie in de geschiedenis wat volgens de commissie wel van belang was maar moeilijk kon gedefinieerd worden. Men argumenteerde dat in het V.S.O. dit wel werkte en er werd overwogen om het V.S.O. leerplan geschiedenis te laten invoeren in het traditionele onderwijs, wat niet hetzelfde was als het volledige V.S.O..

1975-1976

Type I

Janssens blijft het V.S.O.-systeem verder inspecteren om het te optimaliseren. In zijn tussentijds rapport in helft van het schooljaar meldt hij het probleem van de heterogeniteit van de klassen.³¹² Hier zouden vooral de zwakke leerlingen onder te leiden hebben. Hier diende dan ook dringend werk van gemaakt te worden.

Willems besloot, samen met zijn regionale werkgroep, om de vergaderingen dit werkjaar te minderen aangezien de ervaring reeds groter en steviger was geworden.

De inspecteurs kwamen dit jaar samen om, in navolging van de evaluatie van de observatie en oriëntatiegraad, de determinatiegraad onder de loep te nemen en te evalueren. Als eerste kwam het leerplan *De Mens in Tijd en Ruimte* voor de derde graad lange finaliteit aan bod.³¹³ Dit vak bestond uit aardrijkskunde en geschiedenis, waardoor ook de inspecteurs aardrijkskunde aanwezig waren. Inhoudelijk werd het

³¹¹ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Verslag vergadering werkgroep leerplan geschiedenis 1961, 4 juni 1975

³¹² Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 50, brief van Janssens aan Beirnaert, 27 december 1975

³¹³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 50, Verslag vergadering begeleiding leerplannen type I "De Mens in Tijd en Ruimte", 21 januari 1976

leerplan met twee problemen geconfronteerd. Als eerste was er een breuk met het leerplan van de oriëntatiegraad door het verschil in aanpak. Als tweede probleem kwam naar boven dat de verschillende thema's die behandeld werden niet genoeg met elkaar in verband stonden wat vooral ten nadele van geschiedenis kwam. Bij het punt beginsituatie benadrukte men dat vooral het belang van de actualiteit moet ingezien worden en het vak zeer praktisch gericht moet zijn. Aan de leerplancommissie werd gevraagd een uitgebreide bibliografie op te stellen in verband met de onderwerpen. Ook het leerplan doorstroming voor de derde graad werd onderzocht. Als eerst kwam het leerplan *De mens in Milieu en Maatschappij geschiedenis* voor de algemene vakken 1 uur aan bod. Algemeen werd betreurd dat men voor dit vak maar één uur kreeg, wat onhoudbaar leek. Door deze situatie kon men niet aansluiten op de actualiteit en de tweede graad. Ook de continuïteit van het vak stond op de helling door de vele lessen die wegvielen. Door een tekort aan tijd kon men eveneens geen feitenkennis opbouwen en kwam men niet tot een synthese. De geschiedenis in de F.O. werd gunstig beoordeeld. De leerlingen waren zeer geïnteresseerd in de leerstof en de synchronisch-diachronische aanpak beantwoorde aan de verzuchtingen van de leerkrachten. Als laatste kwam het leerplan voor de C.O. aan bod. Dit werd slechts in twee scholen gegeven, waar het wel positief geëvalueerd werd. De keuze hangt te veel af van de leerkracht en zijn/haar directie. Men zou daarom ook objectieve informatie proberen verstrekken aan de scholen omtrent C.O. *Geschiedenis*, omdat dit een echte aanvulling kon zijn op de lacunes in A.V. en F.O.. Dit vak werd ten zeerste aangeraden aan leerlingen die een staatsexamen dienden af te leggen, studenten Hogere Pedagogisch Onderwijs, studenten van de faculteiten Rechten, Letteren en Wijsbegeerte, Sociaal-economische, Politieke en sociale en Kunstgeschiedenis.

Type II

Op 10 september 1975 hielden de inspecteurs geschiedenis een vergadering om advies te verlenen aan de werkgroep voor het leerplan van het traditionele onderwijs.³¹⁴ De leden waren priester Lesage, priester Haerens, de heer Martens, priester Gillis, zuster Beatrijs, broeder Geysen en de heer Janssens. We vinden hier

³¹⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 47 Verslag vergadering inspecteurs geschiedenis, 10 september 1975

enkele afspraken gemaakt door de inspecteurs in verband met het geschiedenisonderwijs en het nieuwe leerplan.

Ten eerste onderstreepte men dat de geschiedenis, zonder aan de objectiviteit te tornen, van een christelijk perspectief uit moest worden behandeld. Ten tweede dienden de leerkrachten meer vrijheid te krijgen over de inhoud. Ten derde onderstreepte men dat er nood was aan een methodisch-didactische vernieuwing. En als laatste kwam men overeen dat de Belgische geschiedenis diende geïntegreerd te worden in een Europees-mondiaal perspectief.

Vervolgens kwam de vraag wat de introductie in de geschiedenis juist moest inhouden en hoe deze vorm moest krijgen in het leerplan. De introductie in de geschiedenis werd gezien als zijnde dat leerlingen leren werken met tijdsbegrippen, tijdstechnieken, met handboeken en naslagwerken. Verder dienden de leerlingen ook de grondbeginselen van de historische methode, zoals bronnen en archieven, te leren kennen. Men stelde vast dat het begrip van 'historische evolutie' slechts kon begrepen worden vanuit een existentiële achtergrond. Vervolgens bekeek men of de introductie best op één of twee jaar werd gegeven. De uiteindelijke discussie werd beëindigd met de conclusie dat men krediet gaf aan de leerplancommissie, maar dat indien ze een nieuw leerplan wensten uit te werken ze de leerkrachten niet mochten opzadelen met een volledig vernieuwd leerplan. De integratie van de Belgische geschiedenis in de Europese-mondiale context diende echter onverwijld ingevoerd te worden.

Op de vergadering op 22 oktober 1975 van de werkgroep stelt men de kernopdracht van de werkgroep duidelijk: "*Door welke leerstofinhouden zal men optimaal de initiatie in geschiedenis opvullen*".³¹⁵ Men kwam voor een dilemma terecht.

Ofwel vertrok men vanuit een exemplarisch voorbeeld, zoals bijvoorbeeld de ontdekkingsreizen, om zo geleidelijk tot een synchrone uitwerking te komen van de hele geschiedenis. Dit zou een beperkte initiatie zijn waar in korte tijd, uitgaande van de huidige wereld, leerlingen werden gesensibiliseerd voor geschiedenis. Hierna zou het verleden synchronisch behandeld worden. Ofwel legde men het accent op een uitgebreide initiatie, waarin dan vooral de complexiteit van het verleden als

³¹⁵ Kadoc, NVKMO, nr. 47 verslag vergadering Subcommissie Geschiedenis, 22 oktober 1975

uitgangspunt gold. Van daar trachtte men dan de belangrijkste fenomenen evolutief duidelijk te maken en zo tot een initiatie te komen. Voor beide keuzes werden verschillende argumenten pro en contra opgesomd, maar uiteindelijk geraakt het dilemma niet opgelost. De eindconclusie was dat men al dichter was bij het definiëren van initiatie. Leerlingen moesten meer kunnen dan enkel veranderingen vast stellen, ze dienden de geschiedenis te beleven. Met welke inhoud dit zou worden gedaan en op welke manier zou later vast gelegd worden.

Op 21 november 1975 zal er uiteindelijk een beslissende vergadering plaats vinden waar de leden overwegen om het leerplan Type I in te voeren.³¹⁶ Men geeft enkele argumenten pro en contra.

De bezwaren tegen Type I werden als volgt geformuleerd. Het is voor de leerlingen psychologisch te moeilijk om een leerplan te volgen van het V.S.O. als het niet geïntegreerd is in een V.S.O. school. Ten tweede was het leerplan van 1961 nog steeds bruikbaar, mits een soepele interpretatie. Ten derde stelde men dat de veralgemening van het V.S.O. in de lucht hing waardoor het niet veel zin had om een nieuw leerplan te ontwerpen.

De voordelen van het invoeren van het V.S.O. leerplan werden als volgt gezien. Het oude programma streeft te veel naar volledigheid en is te encyclopedisch. Het is onmogelijk af te werken en houdt te weinig rekening met didactische vernieuwingen. Hierdoor zou het programma sowieso volledig herwerkt dienen te worden. Ten tweede geeft het invoeren van het V.S.O. programma het voordeel dat V.S.O. leerkrachten zich gesteund weten en dat directies uit het traditioneel onderwijs de overstap naar het V.S.O. sneller zouden zetten. Als derde gaf men de opvatting van mens en maatschappij van veel leraren aan die veel beter aan bod komt in het Type I. De leerkrachten zouden het Type I leerplan dan ook vrijwillig kunnen kiezen en er dus ook volledig achter staan. Als laatste geeft men ook aan dat de werkgroep voor het traditioneel onderwijs automatisch bij het V.S.O. leerplan uit kwam, zonder dit voor ogen te hebben gehad.

³¹⁶ Kadoc, NVKMO, nr. 47, verslag vergadering Subcommissie Geschiedenis, 21 november 1975

De conclusie van de vergadering was dan ook dat het Type I leerplan zou worden aangeraden. De leerkracht kon dit beslissen na overleg met zijn directie en de inspectie en dit vanaf het schooljaar 1977 tot 1978. Het vak diende eveneens gegeven te worden door bevoegde leraren. In het vijfde en zesde jaar zou men het leerplan geschiedenis volgen van de F.O. en hierbij voldoende accenten leggen op de Belgische geschiedenis na 1830.

Indien men toch opteerde om het leerplan van 1961 te blijven gebruiken moest men in de enkelvoudige cyclus in de hoogste twee jaren de hedendaagse Europese en mondiale geschiedenis sinds 1789 geven en de belangrijkste aspecten sinds 1830 van de Belgische geschiedenis hierin kaderen. De wijziging voor het vijfde jaar zou van kracht worden in het schooljaar 1976-1977 en voor het zesde jaar vanaf 1977-1978. In de eerste vier jaren zou de Belgische geschiedenis voor 1830 plaats moeten krijgen tussen het voorgeschreven leerplan.

In de dubbele cyclus werd niets gewijzigd omdat dit te complex zou zijn. Verder onderstreepte de commissie ook dat men werk zou maken van recyclage van de leerkrachten waarmee men de bijscholing bedoelde.

Verder geeft men in een bijgevoegd document ook een doelbeschrijving van geschiedenis mee. Hier zitten enkele opvallende opmerkingen tussen. Men omschrijft het doel van de geschiedenis als volgt: *“Het geschiedenisonderwijs op een eigen wijze de leerlingen wil helpen om zich geleidelijk te leren herkennen in confrontatie met de veranderende maatschappij. Door aangepaste leerinhouden en werkvormen wil men de leerlingen opwekken tot een persoonlijk verantwoorde en een christelijk geïnspireerde levenshouding t.o.v. het eigentijds maatschappelijk gebeuren.”* Concreet vertaalt zich dat in het besef van het tijdsgebeuren, verschillen en gelijkenissen aan te duiden, verbanden formuleren in een chronologische opeenvolging van historische feiten en complexen, ... Verder formuleert men enkele attitudes die van belang worden geacht zoals ontvankelijkheid en een onbevooroordeelde houding t.o.v. het hele domein van het maatschappelijke handelen, de pluriforme beschavingsvormen, gebeurtenissen en personen.

Uiteindelijk zal de werkgroep deze aanbevelingen overmaken aan kanunnik Grimmonprez op 8 januari 1976.³¹⁷ Deze brengt het naar de Verbeteringsraad die echter besliste de mogelijkheid van het Type I in te voeren in combinatie met bijscholing, niet door te laten gaan. Ofwel ging de hele school over op het V.S.O. ofwel hield men rekening met de doelstellingen en aanpassingen van de inhoud door de werkgroep geformuleerd. De werkgroep werd opgeheven en de leden vriendelijk bedankt voor hun medewerking. De inspecteurs spraken vervolgens af om elk jaar minstens een maal samen te komen om de vernieuwingen te evalueren en eventueel bij te sturen.

In februari 1976 verscheen eveneens een nieuw document met de titel *Vademecum voor de optimalisering van de V.S.O.-leerplannen in contact met de basis*.³¹⁸ In dit vademecum werd een korte schets gegeven van de invoering van het V.S.O. en werd de noodzaak tot bijsturing onderstreept door te stellen dat de leerplannen V.S.O. experimentele leerplannen waren. De bijsturing diende volgens het vademecum te gebeuren bij de zwaarte van veel vakken, de onderlinge samenhang in de leerplannen, de continue uitbouw van jaar tot jaar per vak, de vele overlappingsen tussen veel vakken en de leerplannen kwalificatie die niet specifiek genoeg waren. Om dit te verhelpen had het bureau reeds initiatieven genomen via bijsturingen, maar ook door contact met de basis te onderhouden via regionale interscolaire vakwerkgroepen, zoals die van Willems. In de toekomst werd aanbevolen om voor elke school per graad een vakverantwoordelijke aan te duiden. Deze vakwerkgroep koos dan iemand om naar de interscolaire regionale vakwerkgroep te gaan. De inspecteurs werd aangemaand dit geheel en alle leerkrachten te begeleiden. Indien een V.S.O.-leerplan zou bijgestuurd worden moest men contact houden met leerkrachten en rekening houden met hun ervaringen via de voorgestelde structuren.

Met de vele vernieuwingen in het Type I en Type II drong zich eveneens een goed georganiseerde bijscholing op. Er waren te weinig centra voor bijscholing en deze waren geografisch niet goed verdeeld. Verder zat er ook geen eenheid en organisatie

³¹⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 8 januari 1976

³¹⁸ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr 57, Vademecum voor de optimalisering van de V.S.O.-leerplannen in contact met de basis.

in deze bijscholingen Deze problemen dienden dringend aangepakt te worden. Hiervoor werd eveneens minstens een maal per jaar samen gezeten met de verschillende bijscholingscentra en universiteiten om praktische afspraken te maken met de inspectie hoe de nieuwe richtlijnen uit te werken. Vooral de doelstellingen zoals hoger geformuleerd worden van belang geacht om door te geven aan de leerkrachten in het traditionele onderwijs. Hiervoor werd een synthesetekst uitgewerkt waarin men stelde dat alle leerkrachten, zowel oud en ervaren als nieuw en onervaren, dienden bijgeschoold te worden.³¹⁹ De bijscholing diende eveneens gericht te zijn op de fundamentele vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs. Daarom opteerde men er voor om de bijscholingen zowel didactisch als inhoudelijk te organiseren.

Uit de vergadering van de inspecteurs op 17 maart 1976 blijkt dat de aanpassing van het leerplan Type II niet van een leien dakje loopt.³²⁰ Het grote probleem is dat men moeilijk de inhouden kan formuleren met betrekking tot de Belgische geschiedenis om ze te integreren in de algemene geschiedenis. Het probleem situeerde zich hier in de laatste twee jaren. De inspecteurs deden dan ook een suggestie van enkele feiten per tijdsperiode. De cesuur tussen beide jaren zou komen te liggen op WO I. Men formuleerde eveneens enkele onderwerpen die uit de nieuwste tijd met betrekking tot de Belgische geschiedenis zeker aan bod moesten komen. In het kort kwam het hier op neer: inlijving bij Frankrijk, het Koninkrijk der Nederlanden, het Koninkrijk België, België voorbeeld van een grondwettelijk koninkrijk, van homogene regeringen naar veelpartijstelsel, de industrialisatie, de koloniale politiek van België, van cijnskiesstelsel tot algemeen enkelvoudig kiesstelsel, het sociale probleem, de schoolkwestie, van centralisatie naar federalisme, de Vlaamse beweging, de Belgische bijdrage in de opbouw van een Europese- en wereldeenheid, de bijdrage van België in de Westerse cultuur.

1976-1977

³¹⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 47, Verslag vergadering inspecteurs geschiedenis van het NVKMO met de vertegenwoordigers van de Centra voor Vervolmaking, 10 maart 1976

³²⁰ Kadoc, NVKMO, nr. 47, verslag vergadering inspecteurs geschiedenis, 17 maart 1976

Op 30 maart 1977 hielden de inspecteurs opnieuw een vergadering met op de agenda de evaluatie van de leerplannen.³²¹ Als eerste kwam het leerplan van het Type I aan bod. Er werden door zuster Ulens vijf punten naar voor geschoven die mogelijks een probleem waren. Enkel de heren Janssens en Lesage hadden meegeholpen aan het opstellen van het leerplan Type I, dus namen zij de verdediging hiervan op zich. Het eerste probleem was de aansluiting van de observatiegraad bij het nieuwe leerplan van het basisonderwijs dat pas in 1975 verschenen was. Hier zou in de bijsturing van het leerplan voor de observatiegraad in 1977-1978 rekening mee gehouden worden. Ten tweede uitte men de bezorgdheid dat het leerplan uit de observatiegraad te weinig het evolutief aspect van de geschiedenis benadrukte en er daardoor geen historisch kader werd aangebracht. Volgens de inspecteurs stond dit nochtans duidelijk gestipuleerd in het leerplan voor de observatie. Als derde punt gaf zuster Ulens aan dat twee jaar initiatie in de geschiedenis te veel van het goede was, waardoor er te veel tijd verloren ging voor de “*echte geschiedenis*”. Hierop werd geantwoord dat dit bijdroeg tot de algemene doelstellingen van de observatiegraad, maar dat het niet de bedoeling was enkel initiatie aan te bieden in de eerste twee jaren. De vierde opmerking was dat de leerlingen in de observatiegraad niet rijp genoeg waren om de ingewikkelde hedendaagse geschiedenis te bestuderen. Dit werd weerlegd met het argument dat niet *wat* behandeld werd belangrijk was, maar wel *hoe* het behandeld werd. Als laatste uitte Ulens haar spijt over het feit dat de geschiedenis van de landen van de Vruchtbare Sikkil niet meer aan bod kwam. Hier werd op gereageerd dat men binnen de beschikbare uren keuzes diende te maken. Na deze discussie vroeg de heer Janssens aan zijn mede-inspecteurs om onbevooroordeeld te staan ten opzicht van het leerplan Type I.

Ook de wijzigingen aangebracht in het Type II voor het vijfde en zesde jaar werden geëvalueerd. Men besloot om de cesuren als volgt vast te leggen: in het vijfde jaar werd de periode 1776 tot 1919 gezien en in het zesde zou de periode vanaf 1919 tot heden aan bod komen. Door het zware programma zouden leerkrachten pedagogische verantwoorde keuzes mogen maken zonder de continuïteit te schaden. Men zou daarom een onderscheid maken tussen “*sterke*” en “*minder sterke*” momenten. Als laatste opmerking gaf men dat ook in het leerplan Type II de mens centraal diende te

³²¹ Kadoc, NVKMO, nr. 47, verslag vergadering inspecteurs geschiedenis, 30 maart 1977

staan als cultuurbouwer of afbreker. De cultuur stond ten dienste van de mens en niet omgekeerd. Hierdoor kon men gemakkelijker een overgang maken naar Type I. Voor zowel Type I als Type II zou men vervolgens een handboekselectie maken op één van de volgende vergaderingen.

De samenwerking met de bijscholingscentra werd geëvalueerd voor het werkjaar 1976-1977 op een vergadering op 4 mei 1977.³²² Voor deze vergadering werd speciaal professor Geurts uitgenodigd uit Nijmegen om een uiteenzetting te geven over de stand van zaken in Nederland. De evaluatie van de werking in België was verdeeld. Bepaalde reeksen hadden zeer weinig succes maar enkele vormingsmiddagen georganiseerd door professor De Keyser konden dan wel weer rekenen op veel belangstelling. Ook de reeks *Dossiers Geschiedenis* waarin bronnenmateriaal werd gebundeld van de laatste historische inzichten, werd door de inspecteurs positief onthaald. Misschien diende hier wel nog een didactische vertaling aan verbonden te worden. Uit het verslag blijkt dat vooral prof. De Keyser de drijvende kracht is achter de verschillende bijscholingscentra.

Op 26 mei besloten de directies en coördinatoren van de regio Antwerpen het voorstel in te dienen om maatschappelijke vorming te geven in plaats van geschiedenis, aardrijkskunde en een inleiding in het sociale en economische leven. Willems schrijft hierop een brief naar secretaris-generaal Beirnaert om zijn verdriet hierover te uiten.³²³ Volgens hem getuigt dit van een tekort aan historisch bewustzijn. Volgens Willems had men een jaar eerder zich reeds verzet tegen het vak Maatschappelijke Vorming, wat door de rijksinspectie niet echt geapprecieerd werd. In plaats daarvan had men er voor geopteerd om de aanbrengh van de doelstelling maatschappelijke vorming te integreren in het geschiedenisonderricht, wat ook binnen het katholieke net tot verdeeldheid had geleid. Willems maakt melding van een interuniversitaire werkgroep opgericht door inspecteur Maes van het Rijksonderwijs, die een voorstander was van het vak Maatschappelijke Vorming. Janssens en Willems hadden hieraan deelgenomen om *“de plaats van het*

³²² Kadoc, NVKMO, nr. 47, Verslag van de vergadering inspectie geschiedenis met de centra voor beroepsvervolmaking, 4 mei 1977

³²³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Willems aan Beirnaert, 19 mei 1977

geschiedenisonderwijs veilig te stellen". Volgens hem kwam het hier op neer dat men het vak Maatschappelijke Vorming in het Rijksonderwijs moest bestrijden in deze werkgroep, wat volgens hem ook gelukt was voor de eerste en tweede graad. Het vak was een *"uit de handlopend praatjes-uur"* geworden, dat gevaarlijk kon zijn naargelang wie het in handen had. Door deze houding was de samenwerking met inspecteur Morren van het Rijksonderwijs er niet eenvoudiger op geworden. Volgens Willems was ook de invoering van het leerplan geschiedenis Type I tegen gehouden door de Verbeteringsraad omdat *"men de maatschappelijke inslag in de vak niet kon nemen"*. Volgens hem was de afwezigheid van Sociale Vorming in het katholieke net geen gemis, maar toonde het de eigenheid van het net. Tegen de doelstelling maatschappelijke vorming had hij niets, maar deze doelstelling werd in het Vrije net als vakoverschrijdend gezien. Hij stelde dan ook dat als de heer Beirnaert hoorde spreken van hem en zijn collega's, het dan niet om het behoud van werk en het vak ging, maar wel om de inhoud van het vak en het feit dat er geen *"gemis"* is in het katholiek onderwijs.

Op 24 mei 1977 schreef Janssens een brief naar Beirnaert met het verzoek de leerplannen Type I voor de observatie te herbekijken.³²⁴ Hij zou hiervoor de leerplancommissie geschiedenis uitbreiden met de inspecteurs Lesage en Martens die beiden het V.S.O. gunstig gestemd waren. Martens was daarenboven zelf full-time leraar geweest, wat dubbel waardevol was volgens Janssens. Op 15 juni vond dan ook de vergadering voor de herziening van het leerplan uit de observatiegraad plaats. Leden van de commissie waren: Janssens, prof. R. De Keyser, de heer Willems, mevrouw Jonkhere-Stalpaert, de heer Strauven, de heer Vermander, priester Lesage en de heer Martens.³²⁵ Op de bijsturingvergadering werden enkele onderzoekspunten afgesproken die dan in het volgende werkjaar zouden samengebracht worden in een synthesevergadering.³²⁶ De eerste vraag was of men vertrok vanuit de leerinhouden of vanuit de doelstellingen? Was de leerstof niet te zwaar en waren de doelstellingen niet te vaag? De tweede vraag was of er voldoende continuïteit was binnen het

³²⁴ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Janssens aan Beirnaert, 24 mei 1977

³²⁵ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Janssens aan Beirnaert, 31 mei 1977

³²⁶ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag vergadering van de leerplancommissie geschiedenis, 15 juni 1977

leerplan voor de observatiegraad en in verhouding met latere leerplannen? Als laatste werd de openheid naar andere vakken in vraag gesteld. Deze informatie diende strikt persoonlijk te blijven. Van deze herwerking vond ik verder geen bronnen meer.

1977-1978

Het volgende werkjaar kwamen de inspecteurs samen op 12 februari 1978, waar opnieuw een evaluatie gemaakt werd van de vernieuwingen die doorgevoerd waren.³²⁷ Vooral het leerplan Type II baarde de inspecteurs zorgen. De cesuur tussen het vijfde en het zesde jaar zorgde voor heel wat verwarring. Men stelde daarom voor het werkdocument van 17 maart 1976 te publiceren in de wekelijkse mededeling van het NVKMO. In deze tekst werd de cesuur tussen het vijfde en zesde jaar op 1919 gelegd. Verder werden de leerinhouden met betrekking tot de Belgische geschiedenis aangeboden zoals hoger beschreven. Op deze vergadering is er ook een opmerkelijke tussenkomst van de heer Martens die in de homologatiecommissie zetelde waar de leerplannen in naam van de overheid werden goedgekeurd. Hij stelde dat de verantwoordelijke voor geschiedenis zich zeer strak hield aan de opdracht, namelijk de conformiteit van het leerplan en het peil van de studie. De verantwoordelijke had aangegeven dat hij niet akkoord ging met het leerplan dat maatschappelijk gerichte informatie omvatte zoals bijvoorbeeld structuren en instellingen. Dit was volgens hem geen geschiedenis maar sociologie. De beoordeling van het studieprijl was volgens hem ook voor verbetering vatbaar. Zo wees hij alle gesloten vragen af omdat deze te veel gericht waren op het geheugen en niet peilden naar het inzicht. De vragen die peilden naar grote evolutielijnen werden dan wel weer ten eerste geapprecieerd. De inspecteurs besloten echter om een evenwichtige dosering van open en gesloten vragen te blijven adviseren aan leerkrachten, omdat dit waarborgen bood voor een juiste evaluatie van de leerlingen.

Na de tussenkomst van de heer Martens bekeek men de verschillende nieuwe reeksen handboeken die op de markt waren gekomen voordat men overging naar het punt bijscholing. Men dankte hierbij prof. De Keyser voor zijn inzet en beloofde hem ten volle te blijven steunen.

³²⁷ Kadoc, NVKMO, nr. 50, Verslag van de vergadering inspecterus geschiedenis ASO, 12 februari 1978

Op 17 mei 1978 gingen de inspecteurs samen zitten met de bijscholingscentra om van gedachten te wisselen.³²⁸ Bij de evaluatie van het werkjaar bleek dat het seminarie in het Eekhoutcentrum te weinig aanwezigen telden, namelijk 12, om nuttig te kunnen evalueren. Voor het volgende jaar waren enkele seminaries in aantocht, georganiseerd door de KUL, rond de Vlaamse beweging en Vrouwenarbeid in België in de 19^e eeuw. Men zou trachten om per recyclagecyclus eveneens een professorale uiteenzetting te verkrijgen met ruimte voor vragen. Verder bleef men binnen de recyclage de combinatie inhoud en didactiek behouden en beloofde de inspectie leerkrachten persoonlijk aan te sporen tot het bijwonen van de geplande recyclage. Naast leerplanontwikkeling volgde Janssens ook de ontwikkelingen in het maatschappelijke debat. Zo vond ik een verslag van zijn bezoek aan het colloquium van het O.S.G.G. met als titel *Historische vorming van sociaal-politieke verantwoordelijkheid* op 22 februari 1978.³²⁹ Hier gaven verschillende panels hun mening over het onderwerp.³³⁰ Geschiedenis werd voor allen gezien als het vak waarin de menselijke geest de werkelijkheid verklaarde en deze verklaring van de werkelijkheid steeds opnieuw in vraag stelt. Er werd betreurd dat geschiedenis was afgeschaft en men pleitte voor een “*restauratie*” van het vak, aansluitend bij de actualiteit, de verdraagzaamheid en het relativisme. Er moest oog zijn voor alle aspecten van de menselijke samenleving en het leven van de gewone man. De politici betreurden dat men bij de besluitvorming werd misleid door de technocraten van de administratie. Er was meer informatie nodig vanuit de basis. Er kwam ook naar voor dat velen geen positieve herinneringen koesterden aan hun geschiedenislessen, maar dit stond de absolute noodzaak van degelijk geschiedenisonderwijs niet in de weg. Men moest vertrekken vanuit de hedendaagse tijd in een mondiaal perspectief.

1978-1979

Voor dit werkjaar ontbreken alle gegevens.

³²⁸ Kadoc, NVKMO, nr. 50 verslag vergadering van de inspectie geschiedenis ASO – B.V.-centra geschiedenis, 17 mei 1978

³²⁹ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, colloquium van het O.S.G.G., 25 februari 1978

³³⁰ Leden van de panels waren: F. Beart, senator VU, M. Galle, volksvertegenwoordiger BSP, L. Herman-Michielsen, senator PVV, M. Storme, senator CVP, J. Turf, KP, M. Claeys-Van Haegendoren, dr. Politieke en sociale wetenschappen, P. Jacobs, dr. Geologie, Rita Jolie-Mulier, dr. Juris, Guy Schrans, prof. RUG, Marijke Van Hemeldonck, journaliste, Daniel Vandepitte, Burgerlijk ingenieur, prof. en Pro-rector RUG.

2.1.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1970-1980

Het Rijksonderwijs

De personen die het curriculum geschiedenis bepaalden of afschaften zitten in deze periode duidelijk op macro-niveau, om niet te zeggen enkel de ministers, het kabinet en enkele inspecteurs. Er werd evenwel overleg gepleegd met verschillende instanties en professoren, maar dit had weinig of geen effect op de ministers. Het maatschappelijk debat had dus wel effect, zij het in beperkte mate.

De kenmerken van de ministers en hun keuzes zijn ideologisch van aard. Zo zien we dat de socialistische ministers voorstander zijn van maatschappelijke vorming of Sociale Vorming en de liberale minister het duidelijk meer begrepen heeft op geschiedenis. Elkeen had hier zijn motivatie voor. Een ander kenmerk van deze personen is hun korte termijn van besturen waardoor er geen gestructureerd en continu beleid gevoerd kon worden. De inspecteurs die hiervoor moesten zorgen waren te afhankelijk van de ministers om degelijk werk te kunnen leveren. Hun persoonlijke visie speelde hierin echter ook een rol.

De beslissingen voor de wijzigingen gebeurden op het kabinet met een beperkt aantal personen. De beslissingen werden snel genomen en vaak werd hiervoor geen verantwoording gegeven.

We bespeuren binnen de curriculumsamenstelling duidelijk een groot aantal spanningsvelden. Het eerste spanningsveld is het invoeren van het V.S.O.. De manier van invoeren en toepassen zorgde voor heel wat spanningen. Ten tweede is er ook een spanningsveld te vinden in de invulling van het vak *Geschiedenis, maatschappelijke vorming, Sociale Vorming of geschiedenis en maatschappij*.

De personen met beslissingsrecht en de manier van werken lijkt hier dan ook niet te verschillen met de periode tussen 1949 en 1969, zij het dat veel beslissingen veel drastischer waren dan in de voorgaande periode. Dit moet natuurlijk in het licht gezien worden van de beperktheid aan bronnen die ons geen zekerheid over deze these kunnen verschaffen.

Het Vrij Katholiek Onderwijs

In het Vrij Katholiek Onderwijs ligt eveneens het beslissingsniveau op het macro-niveau, hoewel hier toch een kleine verschuiving naar het meso-niveau te bespeuren

is. De belangrijkste instantie die verantwoordelijk was voor het curriculum was het NVKMO, onder de bevoegdheid van Grimmonprez, en zeker niet te vergeten het Pedagogisch Bureau van het NSKO, onder de bevoegdheid van Beirnaert. Deze twee organen zullen een stuwende rol spelen in de ontwikkeling naar het V.S.O. en in de ontwikkeling van de leerplannen.

In de beginperiode zal men trachten om de leerplancommissie zeer breed samen te stellen, maar hier komt het probleem van ongelijke zwaarte naar boven. De inspecteurs hadden duidelijk veel meer invloed dan leerkrachten die vaak zwegen. De selectie van de leerplancommissie werd hoofdzakelijk door de koepel en de voorzitter gedaan, waardoor een gerichte keuze in leden niet ondenkbeeldig is. Toch zien we, in vergelijking met de voorgaande periode, een veel diverser publiek opduiken. De belangrijkste spilfiguur in deze commissie was duidelijk voorzitter Janssens. Hij werd gekozen omwille van zijn expertise, onafhankelijkheid en omdat hij een leek was. Waarschijnlijk was zijn positieve houding ten opzichte van het V.S.O. eveneens een doorslaggevend argument. Dit in tegenstelling tot zijn voorganger, priester Haerens, die duidelijk in de vergaderingen laat blijken geen grote voorstander van de vernieuwingen te zijn. Ook in zijn opmerkingen over de *“geschiedenis van de christelijke Westerse beschaving”* merken we duidelijk dat dit iemand was uit de traditie van de voorgaande periode. Zuster Ullens kunnen we eveneens in deze categorie plaatsen. Maar uiteindelijk zijn het dan toch de V.S.O.-voorstanders die uiteindelijk het pleit winnen. Vooral Willems en Stock zijn hierin drijvende krachten, die eveneens met de basis een zeer goed contact onderhouden. Van bovenuit was mevrouw Van Dorpe duidelijk in de subcommissie geplaatst om te waken over de vernieuwingen. Zij was lid van de Commissie Doelstellingen, die verantwoordelijk was voor de vernieuwingen en staat hierin haar mannetje door gerichte vragen en opmerkingen. De aanwezigheid van leden uit de aggregaatsopleiding en normaalscholen was eveneens een nieuwigheid. De regenten en leerkrachten uit het technisch onderwijs bleven echter onder vertegenwoordigd. Voor de relaties met uitgeverijen werd vooral in de beginperiode gewaarschuwd, maar ook later zal Janssens zeer kort op de bal spelen. Veel van de leden van de werkgroep type I zullen later handboeken schrijven, maar dit was niet het geval voor ze aan de leerplannen begonnen.

De meeste vergaderingen van de commissie vonden plaats in Brussel in de Guimardstraat, in Heverlee of Leuven. Buiten de beginperiode waarin kannunik Grimmonprez duidelijk druk op de ketel komt zetten, lijkt het mij alsof de vergaderingen in een ontspannen sfeer verlopen. Uit de enkele brieven kon ik opmaken dat leden van de vergadering niet betaald werden, maar enkel een maaltijd kregen en een vervoersonkostenvergoeding.

De spanningsvelden in de vergadering zijn uiteraard te vinden in de voorstanders en tegenstanders van het V.S.O.. Vooral Willems maakt zich hier duidelijk zorgen over in zijn brief.

2.2 Periode 1980- 1989

2.2.1 De ontwikkelingen in het Rijksonderwijs

Door de omzendbrief van 1979 was de relatieve rust in het geschiedenisonderwijs terug gekeerd. De leerplannen werden opnieuw uitgewerkt door inspecteur Morren en zijn leerplancommissie. Morren gaf duidelijk aan meer historische vorming in de leerplannen Sociale Vorming te willen integreren. Dit viel vermoedelijk niet mee, aangezien de commissie voor de meerderheid uit niet-historici bestond.³³¹ Morren zag het vak Sociale Vorming niet als een vermindering van het aantal uren geschiedenis, maar juist als een kans om geschiedenis inhoudelijk te vernieuwen. Hij nam dan ook initiatieven om geschiedenisonderwijs uit te bouwen door de oprichting van een lerarenbeweging en een vaktijdschrift IMAGO.³³²

Tussen 1981 en 1988 was Daniel Coens nationaal minister van onderwijs en van 1988 tot 1992 Vlaams minister van onderwijs, wat garant stond voor een meer continu beleid. Vanaf het schooljaar 1983-1984 werd het vak Sociale Vorming vervangen door *Geschiedenis en maatschappijleer*. Deze beslissing was volgens Dolfen opnieuw binnen het kabinet genomen zonder raadpleging van de inspectie.³³³ Dit vak werd twee uur onderwezen in alle jaren van de doorstroming, behalve in het tweede jaar waar het maar één uur kreeg. Enkele richtingen kregen eveneens een extra supplement geschiedenis. Zo kwam er één uur geschiedenis bij in de studierichting kunst-menswetenschappen in de oriëntatie. In het vijfde jaar kregen de studierichtingen menswetenschappen, oude talen, moderne talen, plastische opvoeding en muzikale opvoeding een uur geschiedenis extra. In het zesde jaar werd dit uitgebreid met twee uur. Geschiedenis bleef ook nog steeds een mogelijke keuze binnen de complementair opties.³³⁴ In deze periode zou er nog een voorstel komen om het vak op te splitsen in een uur geschiedenis en aardrijkskunde, maar dit werd voorkomen door acties van het OSGG.³³⁵ In 1986 kwamen er plannen om het vak Geschiedenis te schrappen in de tweede of derde graad van het ASO ten voordele van

³³¹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 157

³³² K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 158

³³³ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 159

³³⁴ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 160

³³⁵ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 163

informatica. Het OSGG en de oud-studentenvereniging van de VUB zouden hierop opnieuw reageren door brieven te schrijven aan de ministerie. Het bleef hier echter voorlopig bij plannen.³³⁶

Bij het opstellen van de eenheidsstructuur in de tweede helft van de jaren 1980 door het katholieke net, maar in nauwe samenwerking met minister Coens³³⁷, kwam het vak Geschiedenis opnieuw in opspraak. Door acties van historici, OSGG, een overkoepelend orgaan voor geschiedenisleerkrachtenverenigingen en politici in de jaren 1989 en 1990 zou de eenheidsstructuur tot de volgende situatie leiden voor het vak Geschiedenis.³³⁸ Geschiedenis werd een verplicht vak in alle jaren van het ASO en zou twee uur per week onderwezen worden, behalve in het eerste jaar waar er maar één uur voorzien was. In het katholieke onderwijs was dit reeds het geval, maar het gemeenschapsonderwijs zou dus enkele uren geschiedenis moeten inboeten.³³⁹

In deze periode verschenen er eveneens bijgewerkte leerplannen die de chaos van de jaren 1970 dienden weg te werken. Voor de drie graden ASO verschenen er leerplannen Geschiedenis en maatschappijleer tussen 1982 en 1984³⁴⁰ die de leerplannen Sociale Vorming van 1979 vervingen.

2.2.2. De definitieve leerplannen in het Vrije katholieke onderwijs

De situatie in het katholieke net was nog steeds deze van twee types naast elkaar. De verdeling tussen de twee types in het begin van de jaren tachtig lag op 10 percent voor het Type I en 90 percent voor het Type II. Hierin zou echter een grote groei komen. In september 1984 was de verdeling namelijk reeds 53 percent voor het Type I en 47 percent voor het Type II. ³⁴¹ De publicatie van de definitieve leerplannen in het begin van de jaren 1980, die de experimentele leerplannen moesten vervangen, heeft hier vermoedelijk een grote rol in gespeeld. In deze periode zal de leerplancommissie dan ook de experimentele leerplannen evalueren en optimaliseren,

³³⁶ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 164

³³⁷ Dit bleek uit de talloze brieven die ik tussen het ministerie en het Pedagogisch Bureau vond in het archief van het Pedagogisch Bureau. Hiervan heb ik geen analyse gemaakt omdat dit niet echt belangrijk was in het kader van mijn masterscriptie en dit mij ook te ver zou leiden.

³³⁸ Voor een uitgebreid relaas over deze acties zie S. Mathys, *History is...*, p. 171 tot 210

³³⁹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 212

³⁴⁰ Leerplan....

³⁴¹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 167

maar ook aanpassen aan de inkrimping van het aantal uren geschiedenis in de observatiegraad.

In de tweede helft van de jaren 1980 zou de polarisering in het net enorm toenemen. Deze discussie vinden we ook terug in de leerplanontwikkeling in deze periode. De invoering van het eenheidstype zou eveneens een stempel drukken op het katholieke net en de leerplancommissie.

1979-1980

Begin september 1979 werd R. Janssens directeur van het Sint-Barbaracollege in Gent en nam hij ontslag als voorzitter. Janssens stelde twee personen voor aan kanunnik Duyver, namelijk P. Martens en professor De Keyser.³⁴² Hij had de voorkeur voor Martens omdat hij bij geen enkele uitgeverij betrokken was. In een brief zal secretaris-generaal Duyver Martens vragen om het voorzitterschap “*waar te nemen*”.³⁴³ Martens weigerde omwille van zijn job als leraar en inspecteur en omwille van zijn gezinsleven, maar zal uiteindelijk dan toch de taak op zich nemen als “*interimaire*” voorzitter voor de duur van één jaar.³⁴⁴ Hij zal echter gedurende heel de periode 1980 tot 1989 voorzitter blijven.

In het begin van de jaren 1980 is de commissie is uitermate verbolgen omdat de Raad van het NVKMO, in opdracht van minister Ramaekers, het vak Geschiedenis gehalveerd heeft in het eerste jaar van de observatiecyclus om het uurrooster in te krimpen en zo te besparen. In een brief van 29 april 1980 van professor De Keyser aan de directeur-generaal en de secretarissen-generaal van de verbonden van het Katholiek Onderwijs uit hij zijn bekommernissen in naam van de commissie geschiedenis.³⁴⁵ Hij stelde ten eerste dat het synthesevak Geschiedenis in de eerste graad een aantal belangrijke doelstellingen op gebied van kennis, vaardigheden en attitudes realiseert. Deze doelstellingen, zoals in het leerplan geformuleerd, konden niet verwezenlijkt worden in het tijdsbestek van 1 uur. Verder stipt hij ook aan dat geschiedenis een uur verliest, maar niet de andere mens-milieuvakken zoals

³⁴² Kadoc, NVKMO, nr. 50, Brief van Janssens aan Grimmonprez, 21 september 1979

³⁴³ Kadoc, NVKMO, nr. 50, Brief van Duyver aan Martens, 21 januari 1980

³⁴⁴ Kadoc, NVKMO, nr. 50, Brief van Duyver aan Martens, 6 juni 1980

³⁴⁵ Kadoc NVKMO, nr. 50, Brief van R. Dekeyser aan de Directeur-generaal van het NSKO en aan de Secretarissen-Generaal van de Verbonden van het Katholiek Onderwijs 29 april 1980

aardrijkskunde, biologie die niet moeten inboeten. De vraag wordt dan ook gesteld om het vak Geschiedenis terug naar twee uur op te trekken. Als laatste onderstreept hij dat *“de vaste historische vorming in onze snel evoluerende wereld meer dan ooit onontbeerlijk is voor de volledige ontplooiing van de persoonlijkheid en dat deze vorming niet kan verwezenlijkt worden door een één-uursvak”*.

Op 18 juni 1980 komt de commissie samen om het leerplan aan te passen aan de nieuwe situatie.³⁴⁶ De oude commissieleden werden opgeroepen om het geheel te herdenken. We vinden terug: Prof. De Keyser, E.H. kanunnik inspecteur Lesage, E.Z. Inspectrice Ulens, Mevr. Stalpaert, G. Pennings, P. Martens, A. Jans, W. Strauven, L. Van Laitem, E.Z. Van Kerrebroeck, M. Vermander en H. Willems. De heer Stock en Mej. Van Dorpe namen ontslag uit de commissie. Janssens zou enkel ontslag nemen als voorzitter, maar wel lid blijven van de commissie.

Als eerste stelt men dat een minimum van twee lestijden per week een minimum was om de doelstellingen te realiseren in de doorstroming. De aanpassingen aan het leerplan van de het eerste jaar observatie, waarvan het aantal uren teruggebracht was naar één, zijn dan ook voorlopig stelt de commissie.

Verder wenste men het experimentele leerplan van 1972 te behouden, mits enkele aanpassingen. De initiatie in de geschiedenis diende meer ingeperkt te worden vanwege de tijdsnood en de drie componenten, namelijk economische samenleving, sociale samenleving en politieke samenleving, dienden zeker één keer aan bod gekomen te zijn in de observatiegraad. Van de overige componenten mocht men vrij één behandelen. Bij de behandeling van deze componenten diende de historische dimensie voldoende aan bod gekomen te zijn. Verder adviseerde de commissie om de opties exploratie en sociale activiteit te gebruiken om de vermindering in het aantal uren geschiedenis op te vangen.

1980-1981

Bij het begin van het schooljaar 1980-1981 werden de verschillende leerplannen geschiedenis door de Werkgroep Doelstellingen en het Pedagogisch bureau doorgelicht in functie van de nieuwe lessenroosters. Ze stuurden hun bevindingen

³⁴⁶Kadoc, NVKMO, nr. 50, Verslag vergadering leerplancommissie geschiedenis 18 juni 1980

naar Martens zodat deze, met de leerplancommissie, de leerplannen kon bijwerken.³⁴⁷ Als eerste diende het leerplan *Geschiedenis* uit de observatiegraad doorstroming herbekeken te worden. De nodige delen waren aanwezig, zij het in verkeerde volgorde. Verder diende het leerplan aangepast te worden aan de uurinkrimping. Ook een afzonderlijk hoofdstuk voor de observatie en evaluatie en een inhoudsopgave werd hierbij geadviseerd.

Het leerplan *De mens in milieu en maatschappij* van de tweede graad kwalificatie werd als te beknopt bevonden en de verwijzingen in de bibliografie waren gedateerd. Dit leerplan werd het beste herwerkt in samenwerking met de aardrijkskundecommissie. Als laatste bevatte het leerplan *Geschiedenis en maatschappij* van de tweede graad doorstroming geen wenken in verband met de evaluatie. Deze leerplannen moesten dan ook herwerkt worden volgens het *Vademecum voor de optimalisering van de V.S.O.-leerplannen in contact met de basis*.

Martens riep de leerplancommissie samen en vroeg aan Beirnaert deze uit te breiden met de heren R. Dhondt en R. Geivers.³⁴⁸ De heer Dhont uit Varsennare was redactielid van het tijdschrift *Reflector* en lid van de stuurgroep geschiedenis aan de KUL. De heer Geivers uit Kasterlee had een rijke ervaring in verband met het opstellen van handboeken en zetelde al in de leerplancommissie die het leerplan Type II had herzien. De commissie komt samen op 20 mei 1981 om de het werk aan te vangen, waarbij vooral de evenwichtige leerstofverdeling in de oriëntatiegraad werd aangepakt.³⁴⁹ Er werd een corrigendum opgesteld waarin de drie tijdsdoorsneden beperkt werden tot twee. In het derde jaar kwamen twee tijdsdoorsneden aan bod, namelijk deze van de Griekse samenleving en van de Romeinse samenleving. De leerkracht mocht de eerste ontwikkelingsstadia van de mens geven, maar dit was niet langer verplicht. Voor het vierde jaar werd de Europese-Atlantische wereld uitgewerkt door minstens één tijdsdoorsnede voor de samenleving van de 5^{de} tot de 15^e eeuw en minstens één tijdsdoorsnede voor de samenleving in de Europese-Atlantische wereld in de periode tussen de 16^e eeuw tot de 18^e eeuw.

³⁴⁷Kadoc, NVKMO, nr. 50, Brief van W. Duyver, Br. Filip, A. Boone en R. Beirnaert aan P. Martens, 18 oktober 1980

³⁴⁸ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Martens aan Beirnaert, 5 januari 1981

³⁴⁹ Kadoc, NVKMO, nr. 50, Verslag vergadering Leerplancommissie geschiedenis, 20 mei 1981

1981-1982

Op de vergadering van 24 maart 1982 bleek er een probleem te zijn met het doorsturen van de corrigenda naar Licap, dat verantwoordelijk was voor de uitgave van de leerplannen.³⁵⁰ Hier zou door de voorzitter een mouw aan gepast worden. Het volgende punt op de agenda was de werking van de commissie. Door de toevoeging van twee nieuwe leden waren er twee nieuwe uitgeverijen die vertegenwoordigd werden in de commissie. Martens maakte duidelijk dat deze mensen niet waren gekozen omwille van hun werk bij de uitgeverij, maar omwille van hun ervaring. Verder kwam de commissie ook tot de constatacie dat er te veel leden waren in de commissie, waardoor een kleine werkgroep misschien een goed idee leek. Wie hier deel van ging uitmaken was niet duidelijk en zou later besproken worden. De vraag was niet wie er in de commissie diende te zetelen, wel welke functies er dienden vertegenwoordigd te worden in deze werkgroep.

Als derde punt werd een onderzoek gedaan naar de inhoudelijke bijsturing van het programma. Er werden enkele suggesties gedaan en opmerkelijk is dat letterlijk in het verslag staat dat hierbij de namen werden weggelaten omdat dit niet interessant leek voor de verdere werking. Men maakte eerst een historische schets waaruit vooral het ongenoegen bleek over de vermindering van het aantal uren geschiedenis. Het oorspronkelijke programma was opgemaakt in de veronderstelling dat aan het aantal uren geschiedenis niet zou worden geraakt. Ook de opties bleken in de praktijk bijna niet uitgewerkt te worden. De overlappingen met andere vakken, zoals aardrijkskunde, kon men niet voorzien omdat alle leerplannen per vak werden opgesteld. Een bijkomende vaststelling was het verbrede leerprogramma in de lagere school waarin ondertussen veel inhouden werden gegeven die ook in de eerste graad aan bod kwamen.

Omdat het aantal uren toch niet zou worden opgetrokken besloot men daarom het leerprogramma te herbekijken. Doordat geschiedenis ingeboet had aan uren besloot men om “zuiverder” geschiedenis te poneren, want ook in het officieel onderwijs verdwijnt het vak Maatschappelijke Vorming. Men stelde een tendens vast in de jaren 80 dat geschiedenis aan belang won en wou hier dan ook gebruik van maken.

³⁵⁰ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag van de leerplancommissie, 24 maart 1982

De integratie van andere leervakken werd enkel door theoretici ondersteund, maar in praktijk lukte dit gewoonweg niet. De historici waren volgens hen misschien wel de enigen die dit zo goed hadden kunnen doordrukken. Door de integratie van maatschappij in andere vakken was het eveneens zo dat geschiedenis meer in pure vorm kon gegeven worden.

Hieruit concludeerde de commissie dat men ofwel een variant van het leerplan zou maken ofwel een nieuw alternatief leerplan. Concreet werd het voorstel gelanceerd om in de eerste graad een verkenning te doen van de 5 of 6 types van maatschappij die er overal geweest zijn of komen. In de tweede graad kwam dan het gewoon chronologisch kader en in de derde graad werd afgerond met de actualiteit. Dit voorstel kwam onder vuur te liggen met de bedenking dat hierdoor veel voorafgaand commissiewerk verloren ging en of dit niet te abstract werd.

Op de vergadering van 5 mei zou de samenstelling van de commissie opnieuw besproken worden.³⁵¹ Penninck was namelijk weg gevallen en er kon eventueel iemand uit de groep Wolters of Plantyn bijkomen. Ook werd het tekort aan vrouwen of regenten als een mogelijk criterium gezien om iemand nieuw te betrekken.

De herwerking van het leerplan eerste graad werd opnieuw besproken. Een volledige vernieuwing werd niet opportuun geacht omdat veel leerkrachten serieus werk maakten van het vorige leerplan en deze mensen niet konden opgezadeld worden met een volledige omschakeling. Verder werd eveneens de bemerking gemaakt dat veel leerlingen na de eerste graad geen geschiedenis meer hadden, wat zeker in het achterhoofd diende gehouden te worden. Het grootste probleem volgens de commissie bleef het tekort aan uren. Hiervoor zou Raf De Keyser en enkele anderen trachten te streven naar verbetering.

Hierop volgde opnieuw een uitgebreide discussie over de herziening van het leerplan voor de observatiegraad die ik hier niet weergeef omdat de meeste argumenten op de voorgaande vergadering werden aangehaald. De eindconclusie is wel van belang. Er zou een aanpassing komen aan het leerplan, maar hiermee zou men nog een jaar wachten. Indien er verandering kwam diende deze rekening te houden met het synthesekarakter van geschiedenis en de tijdsdimensie.

³⁵¹ Kadoc, NVKMO, nr. 372, Verslag van de leerplancommissie geschiedenis type I, 5 mei 1982

Na dit verslag zou Martens een brief ontvangen van de heer Beirnaert die vragen had bij het punt samenstelling van de commissie van voorgaande vergadering.³⁵² Hij vond het niet kunnen dat men rekening hield met uitgeverijen. De enige criteria die konden gelden waren bekwaamheid, beschikbaarheid, een spreiding over de regio's, een evenredige vertegenwoordiging van regenten en licentiaten, dames en heren, T.S.O en A.S.O.

1982-1983

Op de vergadering van zes oktober 1982 meldde Martens dat Janssens ontslag nam als lid van de commissie.³⁵³ Voor hem zou een opvolger gezocht worden in het technisch onderwijs.

Vervolgens gaf Raf De Keyser een overzicht van het werk dat hij verricht had samen met het Belgisch Comité voor geschiedenis. Dit comité omvatte alle verenigingen die zich met geschiedenis bezig hielden en nam dan ook de verdediging van het geschiedenisonderwijs op school op zich. Volgens hem kwam er schot in de zaak en zou inspecteur Morren van het Rijksonderwijs op de volgende vergadering verslag uitbrengen over de situatie in het Rijksonderwijs en mogelijke voorstellen om de situatie te verbeteren. Vandaar uit zou er dan misschien ook kunnen gewerkt worden naar een verbetering in het Vrije onderwijs.

Om de herziening van het programma te kaderen stelde men de premisse duidelijk van waaruit men zou vertrekken. *“wij vertrekken nu van doelstellingen, niet van leerinhouden. Concreet wil dat voornamelijk zeggen dat wij proberen het heden te verhelderen aan de hand van het verleden. Dat impliceert dat we keuze hebben en dat de vraag omtrent de te kiezen periode niet echt relevant is. Wel kunnen wij niet zo maar aan de chronologie prutsen. Het zou goed zijn wanneer wij een lange termijn perspectief zouden garanderen, dit is namelijk het enige historische perspectief.”*³⁵⁴ Men maakte hierbij de bedenking dat het programma in de eerste graad deze visie reeds in zich had, maar vermoedelijk verkeerd gelezen werd. De conclusie was dan ook dat het programma niet zo veel

³⁵² Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Beirnaert aan Martens, 4 juni 1982

³⁵³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag vergadering van de programmacommissie geschiedenis, 6 oktober 1982

³⁵⁴ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag vergadering van de programmacommissie geschiedenis, 6 oktober 1982

diende gewijzigd te worden, maar misschien gewoon hier en daar wat herschreven. Er zou een sneuveltekst opgesteld worden tegen de volgende vergadering.

De volgende vergadering vertrok men vanuit de opgestelde sneuveltekst die gebaseerd was op vier overeengekomen basisvoorwaarden.³⁵⁵ Ten eerste ging men het experimentele leerplan verbeteren. Ten tweede was er een consensus dat dit diende te gebeuren vanuit de doelstellingen. Ten derde was er eveneens een consensus dat geschiedenis een eigen vormende waarde had, namelijk het historisch-kristisch vormen van jongeren. De laatste consensus was dat geschiedenis een eigen identiteit had en dat men binnen het vak ook degelijk met het vak Geschiedenis moest bezig zijn.

Vervolgens kwamen de hinderpalen om het nieuwe programma in te voeren naar boven. Als externe factoren werd gewezen op de receptie door de leerkrachten die de vernieuwingen met schrik tegemoet zagen en dat handboeken reeds moeizaam de vele vernieuwingen hadden trachten te integreren. Als interne factoren kwam de verdeeldheid van de commissie naar boven waardoor een volledige herwerking in consensus onmogelijk leek. Daarom zou men het leerplan enkel bijsturen met de klemtoon dat het ondubbelzinnig om geschiedenis moest gaan binnen het programma. De leerkrachten zouden bij de veranderingen geholpen worden door de commissie.

1983-1984

Op 4 november schrijft Beirnaert een brief aan Martens met een verzoek om de oude experimentele leerplannen aan te passen, vooral de terminologie leek hem gedateerd.³⁵⁶ Verder onderstreepte hij eveneens dat veel vakleerkrachten suggesties hadden gedaan en deze dit niet zomaar hadden gedaan. Als laatste raadde hij Martens aan om de uniforme structuur te gebruiken voor het opstellen van het leerplan. Hij verwees hier expliciet naar het hoofdstukje *samenstelling van de V.S.O.-leerplancommissies* in de brochure die samengesteld was om eenvormigheid te krijgen in de leerplannen.

³⁵⁵ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag vergadering van de vergadering van de programmacommissie geschiedenis, 26 januari 1983

³⁵⁶ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Brief van Beirnaert aan Martens, 4 november 1983

In mei 1984 verscheen er een intern werkdodocument met de titel *Overzicht en inhoud van de noodzakelijke leerplanbrochures voor het secundair onderwijs van het type I*.³⁵⁷ Deze brochure was bedoeld voor alle commissies die de opdracht hadden gekregen om de experimentele leerplannen te vervangen. In deze brochure werden enkele basisprincipes omschreven waar men niet mocht van afwijken. Ten eerste diende men rekening te houden met de splitsing per graad en per vorm, ten tweede diende men te letten op de eenheid binnen de graad en ten derde diende men naar eenheid te streven binnen de discipline. Het leerplanontwerp diende een vaste structuur te vertonen. De volgende delen moesten in hun respectievelijke volgorde voorkomen: 1. De beginsituatie, 2. Doelstellingen van het vak in bedoelde graad, 3. Leerstofafbakening, 4. Methodische wenken en didactische werkvormen, 5. Aanwijzingen in verband met evaluatie en 6. Literatuurlijst. Dit werd aangevuld met advies in verband met doelstellingformulering, een goede coördinatie bij de leerstofafbakening en de verder uitwerking van de andere delen. Het laatste deel van deze brochure bestond uit praktische wenken in verband met de samenstelling en werking van de commissies. Hierin stonden praktische tips in verband met het reserveren van lokalen in de Guimarkstraat, maar ook tips in verband met samenwerking binnen de commissie en met andere commissies. Deze tips bestonden uit open samenwerking en rekening houden met de doelstellingen door de koepel vastgelgd.

Eigenaardig genoeg ontbreekt elk verder verslag voor deze periode. Het enige wat ik terug vond was een brief van de heer Gysels aan Martens die zegt het nieuwe leerplan voor de eerste graad ontvangen te hebben.³⁵⁸ Hij geeft echter de opmerking aan Martens dat een literatuurlijst ontbreekt en deze moet toegevoegd worden voor de publicatie kan plaats grijpen.

1984-1985

Dit werkjaar zou werk gemaakt worden van het vak *Mens in Milieu en Maatschappij* voor de korte kwalificatie. Aangezien het vak een samensmelting was van

³⁵⁷ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 57 Overzicht en inhoud van de noodzakelijke leerplanbrochures voor het Secundair onderwijs van het type I

³⁵⁸ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Brief van Gysels aan Martens, 12 maart 1984

aardrijkskunde en geschiedenis waren zowel de commissie geschiedenis als aardrijkskunde aanwezig op de vergaderingen.

In het begin van het schooljaar komt de commissie samen met de leden van de commissie aardrijkskunde om het leerplan voor de korte kwalificatie *Mens in Milieu en Maatschappij* samen te stellen.³⁵⁹ De leerstof werd in diverse thema's verdeeld volgens het chronologisch principe. Deze thema's werden verder uitgewerkt en zouden de volgende vergadering besproken worden met vier leerkrachten die het vak gaven.

Op de volgende vergadering zijn deze vier leerkrachten dan ook aanwezig en verstrekken zij advies.³⁶⁰ De commissie legt haar voorstel uit aan de hand van de premissen van waaruit zij vertrokken: a. Situering in tijd en ruimte, b. beschrijving van de samenleving, c. hoe is de maatschappij geordend?, d. Welke cultuur brachten voorgaande samenlevingen naar voor en wat is de betekenis voor later? en e. hoe was de materiële cultuur? De leerkrachten helpen vervolgens de thema's uit te diepen en ook de volgende vergadering werkte men verder aan dit ontwerp.³⁶¹

1985-1986

Op de eerste vergadering van de commissie voor de korte kwalificatie keurde men het nieuwe leerplan goed. Over vier jaar zou het leerplan opnieuw geëvalueerd worden. Verder stelde men dat het voor uitgeverijen niet interessant was om een handboek voor dit leerplan te ontwerpen omdat te weinig leerlingen dit vak volgden. Daarom zou Rik Geivers kijken om een vzw op te richten die aan deze nood tegemoet zou komen. Ook leden van de commissie zouden hierin betrokken worden.

De volgende vergadering is enkel met de commissie geschiedenis. Op deze vergadering komt een afvaardiging van de werkgroep Politieke Vorming die ijvert om op een meer systematische wijze politieke vorming in het voortgezet onderwijs aan bod te laten komen. Vooral geschiedenis leende zich hier volgens hen toe. Ze hadden een *ontwerp van curriculum politieke vorming 1^e graad* opgesteld waarin doelstellingen stonden die in het vak Geschiedenis aan bod konden komen. Dit zou, na bestudering van het ontwerp, op een volgende vergadering van de commissie

³⁵⁹ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Verslag leerplancommissie MMM, 19 september 1984

³⁶⁰ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Verslag van de leerplancommissie geschiedenis Type I, 6 maart 1984

³⁶¹ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52 Verslag van de Leerplancommissie MMM, 5 juni 1985

geagendeerd worden. De werkgroep politieke vorming zou op haar beurt kennis nemen van het leerplan geschiedenis tweede graad en hun desiderata aan de commissie doorgeven. De commissie stelde wel duidelijk dat de hoofdopdracht historische vorming bleef en dat politieke vorming hiervan een deel was en bleef. Men verwees hiervoor naar andere landen waar politieke vorming nogal eens als een “*passe-partout*” werd gebruikt om conflicten uit het verleden en het heden op te lossen. Geschiedenis zou hier volgens de commissie een correctief antwoord bieden.

Het tweede punt op de agenda was het goedkeuren van de leerplannen *Mens in Milieu en Maatschappij*. Het handboek zou uiteindelijk toch uitgegeven worden door De Nederlandse Boekhandel, onder de voorwaarde dat het handboek goedkoop zou blijven (190 fr.).

Als laatste punt op de agenda komt de bespreking van de leerplannen voor Type I, Type II en Type III. Men overwoog om het leerplan van Type I in Type II over te brengen. Het probleem hier was het verschil in aantal uren geschiedenis tussen de verschillende types en of het nog de moeite was een nieuw leerplan te ontwerpen omdat het Type III in aantocht was. De voorzitter zou contact opnemen met secretaris-generaal Beirnaert om meer duidelijkheid te scheppen in de situatie.

Als laatste punt werd ook de werking van de commissie nog eens tegen het licht gehouden. Er waren enkele leden die permanent afhaakten of aan vervanging toe waren. Voor het opstellen van het nieuwe leerplan zou dan ook uitgekeken worden naar nieuwe leden om de commissie te versterken.

Om het probleem van Type III uit te klaren kwam secretaris-generaal Beirnaert naar de volgende vergadering.³⁶² Deze kon echter niet veel klaarheid geven. Hij stelde dat het leerprogramma voor Type II zeker nog een decennium zal moeten meegaan. Hierdoor was het volgens hem zinvol om het Type I leerplan in het Type II leerplan te verwerken. De commissie stelde eveneens de vraag of het niet zinvol was het leerprogramma te herwerken zodat er een betere spreiding kwam van de leerstof tussen prehistorie en Franse Revolutie in de eerste vier jaar. Beirnaert was hier een voorstander van en stelde voor om de initiatie in de geschiedenis tot 1 jaar te

³⁶² Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Verslag vergadering van de leerplancommissie geschiedenis Type I, 19 februari 1986

beperken en de leerstof van de tweede graad te spreiden over het tweede, derde en vierde jaar. De commissie trad hem hierin bij door te stellen dat in de kwalificatiejaren nu ook chronologisch gewerkt werd waardoor men in andere richtingen dit ook kon toepassen. Indien men het programma zou wijzigen, moest dit dus gebeuren voor alle types, wat volgens de commissie door het reeds gepresteerde werk snel kon gebeuren.

Dit werk zou gebeuren door de commissie, mits aanvulling van ad hoc leden. Beirnaert stelde voor om met een vaste kern te werken, samengesteld uit de bestaande commissie. Deze zou dan aangevuld worden met subgroepen per graad waarin ook mensen zetelden die vertrouwd waren met de beoogde jaren. De vaste commissie zou dan zorgen voor eenzelfde visie op heel het secundair onderwijs en de opvolging.

De criteria voor de werkgroep waren vastgelegd. Hierin mochten maximum acht leden zetelen. Deze groep moest samengesteld worden uit leerkrachten, inspectie, universiteit, bijscholingscentra, mannen en vrouwen en volgens een goede geografische spreiding. Deze groep zou men zo snel mogelijk samen stellen, zodat in geval van de invoering van het eenheidstype, zodat men niet achter de feiten zou aanhollen.

Na deze vergadering zijn er blijkbaar lekken naar de uitgeverijen geweest. De heer Pelckmans schrijft de heer Beirnaert aan in verband met een omzendbrief van Plantyn waarin zij melden uit "*goede bron*" vernomen te hebben dat het leerplan gewijzigd zal worden en daarom afziet van hun publicatie die voorzien was. Beirnaert betreurt dan ook deze lekken en stelt dat als er beslissingen vallen, alle uitgeverijen op tijd zullen ingelicht worden.³⁶³

1986-1987

In augustus stuurt Martens zijn voorstel voor de samenstelling van de commissie door naar Beirnaert.³⁶⁴ Hierin motiveert hij zijn samenstelling als volgt. Aangezien de keuze van het NSKO duidelijk richting Type III ging, vond hij dat de

³⁶³ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Pelckmans aan Beirnaert, 29 april 1986

³⁶⁴ Kadoc, Pedagogisch Bureau, nr. 52, Brief van Martens aan Beirnaert, 24 augustus 1986

samenstelling ook in functie hiervan diende samengesteld te worden. In de kerngroep van acht zouden enkele “oudgedienden” opgenomen worden die, omwille van hun ervaring, ploeggeest en kennis, een belangrijke bijdrage konden leveren. Verder had hij rekening gehouden met de ervaring in het samenstellen van didactische verantwoorde publicaties door de nieuwe leden. De samenstelling zag er als volgt uit. De kerngroep bestond uit 2 inspectieleden, met name mevrouw De Preter, licentiate moderne geschiedenis en verbonden aan het regentaat Sint-Andreas Brugge en Paul Martens, leraar in het Amandinacollege Herk-de-Stad. Vanuit de lerarenopleiding werd professor Raf De Keyser van de aggregatie KUL en de heer Hector Colpaert, leraar regentaat Normaalschool Sint-Niklaas en leraar T.S.O. Onze-Lieve-Vrouw-Presentatie in Lokeren aangeworven. Deze laatste was regent Nederlands, geschiedenis, Frans en aardrijkskunde. De leerkrachten en directies werden vertegenwoordigd door mevrouw Edith Buntinx, lerares T.S.O. Zusters Ursulinen Hasselt en regentes Nederlands, geschiedenis en Frans, de heer Rik Dhont, leraar Sint-Lodewijksinstituut afdeling O.L.Vr.-Hemelvaart Brugge en licentiaat moderne geschiedenis, de heer Jos Neutelaars, leraar Sint-Jan Berchmanscollege Diest en licentiaat moderne geschiedenis, de heer Paul Vandepitte, leraar Sint-Jozefscollege in Tielt en licentiaat Moderne geschiedenis, en de heer Rik Geivers, directeur van Sint-Jozefsdal Herentals en licentiaat moderne geschiedenis.

Dit voorstel werd voorgelegd aan de verschillende verbonden en in een antwoord van Beirnaert positief bevonden mits enkele aanpassingen. In de kerngroep had men graag nog de heer F. Adriaens, inspecteur geschiedenis en mevrouw D. Jonckere-Stalpaert, licentiaat geschiedenis, lid van de homologatiecommissie T.S.O. en K.S.O. en lerares T.S.O.. Verder adviseerde Beirnaert om de heer Neutelaars te vervangen door de heer W. Dupon, licentiaat moderne geschiedenis, leraar H.Hart Heist-op-den-Berg en verbonden aan de Vliebergh-Sencie.

Inspecteur Adriaens zou in een brief echter bedanken om lid te worden van de commissie. De voorziene acht leden waren al uitgebreid tot tien en hij zou het overbodig vinden om hier nog bij te komen. Hij wenste wel in te vallen als er een positie vacant werd en wou op de hoogte gehouden worden. Hij geeft ook enkele

desiderata mee voor het ontwerp van het nieuwe leerplan. Hij zag zichzelf in een adviserende rol en zag dit concreet in een startvergadering gebeuren waarin een ruim overleg kwam over de opvulling van elk leerjaar en door verder op de hoogte gehouden te worden van de werkzaamheden. De leerplannen dienden volgens hem “kort, klaar en in eenvoudige taal opgesteld te worden”. Verder wenste hij ook dat elk commissielid zeer objectief te werk zou moeten gaan en aangezien veel commissieleden auteurs zijn van handboeken voor het Type I, zij grondig afstand dienden te nemen van deze achtergrond. Interessant is dat hij in zijn brief een opsomming maakt van de leden met daarbij hun medewerking aan handboeken. De heer Geivers was leider van de werkgroep *Nu en toen* en *Historische atlas* van de Standaard Uitgeverij. De heer Dhondt was leider en auteur van de reeks *Kruispunten* van Van In. Mevrouw Buntinx was auteur van de reeks *Sporen* bij uitgeverij Wolters. De heer Dupon auteur in de reeks *Evolutie en revolutie* bij Plantyn. De heer Vandepitte was auteur in de reeks *Tijdspiegel* en *Chrono* bij De Nederlandse Boekhandel en mevrouw De Preter auteur bij de reeks ‘*n Kijk op nu en toen* bij uitgeverij Standaard.

1987-1988

Uiteindelijk werd een systeem bedacht met een kerngroep en steungroepen per graad en richting.³⁶⁵ Buiten de kerncommissie zou telkens voor beperkte duur met de adviserende deelgroepen worden samengewerkt als de respectievelijke graad of richting aan bod kwam. In de kerngroep zaten de heren Martens, De Keyser, Dhondt en Geivers. Voor de verschillende graden werd met steungroepen gewerkt. De steungroep voor de eerste graad bestond uit mevrouw Buntinx, de heer Colpaert en mevrouw De Preter. De steungroep voor de tweede en derde graad A.S.O. bestond uit mevrouw De Preter, de heer Dupon en de heer Vandepitte. De steungroep voor de tweede en derde graad T.S.O. bestond uit mevrouw Buntinx, de heer Colpaert en mevrouw Jonkeere-Stalpaert.

Op 30 september 1987 gaan de werkzaamheden dan van start. Vooraleer de leerplannen te bekijken, maakte men afspraken over de communicatie en werking van

³⁶⁵ Kadoc, NKVMO, nr. 232, Leerplancommissie geschiedenis voor de eerste, tweede en derde graad van de eenheidsstructuur S.O., 10 juli 1987

de commissie. Het leerplan voor de eerste graad moest klaar zijn tegen half november. Nieuw informatie naar de buitenwereld werd slechts doorgegeven nadat in de commissie was afgesproken wat wel en wat niet mocht worden doorgegeven. De leden spraken af dit na elke vergadering vast te leggen.

Vervolgens vertrok men van een basistekst, door de kerngroep samen gesteld, gebaseerd op een tekst van de Vlaamse Leerkrachten Geschiedenis (VLG) en de bevindingen van het Pedagogisch Bureau.³⁶⁶ In deze tekst werden eerst de problemen opgesomd van de traditionele en experimentele leerplannen. Dit was een samenvatting van alle verzuchtingen die in voorgaande vergaderingen aan bod waren gekomen. Vervolgens maakte men een opsomming van de inzichten die zeker aan bod moesten komen in het nieuwe leerplan zoals meer “pure” geschiedenis geven, chronologische leerstofspreiding gespreid over de zes jaar, een synchrone en diachrone studie van de geschiedenis en een leesbaar leerplan. Daarop werd de begrenzing van de leerstof voorgesteld die zou gelden voor alle richtingen. In het eerste jaar kwam de studie van de eerste verschijning van de mens aan bod doorheen de prehistorie en de georganiseerde samenlevingsvormen van de Oudheid. In het tweede jaar kwam de middellandse zee wereld centraal met Hellas en Rome. In het derde jaar kwamen de middeleeuwen aan bod. In het vierde jaar werd de periode tussen 1500 en 1800 bestudeerd. In het vijfde jaar werd de negentiende eeuw gegeven met aandacht voor het doorbrekend liberalisme en nationalisme en zo komend tot de sociale vraagstukken. De wereld van het imperialisme en kolonialisme zou dan leiden tot WOI, wat tevens het sluitstuk was. In het laatste jaar kwam de 20^{ste} eeuw uitgebreid aan bod, met aandacht voor de grote naoorlogse stromingen zowel op mondiaal, Europees als Belgisch vlak. In elk jaar dienden men aandacht te hebben voor actualisering, maar deze mag niet voorbarig en ongenueanceerd zijn. De Belgische geschiedenis zou worden geïntegreerd in elke tijdsperiode, met uitzondering van Hellas. Men zou echter opletten dat men *“de oude nationale doelstellingen niet zou overnemen, maar wel inspelen op de eigen betrokkenheid van onze voorouders.”*

³⁶⁶Kadoc, NVKMO, nr. 236, Visietekst voor het nieuwe leerplan geschiedenis voor het secundair onderwijs na 1978

De commissie ging akkoord met de tekst, maar wenste enkele punten te onderstrepen. Ten eerste moest er een gelijklopendheid zijn tussen het ASO en het TSO, maar dit diende niet geïnterpreteerd te worden zodat de leerstof in het TSO een afkooksel was van de leerstof in het ASO. In de tekst van het VLG stond dat een didactisch luik bij het leerplan niet gewenst was, maar de commissie diende dit wel te doen van de opdrachtgevers, in casu het NSKO. Die tekst moest volgens de commissie wel in begrijpelijke taal worden opgesteld.

Het vervolg van de opmerkingen zijn vooral van inhoudelijke aard. Men stelde dat diverse aspecten van het verleden op een gelijkwaardige manier aan bod dienden te komen. De inhoud van het eerste jaar werd de prehistorie en stroomculturen. De vaardigheden moesten progressief opgebouwd worden over zes jaar en deze worden vermeld in het didactisch luik. De cesuren zoals voorgesteld zouden niet vast liggen. Er werd echter duidelijk gestipuleerd dat 1918 een cesuur was in het vijfde jaar en dat hierin geen thema's mochten doorgetrokken worden tot de dag van vandaag. Een actualisering kon wel. In de basistekst werd volgens de commissie het kritisch denken niet voldoende in de verf gezet. Indien kritisch denken een doelstelling was van het vak, moest dit ook in het leerplan letterlijk aangegeven worden. Als laatste punt werd aangegeven dat de geschiedenis van België belangrijk was. Hier werd echter geen jaar of een gedeelte van een jaar voor voorzien en men zou hier geen uren op plakken. Maar de geschiedenis van *“ons eigen land mocht in geen geval vrijblijvend zijn”*.

Deze tekst zou worden aangepast door de heer Geivers en geofficialiseerd worden. Hij werd eveneens doorgestuurd naar de leden van de inspectie, DIGO en de opleidings- en bijscholingscentra. De leden van de steungroep eerste graad kregen vervolgens de opdracht hun leerplan uit te werken in een sneuveltekst. Op 18 november 1987 bespreekt men de sneuveltekst. Er werd een akkoord gevonden over de beginsituatie en de algemene doelstellingen. Bij de leerinhoud kwam eerst de leerstofkeuze aan bod. In het eerste jaar zou de prehistorie en één van de culturen van het Nabije Oosten bestudeerd worden. Daarnaast zou zeker de cultuur van de Kelten aan bod moeten komen. Wat het Nabije Oosten betrof konden deelaspecten van de gekozen cultuur behandeld worden meer het monotheïsme van de Hebreëen moest behandeld worden. Voor de leerstof ordening mocht er zowel volgens beschaving als

thema geordend worden. Minstens één beschaving uit de culturen van het Nabije Oosten moest vanuit de diverse componenten en hun interactie behandeld worden. Het nieuwe leerplan voor de eerste graad eenheidsstructuur was af in de zomer van 1988 en zou verschijnen in 1989.

2.2.3 Synthese van de ontwikkeling van het curriculum geschiedenis in de periode 1980-1989

Deze periode begint met het ontslag van de voorzitter Janssens en zijn vervanging door Martens. Deze is geselecteerd omwille van zijn kunnen en zijn onafhankelijke positie ten opzicht van uitgeverijen. Ook zijn positieve houding ten opzichte van het V.S.O. speelde vermoedelijk een rol. Hij nam deze positie niet direct aan, maar vermoedelijk werd er druk op hem uitgeoefend om de functie aan te nemen. De nieuwe leden die zijn aangeworven, de heren Geivers en Dhont zijn geen onbekenden in het handboekenlandschap en worden duidelijk omwille van hun expertise aangetrokken. Hun functie als lid van de commissie was een gevolg van hun expertise en speelde volgens de verslagen geen doorslaggevende rol.

De spanningen in de eerste periode zijn vermoedelijk redelijk hoog. Indicatoren daarvoor zijn bijvoorbeeld het weglaten van namen op verslagen en het besluit dat de commissie niet eensgezind zou kunnen optreden en daarom geen volledige wijziging wenste door te voeren.

Deze eerste periode vangt aan met de inkrimping van het aantal uren geschiedenis als gevolg van de crisiswet. De commissie is hier zeer verbolgen over en vooral professor De Keyser zal actie ondernemen via leerkrachtenverenigingen en brieven. Door de wijziging in het aantal uren moet de commissie het leerplan van de observatiegraad verlichten. De commissie kreeg bovendien duidelijke instructies van het Pedagogisch Bureau over de aanpassingen die moesten gebeuren. Wat opvalt is dat hier vooral een terugkeer is naar het zuivere historische en het maatschappelijke door de commissie meer op de achtergrond werd geplaatst. Verder zien we ook bij het opstellen van de leerplannen dat men expliciet wil vertrekken vanuit de doelstellingen en niet vanuit de leerinhoud. De terughoudendheid om de programma's te wijzigen is echter zeer groot. Men verwijst hier voor naar de handboeken en leerkrachten die reeds veel

inspanningen hadden moeten doen. Vermoedelijk had men geleerd uit de vorige periode de zaken rustiger aan te pakken omdat de reacties vaak heftig waren.

In de tweede helft van de jaren 1980 zien we de brochure opduiken voor het opstellen van leerplannen. Vanuit de Guimardstraat was duidelijk beslist dat de experimentele leerplannen aan een definitieve versie toe waren. De massale overstap van veel scholen naar Type II in het begin van de jaren 1980 zal hier niet vreemd aan geweest zijn.

In deze periode gaat men het werk eveneens veel gestructureerder aanpakken met mensen uit het veld. Het uitnodigen van betrokken leerkrachten voor advies en het oprichten van steungroepen per graad is hier een voorbeeld van.

Vanaf 1986 slaat de verwarring voor het Type III toe. Ondanks het bezoek van de heer Beirnaert weet de commissie niet waar ze aan toe is. Hij zal echter wel duidelijk advies verstrekken over de opbouw en de inhoud van het leerplan, wat er op wijst dat hij zeer nauw betrokken is bij de commissie en zeer goed op de hoogte was van de vorderingen. Bij de samenstelling voor een leerplan Type III steekt Martens het niet onder stoelen of banken dat hij hiermee rekening had gehouden voor de samenstelling van zijn commissie. We zien hier echter vooral dat oude getrouwen opduiken zoals De Keyser en Geivers, maar eveneens veel nieuwe mensen. Uit de brief van Adriaens blijkt duidelijk dat Martens ook met andere zaken rekening hield dan aangegeven bij zijn motivatie naar Beirnaert toe, doordat hij alle linken tussen auteurs en handboeken aanwijst. Alle grote handboekenreeksen uit deze periode waren vertegenwoordigd.

Het vertrekpunt voor het opstellen van het nieuwe leerplan is in deze wel opmerkelijk. Men vertrekt van de bemerkingen op de vorige leerplan én een tekst opgesteld door het VLG. Het veld had dus duidelijk een inbreng en er werd werk gemaakt om dit ook naar buiten te communiceren door de aangepaste tekst in de vakliteratuur te publiceren.

3. Beslissingen van de leerplancommissies

De periode tussen 1970 en 1989 is een zeer chaotische periode in het geschiedenisonderwijs. Ik maak dan ook een algemeen overzicht over deze periode. Voor een zeer genuanceerd beeld kan punt 2 dienen, maar het is onmogelijk om in dit deel alle kleine nuances weer te geven.

Om de beslissingen van de leerplancommissies te kaderen moeten we in het Vrij Katholiek Onderwijs een duidelijk onderscheid maken tussen de V.S.O.-leerplannen, de Type II wijzigingen en het begin van Type III. Om de vergelijking tussen de commissie en de praktijk opnieuw te kunnen maken gebruikte ik de leerplannen die in deze periode verschenen.³⁶⁷

Voor het Vrij Katholiek Onderwijs gebruikte ik de experimentele leerplannen die verschenen in de periode tussen 1972 en 1976. In het Rijksonderwijs is de zaak iets complexer en veel moeilijker te reconstrueren. Ik gebruik hier de verschillende leerplannen die ik uit de collectie van de heer Looman mocht inkijken. Het is hierin zeker geen betrachting om een volledig beeld te geven van deze leerplannen, maar wel een exemplarisch beeld van de vorm en manier van samenstelling van deze leerplannen.

3.1 Het gekozen ontwerp en design

De leerplannen hebben ook in deze periode een strak en uniform karakter dat opgelegd werd door de top van de Inrichtende Macht. De gelijkenissen qua vorm tussen het Rijksonderwijs en het Vrij Katholiek Onderwijs zijn zeer groot. Inhoudelijk en didactisch verschillen ze wel meer van elkaar.

Waar de voorgaande leerplannen vooral gericht waren op kennis en inhoud, merken we in deze leerplannen dat vooral het accent ligt op de didactiek en de psychologie van het kind. Het gewijzigde algemene curriculum van het V.S.O. dat zich laat typeren door de opdeling observatie, oriëntatie- en determinatiegraad werd doorgetrokken naar alle vakken. De algemene structuur van het gehele secundaire onderwijs, uitgetekend door de top, krijgt een vertaling in elk vakleerplan.

³⁶⁷ Voor een uitgebreide inhoudelijke en didactische studie verwijs ik naar Nele Muys en Kaat Dolfen.

In het katholieke net vertonen bijna alle leerplannen voor het V.S.O. en later Type II en Type III dezelfde structuur. In een eerste hoofdstuk werd de beginsituatie omschreven. Hierin staat omschreven waar de leerling vandaan komt, bijvoorbeeld de vorige graad of het lager onderwijs, en wat hij onder de knie heeft. Verder geeft men ook een beschrijving van de psychologie van de leerlingen, wat zijn kenmerken zijn en hoe daar het beste werd op ingespeeld. Als derde deeltje in dit eerste hoofdstuk werd de eigenheid van de graad, bijvoorbeeld observatie, weergegeven.

In het tweede hoofdstuk werden de doelstellingen geformuleerd. Hierin vinden we de indeling volgens kennis en inzicht, bekwaamheden en vaardigheden en als laatste de attitudes. Hierna volgde dan een suggestie voor de uitwerking van de leerinhoud volgens themas, tijdsdoorsneden, enz.

In een derde hoofdstuk kwam dan de didactische verwerking van de doelstellingen en de leerinhoud. Hierin werd advies gegeven over de keuze die de leerkracht kon maken in de leerinhoud, de mogelijke werkvormen, het didactisch materiaal en hoe er diende geobserveerd en geëvalueerd te worden.

Als laatste hoofdstuk volgde dan een bibliografie waarin we naast inhoudelijke werken ook didactische literatuur zien opduiken.

In het Rijksonderwijs zien we een gelijkaardige tendens. Eerst werd de methodologie en de doelstellingen geformuleerd en daarna de mogelijke uitwerking. Het grote verschilpunt is de beginsituatie en vooral de psychologie van het kind die veel minder uitgewerkt was en vaak het ontbreken van een bibliografie. De mindere uitwerking van de aansluiting met andere graden zorgde er ook voor dat de aansluiting in tussen het lager onderwijs en het middelbaar onderwijs te wensen overliet, wat eveneens werd aangeklaagd in de vakliteratuur.³⁶⁸

Als we het ontwikkelen van de leerplannen en de leerplannen zelf even terugkoppelen naar de theoretische inleiding zien we dat deze leerplannen volgens de Tyler-rationale werden opgesteld.³⁶⁹ De vier vragen uit de rationale herkennen we zeer goed in de samenstelling van de leerplannen. De eerst vraag die stelde welke

³⁶⁸ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 123

³⁶⁹ R. W. Tyler, *Basic principles of Curriculum and Instruction*. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 51

educatieve doelen een school moest bereiken werd duidelijk naar voor geschoven in het begin van de leerplanontwikkeling in de commissie in het Vrij Katholiek Onderwijs. Ook in de leerplannen merken we een duidelijke omschrijving van de algemene doelstellingen van het onderwijs. Per vak werden eveneens algemene doelen omschreven in het begin van elk leerplan die het vak diende te verwezenlijken. In de jaren 1980 zal de commissie zelf expliciet stellen vanuit de doelstellingen te vertrekken en niet vanuit de leerinhouden.

De tweede vraag waarin gezocht werd naar educatieve ervaringen die kunnen aangeboden worden om de doelen te bereiken vond eveneens een antwoord in de commissie en de leerplannen. De educatieve ervaringen die omschreven werden in de didactische richtlijnen en de methodologie zijn getuigen van een reflectie over het gebruik van de inhoud in functie van het ontwikkelings- en leerproces van de jongere. De bedoeling was dan ook dat leerkrachten zo effectief mogelijk les gaven om de gewenste doelen zo snel en goed mogelijk te bereiken.

De derde vraag omtrent het meest effectief organiseren van de educatieve ervaringen sluit hierin perfect aan. In de commissie besloot men om concrete voorbeelden uit te werken die ook in de leerplannen werden opgenomen.

De laatste vraag uit de Tyler-rationale heeft betrekking op de evaluatie van de bereikte doelen. Ook hierin was in de leerplannen, vooral van het katholieke net dan, plaats voor voorzien.

In de commissieverslagen vond ik nergens aanwijzingen dat men zich bewust was van de Tyler-rationale. De algehele structuur van de verschillende leerplannen werd door de top vastgelegd, meer bepaald in de commissie doelstellingen. Vermoedelijk was men hier meer curriculumtechnisch onderlegd en vond dit een doorstroming, bijvoorbeeld via mevrouw Van Dorpe, naar de leerplancommissies.

In de samenstelling van het curriculum en meer bepaald in de doelstellingen merken we sterk de visie van Popham naar voor komen.³⁷⁰ Zijn visie dat de doelstellingen de inhoud bepalen en niet omgekeerd vond ingang in de samenstelling van het leerplan. De doelstellingen die in de leerplannen naar voor kwamen waren eveneens

³⁷⁰ W. J. Popham, Objectives. In: D.J. Flinders, S.J. Thornton, *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 78-80

veel duidelijker en meetbaarder opgesteld. De bekommernis van veel commissieleden om een eenduidige en duidelijk taal te gebruiken is hier niet vreemd aan. Deze visie gold echter in hoofdzaak voor de V.S.O.-leerplannen. We merken dat de commissie in de problemen kwam door de leerkrachten te adviseren de Belgische geschiedenis te integreren in de algemene geschiedenis in Type II zonder hierbij concrete doelstellingen te adviseren. Uit veel reacties van leerkrachten bleek dat ze hoegenaamd niet wisten hoe dit aan te pakken, waarop de inspectie vervolgens een lijst publiceerde met mogelijke onderwerpen. Hieruit blijkt ook het tweede voordeel dat Popham schetste van duidelijke doelstellingen, namelijk dat ze op deze manier beter konden bijgestuurd worden. De inspecteurs hadden nu een veel betere manier om te meten of een leerkracht zijn doelen behaalde of kon behalen. Vanuit deze ervaringen werd dan bijgestuurd.

In haar artikel wijst Aelterman op de sterke technische rationaliteit en het professionaliteitsdenken die in deze periode werd gebruikt in het ontwerp en design van curricula. De leerplannen hadden een zeer gesloten karakter met meetbare en strakke leerlijnen. Hierin ziet ze eveneens een controlemechanisme van de top van de koepels. Doordat de leerplannen zo strak opgesteld waren, konden de inspecteurs de leerkrachten hun onderwijs strikter evalueren. De leerkracht werd individueel geïnspecteerd waarbij de lesplannen van de leerkracht naast de leerplannen gelegd werden. De leerkrachten konden dus veel beter gecontroleerd worden of hun onderwijs wel conform was aan de leerplannen en methodologische richtlijnen. De huiverachtigheid van de heer Willems ten opzichte van het vak Maatschappelijke Vorming was hierop ook gefundeerd. Hij verwees hier naar de vrijheid van de leerkracht als een gevaar voor het vak en wenste dus dezelfde doelstellingen te bereiken, maar met een veel strakker en beter te controleren leerplan met concrete doelstellingen. Ook de bekommernis die Janssens uit over het maatschappelijke aspect dat niet altijd even christelijk geïnterpreteerd werd toont dat hij naar een zeer strak systeem streefde waarin de visie van de koepel werd vertolkt. Deze manier van werken paste in het professionaliteitsdenken van toen: de leraar aan het eind van de

(kennis)productielijn van kennis.³⁷¹ De wetenschappers in *Brussel of de Guimardstraat* bepaalden welke kennis het waard was om gegeven te worden.

Deze uitwerking heeft uiteraard zijn gevolgen op de werking in de klas. Aelterman toonde in een studie van 1992 aan dat de leerplannen en handboeken een zeer grote invloed hadden op het handelen van de leerkracht.³⁷² De leraar kreeg duidelijke instructies hoe hij met de leerlingen en de leerinhoud diende om te gaan om tot een goede vorming te komen van de leerlingen. Waar de leerplannen in de vorige periode vooral inhoudelijk sturend waren, werd dit nu uitgebreid met een didactische en opvoedende sturing. Veel leerkrachten, zo blijkt uit de regionale verslagen, wisten hier geen weg mee in het begin en voelden zich aan hun lot overgelaten. De nieuwe leerplannen brachten een hele hoop werk en nood aan creativiteit met zich mee, waardoor de omschakeling van Type I naar Type II in het Vrij Katholiek Onderwijs of de invoering van het V.S.O. in het Rijksonderwijs dan ook niet als een evidentie mocht beschouwd worden.

De Inrichtende Machten waren in het Vrij Katholiek Onderwijs vrij om hun type onderwijs te kiezen, waardoor er toch een beperkte vrijheid was in de keuze van het curriculum dat aangeboden werd. Maar de koepel trachtte dit proces toch enigszins te sturen. Zo werd de mogelijkheid om enkel Type I geschiedenisleerplan te gebruiken in een Type II school niet toegestaan. Deze beslissing kon twee redenen hebben. Ofwel was dit om de eenheid en eigenheid van de twee types te behouden en de macht van de Inrichtende Machten te respecteren. Ofwel was dit om leerkrachten geschiedenis in te schakelen om hun directie te overtuigen om over te gaan op Type I. Maar ook bij de samenstelling van deze herzieningscommissie zijn vragen te stellen. Er werden enkele leden aangetrokken uit Type II scholen om in de commissie te zitten, maar deze hadden de facto niet veel inbreng. Vermoedelijk had de voorzitter bij zijn selectie, die door het Pedagogische Bureau moest goedgekeurd worden, hier rekening mee gehouden. We zien dat de sturing in de katholieke koepel aanwezig is, zij het subtiel.

³⁷¹ Aelterman, p. 48

³⁷² A. Verbruggen-Aelterman, *Nascholing van leerkrachten een schoolgebonden opdracht*, Gent, Rug, Departement voor lerarenopleiding, 1992, 56p.

In het rijksondewijs was men niet vrij om te kiezen en dienden men te dansen naar de pijpen van de bevoegde minister, met alle gevolgen van dien. Naast de extra uitdaging en vernieuwing van het vak Sociale Vorming, wijzigde dit vak van de weeromstuit. Het is dan ook logisch dat hier zeer veel acties werden tegen ondernomen. De vele omschakelingen waren een rechtstreeks gevolg van de wisselende ministers en hun ideologische invalshoek die ze telkens wilden vertalen in een ander type onderwijs. Deze leerplannen zijn dan ook minder goed uitgewerkt dan in het Vrij Katholiek Onderwijs, omdat ze vaak snel in elkaar moesten gestoken worden.

Als we kijken in het Vrij Katholiek Onderwijs naar de beslissingen en de mensen die actief waren bij de besluitvorming van de curricula zien we bijna enkel mensen die volledig achter de vernieuwingen staan en navenante uitwerkingen kozen. De visie van de top was dan ook duidelijk pro-VSO en de basis diende hier zo snel mogelijk van overtuigd te worden via regioverantwoordelijken en kwalitatieve leerplannen. Toch zien we bij de top van het Vrij Katholiek Onderwijs enige terughoudendheid bij het opstellen van nieuwe programma's. Ze wensten de vernieuwingen op een ordentelijke en gestructureerde manier zijn beloop te laten gaan. Het argument dat bij veel leerkrachten de moedeloosheid zou intreden telken male het leerplan gewijzigd werd, kwam op verschillende vergaderingen aan bod. Men had hier duidelijk bij de burens van het Rijksondewijs gekeken en deze problemen wou men vermijden.

Naast de agenda van de top van de katholieke koepel, had de samenstelling van de commissie ook andere gevolgen. Door het betrekken van professoren uit de aggregatie, vooral de actieve trekkende rol van professoren De Keyser en Demey is hier niet te onderschatten, en de betrokkenheid van bijscholingscentra en opleidingscentra, vertegenwoordigd door Willems, werd het curriculum professioneler samengesteld. Deze mensen gingen dan ook vaak samen in kleine werkgroepen zitten om het leerplan uit te werken, waarna een consultatie met de anderen volgde. De sterke technische rationaliteit waar Aelterman naar verwees

vinden we vooral in deze hoek. Deze mensen waren vertrouwd met het pedagogisch en didactisch denken, zij het wel vaak enkel in theorie. De praktijk bleef in deze periode zeer zwaar ondervertegenwoordigd, zoals blijkt uit het bijna volledig afwezig zijn van regenten. De hoofdmoot van de commissie bestond uit academisch geschoolde historici. Voor het Rijksonderwijs hebben we hier bijna geen zicht op hoe deze commissies waren samengesteld, maar een gelijkaardige manier van samenstellen is niet ondenkbeeldig.

Samenvattend kunnen we stellen dat men vanuit een sterke technische rationaliteit en theoretische benadering een design koos dat zijn vertaling vond in een zeer strak en uniform ontwerp, wat dan ook een betere controle mogelijk maakte. Er was nog steeds sprake van een elite die het leerplan samenstelde, maar dit was dan een elite van technisch en theoretisch onderbouwde mensen in combinatie met de ideologie van ministers of koepel. Deze elite voerde een centraal beleid dat gericht was op een vertaling van hun ideeën die bestonden uit een vernieuwing in het (geschiedenis)onderwijs en uniformisering binnen de eigen koepel.³⁷³

3.2 De motivatie voor het ontwerp

Voor de uitwerking van dit deel voor het Vrij Katholiek Onderwijs baseer ik mij in hoofdzaak op de leerplancommissieverslagen en de leerplannen door hen samengesteld. Door de bronnenproblematiek in het Rijksonderwijs is een degelijke uitwerking en onderbouwde analyse onmogelijk, maar de tendens was vermoedelijk van gelijklopende aard.

3.2 1 Motivatie voor de vorm van het geschiedenisonderwijs

De groei naar comprehensief onderwijs in de jaren 1960 onder invloed van de Raad van Europa en de concrete uitvoering hiervan in de jaren 1970 was een proces die veranderingen in de vorm van het geschiedenisonderwijs zou sturen. De vorm waarop geschiedenisonderwijs werd gebaseerd was geënt op deze vernieuwingen die werden doorgevoerd.

³⁷³ Ook Antonia Aelterman komt tot dit besluit in haar artikel.

Als we kijken naar de beginnende fase van de werkgroep V.S.O., zien we dat de argumentatie en motivatie voor het vernieuwen van het leerplan niet inhoudelijk was, maar meer gegrond werd op het feit dat de top van de koepel een algehele vernieuwing nastreefde. Maar na verloop van tijd geraakt iedereen in de commissie toch steeds meer overtuigd van de zaak. Deels omdat mensen die de mening niet deelden werden uitgerangeerd of niet meer kwamen opdagen, maar ook deels door de positieve feedback die ze kregen van veel leerkrachten.

Binnen het Rijksonderwijs vond vermoedelijk een gelijkaardige tendens zijn ingang. De beslissing voor de vernieuwde vorm van het geschiedenisonderwijs werd genomen door de minister en zijn kabinet en diende dan maar uitgewerkt te worden door inspecteurs en leraars.

De nieuwe vorm van geschiedenisonderwijs waarin aandacht kwam voor cognitieve, operationele en emotionele doelstellingen die vertaald werden in een omschrijving van kennis, vaardigheden en attitudes was duidelijk afgeleid van de taxonomieën opgesteld door Bloom en Krathwohl die in deze periode algemene ingang vonden.³⁷⁴ De nieuwe vorm van onderwijs was er één van meetbare doelstellingen. De keuze van de commissie om te blijven vast houden aan gesloten vragen, wijst evenwel dat men nog steeds een gerichtheid op cognitieve doelen wenste te behouden. In de leerplannen werden de kennis, vaardigheden en attitudes als noodzakelijk voorgesteld omdat ze er voor zorgden dat men een gerichte evaluatie en observatie kon doen, zodat leerlingen in de juiste richting werden georiënteerd.

In de leerplannen werd de keuze voor deze vorm dan ook uitgebreid ondersteund door de didactische richtlijnen en methodologie die nu veel beter uitgewerkt werd. Er werd in de leerplannen duidelijk uitgelegd op welke manier de leerkracht zijn lessen diende te geven en dit werd gemotiveerd vanuit een zeer technische en theoretische benadering van de manier van les geven waarin men door het bereiken van doelstellingen via leerinhouden en didactische principes gevolgd door een degelijke

³⁷⁴ W.J. Nijhof, *Handboek curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*, Den Haag, Swets & Zeitlinger, 1993., p. 35

evaluatie en observatie met daarbij een oriëntatie de ideale manier van les geven bereikte.

De grote verschuivingen in de vorm van het geschiedenisonderwijs in deze periode zijn vooral een vertaling van nieuwe pedagogische inzichten zoals meetbare doelstellingen die geformuleerd werden volgens attitude, vaardigheden en kennis. De motivatie hiervoor was een degelijke observatie, begeleiding van het leerproces en evaluatie van het kind zodat het ten volle tot ontplooiing kon komen. Langs de andere kant liet dit ook toe een betere controle op de leerkrachten uit te oefenen.

3.2.2 Motivatie voor de inhoud

Waar in de voorgaande periode de vorm ten dienste stond van de inhoud, zal hier de vorm vooral de inhoud bepalen. In het V.S.O. werd het secundair onderwijs opgedeeld in graden met elk hun karakteristieke eigenschappen en hieraan werden vervolgens de inhouden aan opgehangen. Als we kijken naar de ontwikkeling van het eerste leerplan observatiecyclus in het Vrije onderwijs van 1972 dan zien we dat men bij de motivatie van het leerplan vierledig is. Het is opgesteld vanuit de gedachte van de observatiecyclus, opmerkingen van experimentenscholen en professoren en als laatste de didactische vernieuwingen. Nergens vinden we hierin een directe verwijzing naar de inhoud.

Wat vooral opvalt in de jaren 1970 is de thematische benadering van de inhoud, in tegenstelling tot de voorgaande perioden waar vooral chronologisch te werk werd gegaan. In de leerplancommissies komt dit naar voor onder de noemer "*aspecten*". Zo vinden we in het leerplan voor de oriëntatiecyclus van het Vrije onderwijs de aspecten het economische leven, de sociale samenleving, de politieke samenleving, de technisch-wetenschappelijke samenleving, het godsdienst aspect, het wereld-cultuur aspect, enz. Deze visie was dan ook veel ruimer dan de voorgaande periode waarin in de jaren vijftig vooral de evenementiële geschiedenis en het werkelijkheidsgetrouw weergeven van het verleden de hoofdmoot uitmaakte en in de jaren zestig

hoofdzakelijk politieke, sociale en economische geschiedenis de belangrijkste aspecten uitmaakten.³⁷⁵

De leraar mocht zelf kiezen hoe hij deze aspecten behandelde naargelang de leerlingen en hun rijpheid, maar diende ze wel te benaderen rond hoofdmomenten die in een ruimere context geplaatst werden. De leerinhoud werd hier dus tot een minimum herleid en niet langer meer exact bepaald door het leerplan zoals in de vorige leerplannen. Bij de adviezen van de inspecteurs aan de werkgroep voor de herziening van Type II werd eveneens aangehaald dat leerkrachten meer vrijheid dienden te krijgen over de inhoud en het accent vooral op didactisch-pedagogische vernieuwingen moest liggen. In deze werkgroep kwam eveneens een pijnlijk probleem naar boven dat illustreert dat vooral de vorm doorslaggevend was. Men had besloten om de leerlingen een initiatie of introductie te geven in de geschiedenis. Maar noch de inspecteurs, noch de werkgroep geraakte eruit welke leerinhouden hieraan gekoppeld moesten worden. Met de historische introductie bedoelde men het vormende dat men in het Type I onderwijs had geïntegreerd over de zes jaar, maar dit toepassen op een ander systeem, zoals het type II, bleek onmogelijk.

De Keyser en Dupon, beiden eveneens betrokken bij de ontwikkeling van de leerplannen in deze periode, verklaren de nieuwe inhoudelijke evoluties vanuit de wetenschapsdiscipline. Ze formuleren het als volgt: *“De wetenschapsdiscipline geschiedenis nam in diezelfde woelige jaren zestig afstand van de evenementiële geschiedenis en stortte zich gretig op nieuwe thema’s zoals de geschiedenis van de kleine man, van het dagelijkse leven, van de vrouw, van de seksualiteit) en nieuwe concepten (zoals mentaliteitsgeschiedenis, de constructie van geschiedenisbeelden, ‘les lieux de mémoire’).*”³⁷⁶ Deze motivatie vanuit de wetenschapsdiscipline vond ik nergens terug in de leerplancommissieverslagen, noch in de leerplannen zelf. Misschien is dit een argument dat achteraf bij deze ontwikkeling geformuleerd werd en was deze evolutie inherent aanwezig in de verschillende medewerkers hun onderbewuste denken. Vanuit de leerplancommissieverslagen heb ik vooral de indruk dat de vernieuwde

³⁷⁵ Een bevinding die ook door De Keyser en Dupon werd gemaakt in hun artikel R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift*, p. 228

³⁷⁶ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*, p. 229

vakdidactiek hier een zeer grote rol in speelde, meer dan de evoluties in de wetenschapsdiscipline. Maar dit is uiteraard maar een indruk.

Dus zowel de didactische veranderingen als de veranderingen in de wetenschapsdiscipline waren een motivatie voor het aan bod komen van een nieuwe en bredere thematische ordening van de leerinhoud bij het ontwikkelen van de leerplannen.

Naast de verschuivingen bepaald door de vorm en de wetenschapsdiscipline zien we nog een aantal andere merkwaardige evoluties bij de inhoud. Ten eerste mocht de Belgische geschiedenis niet langer apart behandeld worden, maar diende deze in zijn mondiaal en Europees perspectief gezien te worden. De motivatie voor deze benadering was het moeilijk wetenschappelijk definiëren van de Belgische Geschiedenis en het vermijden van chauvinistische benadering van de geschiedenis door vanuit een Belgische standpunt te vertrekken. De Belgische geschiedenis was belangrijk, maar mocht vooral geen national(istisch)e geschiedenis zijn.

Een tweede verschuiving die in alle jaren naar voor kwam, maar vooral in de determinatiegraad, was het centraal stellen van het heden. Het accent lag op de hedendaagse geschiedenis die moest onderwezen worden als aansluiting van het verleden op het heden en de toekomst.³⁷⁷ Ook voor de Type II scholen merken we dat de bijsturing van het programma vooral gericht is op de hedendaagse periode en maatschappij. Het argument voor deze verschuiving was dat de leerlingen inzicht dienden te krijgen in het heden, vertrekkend vanuit het verleden. Een verklaring voor deze verschuiving zou kunnen zijn dat men het belang van het vak Geschiedenis an sich wou aantonen voor de vorming van jongeren en hun begrip van de maatschappij, als tegengewicht voor de invoering van het vak Maatschappelijke Vorming.

In de jaren 1980 zien we bij de herziening van de leerplannen opnieuw een tendens om naar het chronologische toe te werken en meer “zuiverder” geschiedenis te geven, wegens de inkrimping van het aantal uren geschiedenis en onder het argument dat

³⁷⁷ Deze visie wordt door Bert Vanhulle omschreven als hodiecentrisme. Voor verder uitwerking zie implementatie in de handboeken.

het maatschappelijk vormende ook reeds in de ander vakken geïntegreerd was. Maar bij de aanvang van de herziening van de leerplannen in 1983 stelde men duidelijk te vertrekken van de doelstellingen en niet van de leerinhouden, met oog voor de chronologie. In 1988 zien we dan weer dat de leerinhoud aan belang won doordat de commissie vertrok van pure geschiedenis, chronologische geschiedenispreiding leerstofspreiding over zes jaar en een synchrone en diachrone studie van de geschiedenis. Het puur thematische was bijna zo goed als verdwenen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de inhoud van het geschiedenisonderwijs veel meer gericht werd op het heden en de band tussen het heden, verleden en de toekomst vanuit het argument dat geschiedenis op zich maatschappelijk vormend is. Ten tweede won de mondiale en West-Europese geschiedenis aan belang met hierin geïntegreerd de Belgische geschiedenis . Dit werd gemotiveerd vanuit de wetenschapsdiscipline en de objectieve weergave. Deze visie vond in de jaren 1970 een vertaling in een thematische benadering van de leerstof, terwijl in de jaren 1980 de slinger terug naar een chronologische benadering doorsloeg, maar met nog steeds een belangrijke plaats voor het thematische. De motivatie hiervoor gegeven komt vanuit de vakdidactiek, de onderwijsvernieuwing en de wetenschapsdiscipline.

3.3 De doelbepaling en de beoogde doelen

Waar de interpretatie van het leerplan voor 1970 vooral gericht was op een goed geordende beschrijving van de inhoud, zal dit na 1970 verschuiven naar een goed geordende beschrijving van de inhoud ten dienste van de vorming van de adolescent. Het vormend aspect van de jongere had voorrang gekregen op de ordening van de inhoud vanuit de discipline, hoewel ook dit werd aangehaald als motivatie. De samenstelling van het vak was niet langer enkel gericht op de interne structuur van de inhoud, maar veel meer op de psychologie en ontwikkelingen van de jongeren..

In tegenstelling tot de periode tussen 1949 en 1969 waar het accent op de inhoud lag en het motto "*Wat kunnen we leren van het verleden VOOR het heden?*", lag het accent nu op de vorming van de jongeren en was het devies "*Wat kunnen we leren van het verleden OVER het heden?*", of zoals het in de leerplancommissie omschreven werd "*van het verleden naar het heden*". We merken hier dus een duidelijk verschuiving naar hedendaagse geschiedenis. In het Rijksonderwijs ging men hier nog een stapje verder

door te stellen dat het verleden geen waarde had noch noodzakelijk was om het heden te begrijpen. De doelbepaling werd dus hoofdzakelijk gekozen in functie van de leerlingen en het heden, waar dit in voorgaande periode vooral de inhoud en het verleden was die hier op nummer één stond. De drie bronnen van doelbepaling, namelijk de wetenschapsdiscipline, de jongere en het maatschappelijke veld, zijn in deze periode nog meer met elkaar verweven dan in de voorgaande periode. Maar om de nuances duidelijk te maken, belicht ik ze elk vanuit hun eigen invalshoek.

De doelstelling bepaald vanuit het maatschappelijk veld zal hier in deze periode een totaal andere invulling krijgen dan in de voorgaande periode, maar zal finaal bijna dezelfde betrachting hebben.³⁷⁸ De oude beschavingsgeschiedenis had volledig afgedaan en was in mei 1968 met het grote huisvuil buiten gezet. De maatschappij wenste niet langer meer bevoogd te worden door een elitaire klasse en het verleden van de grote namen, maar zocht een benadering van het vak Geschiedenis in al zijn vormen vanuit de hedendaagse maatschappij. De thematische benadering van de geschiedenis was dan ook niet langer vanuit helden, grote instellingen en grote mannen, maar wel vanuit maatschappelijk en cultureel oogpunt. In tegenstelling tot de voorgaande periode vinden we nergens in de commissies een oproep om de rol van de Katholieke Kerk in de geschiedenis te onderstrepen in de leerplannen, maar werd dit genuanceerder voorgesteld als de wording van de *“christelijke Westerse beschaving”*. Waar het in de vorige periode niet geheel duidelijk is of de doelbepaling en de maatstaven vanuit het maatschappelijke veld vast gelegd werden door de intellectuele en culturele elite of de maatschappelijke tendens, kunnen we hier vast stellen dat deze beweging weldegelijk een brede maatschappelijk basis heeft.

Het doel van het geschiedenisonderwijs was nog steeds het opvoeden tot burgerzin, maar deze werd niet langer naast de maatstaf van de kennis van de Belgische nationale geschiedenis en het verleden gelegd. Zoals Janssens het zelf verwoordde werd geschiedenis gezien als een *“wordingsgeschiedenis”*. Deze term vinden we zowel in de leerplancommissieverslagen van het Vrije onderwijs als in de leerplannen van het Rijksonderwijs. De relatie tussen het verleden en de actualiteit was essentieel voor de nieuwe leerplannen geschiedenis. Er was echter wel een verschil te vinden tussen

³⁷⁸ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 123

het officieel onderwijs waar het accent op het heden en de toekomst gelegd werd en het Vrij Katholiek Onderwijs waar vooral het heden meer prioriteit kreeg boven het verleden en de toekomst en ook het christelijke aspect meer aandacht kreeg.³⁷⁹

De maatstaf voor het opvoeden tot burgerzin of “*staatsburgerlijke opvoeding*” was het vormen van leerlingen die actief wilden participeren in de samenleving vandaag en morgen.³⁸⁰ Dit past geheel binnen het democratiseringsperspectief dat het V.S.O. hanteerde.

We zien dit ook in de verschuivingen die de namen van de vakken krijgen. In het Rijksonderwijs komen maatschappelijke vorming, Sociale Vorming en geschiedenis en maatschappijleer bovendrijven en in het Vrij Katholiek Onderwijs vinden we de benaming geschiedenis en maatschappij. Deze naamsverwijzing, hoewel dit ontkennd werd in de leerplancommissie, toont een duidelijke verschuiving naar het meer maatschappelijke veld. Deze maatschappelijke of Sociale Vorming bestond dan vooral uit het begrijpen van de eigen samenlevingsvormen, al dan niet verklaard vanuit het verleden, zodat de leerlingen zelfstandig keuzes konden maken.

Dit sluit aan bij de doelbepaling vanuit het wetenschapsveld van de geschiedenisdiscipline. De kennis van en inzicht in de maatschappij werd verkregen door de historische methode zoals kritisch denken en een objectieve benadering.³⁸¹ In de voorgaande periode werd deze vooral verkregen door het instuderen van het verleden met aandacht voor de objectiviteit en kritisch denken, wat we kunnen omschrijven als de historische methode. Deze historische methode werd in deze periode aangevuld met het historische denken of historisch besef waarin de band tussen heden, verleden en toekomst een belangrijke plaats kreeg.³⁸² De term historisch denken of historisch besef vond ik nergens letterlijk terug, maar zit volgens mij wel verdoken in de betrachting. Deze termen zullen eveneens vooral in de jaren 1990 hun ingang vinden in het wetenschappelijk veld en de leerplannen.

Het verleden werd niet langer als een fantasiewereld voorgesteld met helden zoals in de voorgaande periode, maar was eerder een concrete wereld met processen en

³⁷⁹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 128 -129

³⁸⁰ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 124

³⁸¹ K. Dolfen, *Het concept ...*, p. 125

³⁸² Voor een uitgebreide pedagogische en historische omschrijving van de begrippen historisch besef en historische methode zie: W. Goedgebeur, e.a., *Historisch besef hoe waarden-vol? Ontwikkeling van een analysemodel*, Brussel, VUBpress, 1999, p. 35-97

stromingen die tot het heden doorliepen. Hierdoor werd de invalshoek, in navolging van de wetenschapsdiscipline, veel breder. De vraag of deze invloed had op de ontwikkeling van de doelen is moeilijk te beantwoorden vanuit de bronnen, zoals aangegeven in het stuk motivering voor de inhoud. Vermoedelijk is dit een kip of het ei vraag en was dit meer een symbiotisch proces. Wat wel vast staat is dat het verleden op zich geen boodschap meer had, zolang het niet in functie van het heden en het vormende van de jongere kon gebruikt worden. “*L’histoire pour l’histoire*” behoorde tot de verleden tijd.

Om het vormende aspect van geschiedenis en de vraag vanuit het maatschappelijke veld naar democratische en sociale emancipering van de leerlingen samen te brengen, werd in dit model vertrokken vanuit de ontwikkelingsstadia die een jongere doormaakt in zijn adolescentie. De indeling in graden, de vernieuwde vakdidactiek, de nieuwe evaluatiemethoden en de betere formulering van doelstellingen bepaalden in grote mate de leerinhoud die gegeven moest worden ten dienste van de *staatsburgerlijke opvoeding*. De vele vernieuwingen en de introductie van de technische rationaliteit waren vooral gefocust op een efficiëntere manier van les geven en vormen van jongeren.

Als we deze doelbepaling terugkoppelen naar Klein zien we dat hier gekozen werd voor een coordinated model waarbij men gebruikt maakt van multidisciplinaire vakken. De vakken geschiedenis en aardrijkskunde worden op elkaar afgestemd, maar blijven hun eigen identiteit als vak behouden. We kunnen in de jaren 1970-1980 ook spreken van een meer ervaringsgericht curriculum. De leerlingen moeten bijvoorbeeld via analyse van het verleden en het heden zelf tot inzicht komen. Ook de keuzes tussen verschillende types onderwijs en de verschillende richtingen zijn veel uitgebreider en gericht op de ontwikkeling van de leerling.

4. Implementatie

4.1 Publicatie van de leerplannen

De publicatie van de leerplannen had heel wat voeten in de aarde in de jaren 1970. Opvallende is het verschijnen van de leerplannen per graad en niet langer voor de volledige zes jaar. Dit heeft in grote mate te maken met de invoering van het V.S.O. die progressief was, waardoor de leerplannen pas dienden gepubliceerd te worden als er een nieuwe graad de vernieuwing inging. Een andere reden voor het publiceren per graad is de opdeling in het V.S.O. in graden, die elk hun karakteristieke eigenschappen hadden. Elk leerplan is dan ook volledig afgestemd op deze graad en vormt één geheel voor de twee jaar.

In het Rijksonderwijs, zo blijkt uit de collectie van de heer Looman, volgen de leerplannen in de jaren 1970 elkaar aan de lopende band op. Hier bovenop kwamen omzendbrieven van de inspecteurs met aanpassingen en extra richtlijnen. Dit was natuurlijk een rechtstreeks gevolg van de wijzigingen die het vak Geschiedenis onderging onder invloed van de bevoegde ministers en kabinetten.

Ook in het Vrij Katholiek Onderwijs merken we problemen op, zij het in mindere mate, bij de publicatie van de leerplannen. De leerplannen werden en worden nog steeds gepubliceerd door Licap. In de tweede helft van de jaren 1970 bij de bijsturing van de leerplannen Type II leek hier een miscommunicatie te zijn. Deze wijziging in het leerplan verscheen dan ook niet officieel, waardoor het in geen enkel onderzoek werd opgenomen, maar werd gecommuniceerd via de wekelijkse mededelingen binnen het katholieke net.

In de jaren 1980 verliep de publicatie van de leerplannen veel vlotter en eenduidiger. Er verscheen in deze periode dan ook maar één keer een nieuw leerplan per graad, zowel in het Vrije net als het Rijksonderwijs. De leerplannen werden nu afgedrukt op A4 in plaats van A5 formaat. Er zijn geen indicatoren die doen vermoeden dat leerkrachten niet in het bezit waren van de leerplannen, noch in de jaren 1970 noch in de jaren 1980.

4.2 Opvolging door inspectie en bijscholing

Uit de verslagen van de inspecteursvergaderingen blijkt duidelijk de bezorgdheid dat de vernieuwingen goed opgevolgd werden. De leerkrachten werden regelmatig bezocht en ze wisten duidelijk wat er aan de hand was. Een opmerkelijk verschijnsel in deze periode zijn de afspraken die de inspecteurs maken onderling. Via vergaderingen trachtten ze allen op dezelfde lijn te zitten en bijsturingen collectief af te spreken. Ze merken dat de vernieuwingen niet altijd de goede vertaling vinden in de klas en zullen nu ook actief maatregelen nemen om dit te bewerkstelligen, die in tegenstelling tot voorgaande periode.

Vanaf de tweede helft van de jaren 1970 zien we ook dat ze elk jaar gingen samen zitten met de bijscholingscentra, die hen bijstonden in het uitwerken van de vernieuwingen. Een kernrol was hiervoor weggelegd voor professor De Keyser en Herman Willems. Professor De Keyser en Willy Dupon schetsen in hun artikel *Geschiedenis op dreef en drift*³⁸³ een beeld van de nascholing in het Vlieberg-Senciecentrum. Concreet werden deze bijscholingen georganiseerd in de zomervakantie en vanaf de jaren zeventig werden er ook avonden georganiseerd. Het beeld dat geschetst wordt sluit zeer goed aan bij de bevindingen die ik had in de evolutie in de leerplannen en het geschiedenisonderwijs. Dat dit artikel zo goed aansluit bij mijn bevindingen met de commissieverslagen dient niet te verbazen, daar beide auteurs jarenlang lid waren van de commissie en hier een zeer prominente rol in speelden.

In 1974 volgde Herman Willems Aloïs Jans op als verantwoordelijke voor de bijscholing geschiedenis in het Vlieberg-Senciecentrum.³⁸⁴ De manier waarop de bijscholingen werden georganiseerd voor 1975 is bijna gelijk aan deze in de voorgaande periode, zoals daar besproken. In het ontwikkelen van de leerplannen had Willems zich reeds getoond als grote voorvechter van nieuwe didactische principes en een vernieuwing in het geschiedenisonderwijs. Ook in het Vlieberg-Senciecentrum zou hij deze bezorgdheid om het didactische element in opleiding en nascholing doordrukken.³⁸⁵ Hij zorgde er voor dat de nascholing die werd aangeboden nauw

³⁸³ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*, p. 227-239

³⁸⁴ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*p. 229

³⁸⁵ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*p. 229

aansloot bij de academische lerarenopleiding van de K.U Leuven. Hij zou er in deze periode voor zorgen dat er een evenwicht kwam tussen de geschiedeniswetenschap en de didactische vertaling hiervan en dat de samenwerking tussen de opleiding geschiedenis en de nascholing nauwer zouden samenwerken.³⁸⁶

De Keyser en Dupon zien de opdracht van het Vlieberg-Senciecentrum in deze periode als promotor van de vernieuwing en deze was tweeledig. Ten eerste was de afdeling geschiedenis de promotor van de inhoudelijke vernieuwing van het geschiedenisonderwijs en ten tweede was deze een promotor van de didactische vernieuwing in het geschiedenisonderwijs. Dit zijn uiteraard ook de twee grote vernieuwingen die we in de leerplannen aantreffen.

Het promoten van de inhoudelijke vernieuwing ging als volgt te werk. Het Vlieberg-Senciecentrum startte een nieuwe reeks op, namelijk *Dossiers Geschiedenis*, met als doel inhoudelijke en didactische vernieuwingen met elkaar te verweven zodat ze realiseerbaar waren voor de leerkrachten.³⁸⁷ De themata van deze dossiers zijn zeer breed, ten gevolge van de inhoudelijke verbreding in het geschiedenisveld. De inhoud van elk dossier bestond uit drie delen, namelijk een synthesetekst door een specialist, nieuw en gevarieerd bronnenmateriaal en een becommentarieerde bibliografie.³⁸⁸ Ook aan de universiteit van Gent werden zulke initiatieven ondernomen door de OSGG en de professoren. De reeks *Recurrente geschiedenis* werd opgestart met auteurs als W. Blockmans, J. Art, E. Witte, H. Van Velthoven, C. Vandenbroeke en Y Van den Berghe.³⁸⁹ De bedoeling van deze reeks was dezelfde als deze van *Dossiers Geschiedenis*, namelijk het promoten van nieuwe inzichten in historische processen en mechanismen om ze toegankelijker te maken voor leerkrachten geschiedenis.

Naast de inhoudelijke vernieuwingen dienden ook de didactische vernieuwingen gepromoot te worden. Tot 1974 waren deze hoofdzakelijk inhoudelijk van aard met een beperkt aantal deelnemers. Maar de invloed van Willems liet zich gelden en vanaf 1975 lag de nadruk hoofdzakelijk op de didactiek. Als we kijken naar de

³⁸⁶ R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*p. 229

³⁸⁷R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*,p. 229

³⁸⁸R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*,p. 230

³⁸⁹R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift...*, p. 231

onderwerpen die aan bod komen zien we duidelijk dat de vorm van geschiedenisonderwijs hier de hoofdmoot uitmaakte. Onderwerpen die besproken werden waren werkvormen, leermiddelen, inhouden, evalueren, geschiedenis buiten de klas, enz. en deze werden concreet uitgewerkt met didactisch materiaal en voorbeelden. Deze periode zou het aantal leerkrachten enkel maar toenemen, wat niet hoeft te verbazen. Door de vele vernieuwingen voelden leerkrachten nood aan begeleiding en ook de inspecteurs, zoals blijkt uit de inspecteursvergaderingen, besloten collectief hun leerkrachten aan te sporen om deel te nemen aan deze initiatieven.

4.3 Toepassing in de handboeken

4.3.1 Commissieleden en inspecteurs en hun betrokkenheid bij handboeken.

De relatie tussen de handboeken en de leerplancommissie is eveneens in deze periode zeer verweven. Aanvankelijk in de eerste vergaderingen in de jaren 1970 is er een zeer strikt controle op lekken naar uitgeverijen om niemand te bevoordelen. Willems wordt hiervoor op de vingers getikt door Janssens. Ook in latere periodes zal het Pedagogisch Bureau voorzitter Martens op de vingers tikken als er in een verslag een verwezen werd naar een uitgeverij als motivatie voor de werving van een nieuw lid. Maar zoals later blijkt bij het voorstel voor het oprichten voor een vzw om handboeken te kunnen uitgeven die er niet zouden komen wegens financieel niet interessant, waren hier ook motieven aanwezig die een goed onderwijs voor iedereen wilden bewerkstelligen.

Met uitzondering van de twee voorzitters Janssens en Martens, werkten alle leden van de commissie in het Vrij Katholiek Onderwijs mee aan de uitwerking van handboeken vanaf de tweede helft van de jaren 1970.³⁹⁰ Zoals aangegeven door Janssens in zijn motivering om Martens aan te duiden, was het wel degelijk belangrijk dat de voorzitter onpartijdig was. Ik vermoed dat het Pedagogisch Bureau

³⁹⁰ Ik controleerde de namen in het biografisch overzicht dat Antoon de Baets maakte. A. de Baets, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*, Gent, RUG Historische onderwijscollectie, 1986, 156p.

het niet zou gedurfd hebben om een voorzitter gelieerd aan een uitgeverij aan te stellen, met als eerste motivatie een kwaliteitscontrole maar met een tweede minstens even belangrijke reden om de andere uitgevers niet op hun hals te halen door één van hen te bevoordelen.

Ook in het Rijksonderwijs werkten de inspecteurs hun eigen handboeken uit met hun medewerkers, die vermoedelijk lid waren van de leerplancommissie van het Rijksonderwijs.³⁹¹ Het verschil is hier dat de inspecteurs, vermoedelijk ook voorzitters van de leerplancommissie, hier wel zelf bij uitgeverijen betrokken waren. Maar vermoedelijk was dit voor de andere uitgeverijen niet zo een groot probleem, daar de grootste afzetmarkt het Vrij Katholiek Onderwijs was en bleef.

Inspecteur Adrieans somde in de jaren 1980 de betrokkenheid op van alle leden bij de ontwikkeling van handboeken en alle grote handboekuitgeverijen waren hierbij betrokken. Hij vroeg zich af of dit wel een gezonde situatie was. Uit de vele brieven van uitgeverijen aan het pedagogisch bureau blijkt hun strenge opvolging van de ontwikkeling van de leerplannen, dit in tegenstelling tot de vorige periode waar bijna geen brieven van uitgeverijen waren. Dit hoeft niet te verbazen vanwege de gigantische afzetmarkt die hiermee gemoeid was. Iedere keer een nieuw leerplan uitkwam, volgde een nieuw handboek en rinkelde de kassa. In deze periode zouden maar liefst 30 reeksen opnieuw uitgebracht worden of opgestart worden.³⁹²

Toch kan ik mij niet van de indruk ontdoen dat de medewerkers aan de handboeken dit deden uit een overtuiging dat de vernieuwingen nuttig waren. Men mag niet vergeten dat de vernieuwingen werden uitgetekend door een select gezelschap van ingewijden. Het is dan ook logisch dat zij deze vernieuwingen gingen omzetten in de handboeken, aangezien zij de nodige visie en achtergrond hadden om zo goed mogelijk handboeken te maken. Een heel zwart scenario zou kunnen zijn dat de vele leerplannen verschenen omwille van de verborgen agenda van de uitgeverijen die dit wensten te stimuleren via hun pionnen in de leerplancommissies om zo winst te maken, maar deze stelling is wel zeer moeilijk hard te maken.

Toch is het opvallend dat in de leerplanbrochure van 1984 bij de interne werking van de leerplancommissies geen regelgeving gegeven werd omtrent dit onderwerp. Ik

³⁹¹ Gebaseerd op gesprek met Auréle Looman

³⁹² Cijfer gebaseerd op overzicht A. de Baets, *Auteurs van...*, p. XII tot XVI

vermoed dat hier zelfs een tegenovergestelde visie aanwezig was. Als we kijken naar de nieuwe leden in het begin van de jaren 1980 zoals Vandepitte, die auteur was van *Tijdspeegel* wat toen een zeer verspreid handboek was,³⁹³ lijkt het er op dat de commissie samengesteld was in functie van de uitgeverijen en de expertise die zij boden. Ook dit valt natuurlijk niet helemaal hard maken en is een veronderstelling. Doordat de democratisering in het onderwijs zich had doorgezet, waren er meer leerlingen op de schoolbanken, dus ook meer handboeken. Deze marktverbreding zorgde voor het verschijnen van veel nieuwe reeksen wat ook een positief gevolg had. Waar voorheen vooral *Historia* en enkele andere reeksen dominant waren, was nu de spreiding veel groter. Hierdoor was een volledige controle, zoals in de voorgaande periode bij Dierickx en *Historia*, niet meer denkbeeldig. Hierbij aanvullend werd er ook meer controle uitgevoerd door de overheid via een commissie die de handboeken van het Vrij Katholiek Onderwijs niet steeds gunstig gezind waren, zoals Janssens bezorgd getuigde.

4.3.2 De vertaling van het leerplan in de handboeken

Voor een vertaling van het leerplan in de handboeken baseer ik mij opnieuw op het werk van Bert Vanhulle.³⁹⁴ Aangezien hij zich richtte op de twee laatste jaren in het middelbaar onderwijs kan ik mij enkel baseren op deze vertaling.

Vormelijke vernieuwingen

Vanhulle merkte vernieuwingen op in de handboeken zowel formeel als inhoudelijk. Formeel waren de veranderingen vooral didactisch van aard. Zo zouden de eerste handboeken, zoals *Documentatiemappen geschiedenis en maatschappij* onder leiding van didacticus Willems, waarin bronnen waren opgenomen in deze periode verschijnen. Inhoudelijk kwam er door de wijzigingen in het leerplan meer plaats vrij voor de twintigste eeuw in het laatste jaar. Hij verklaart deze evolutie eveneens aan de hand van het hodiecentrisme, of “*de band tussen heden, verleden en toekomst benadrukken*”³⁹⁵,

³⁹³ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal. Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenislerboeken, 1945-2002*, Leuven, KUL, 2002-2003, <http://www.ethesis.net/leerboeken/leerboeken_inhoud.htm>, laatst geraadpleegd 30 mei 2008

³⁹⁴ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

³⁹⁵ B. Vanhulle, *Het onvoltooide verhaal...*

dat zich doorzette in het nieuwe leerplan. Dit hodiecentrisme in combinatie met de thematische ordening, in plaats van de chronologische, ordening van de leerstof zorgde er voor dat handboekauteurs een grotere vrijheid hadden in de selectie van de inhoud.

Op zoek naar een nieuw narratio

Deze verandering zorgden volgens hem ook voor een nieuw type narratio in de handboeken. Handboekauteurs konden zich niet langer beroepen op het wetenschapstopos voor de hedendaagse tijd, omdat juist daarop het accent gelegd werd door de leerplannen. De hedendaagse periode moest dus in het verhaal gepast worden en binnen het eenheidsverhaal was dit moeilijk, om niet te zeggen onmogelijk. Het probleem was dat in het eenheidsverhaal WOII het einddoel was, terwijl nu de naoorlogse periode hierin moest gepast worden. Een nieuw einddoel of maatstaf moest gezocht worden om de verbinding tussen heden, verleden en toekomst mogelijk te maken.

Het mensenrechten verhaal

Een antwoord op het probleem werd volgens Vanhulle gevonden in de mensenrechten, die de nieuwe maatstaf zullen worden waaraan de geschiedenis wordt afgemeten en geëvalueerd.

Men maakt van de negentiende eeuw een synthese van de denkbeelden die er toen waren op sociaal, cultureel en economisch vlak en laat deze in de mensenrechten uitmonden, waardoor ze ook de maatstaf worden (het mensenrechtenverhaal). De uitwerking van dit eerste type mensenrechtenverhaal verloopt via een dialectische uitwerking van een these, het Ancien Régime en de monarchisten, dat een antithese oproept, de Verlichtingsdenkers en de burgerij, die zal uitmonden in een synthese, de Franse Revolutie met als culminatiepunt Napoleon. Deze methode werd niet enkel op de politiek toegepast maar vond ook een vertaling bij de andere aspecten. Dit proces was de vooruitgangsbeweging die in de geschiedenis herkend kon worden. Dit proces werd niet langer bepaald door helden, maar door brede lagen van de bevolking, namelijk de burgerij en het lagere volk, waar de vroegere helden veeleer passanten zijn. Dit verhaal eindigt na de eerste wereldoorlog wanneer er algemeen enkelvoudig

stemrecht komt een de democratie ten volle tot zijn recht komt. Dit is het einde maar tevens de bovenste trap.

Het mensenrechtenverhaal bis

De mensenrechten worden dan als maatstaf aangegrepen om de twintigste eeuw met al haar problemen te evalueren (het mensenrechtenverhaal bis) in het zesde middelbaar. Hierdoor gaat men het heden en de toekomst toetsen aan de ontwikkelingen in de negentiende eeuw. Zo ontstaat er dus een organische verbinding tussen de negentiende en twintigste eeuw. De twintigste eeuw werd voorgesteld als een tijd van onzekerheden en als één van overgang. De belangrijkste overgang was er één van de westerse geschiedenis naar een mondiale geschiedenis. De dialectische benadering verdwijnt volledig aangezien er geen synthese te maken valt van de hele wereld. Het nieuwe einddoel wordt de onzekerheid. De auteurs behelpen zich dan maar met de mensenrechten die de nieuwe maatstaf wordt in combinatie met een doorgedreven hodiecentrisme. De mensenrechten worden de houvast want ze waren objectief doordat ze neergeschreven waren. Hieruit volg een problematische behandeling van de geschiedenis. De mensenrechten vormen het ideaal en deze worden naast de praktijk geplaatst. Alles werd bekeken vanuit het nu-perspectief met de mensenrechten als evaluatiecriterium. Door het gebrek aan een degelijke verhaalstructuur om dit in te passen vervalt het verhaal in micro-verhalen die vooral ondersteund worden vanuit een wetenschapsretoriek. Binnen deze retoriek maakte men niet langer gebruik van helden, maar van ooggetuigen, tijdgenoten die hun verslag geven via bronnen.

Een verhaal zonder bevredigend einde

Hierin ziet hij echter een breuk ontstaan in het verhaal. De mensenrechten worden gezien als hoogste trap van ontwikkeling in het vijfde jaar en in het zesde jaar worden ze de ijkmaat voor historische problemen waardoor er een gebrek aan coherentie komt tussen de twee mensenrechtenverhalen. De maatstaf wordt te flexibel gebruikt waardoor hij niet langer op een aanvaardbare manier een synthese

kan bewerkstelligen. Een tweede probleem schuilt volgens Vanhulle in het einde van het verhaal. Het heden en de eigentijdse leerwereld werd enorm benadrukt in de leerplannen en werd als einde aangewezen van het geschiedenisverhaal. Op die manier verdwijnt het heden in het geschiedverhaal en komt er geen bevredigend koepeleinde. Dit zou men in sommige gevallen proberen op te lossen door naar de toekomst te verwijzen en daar een bevredigend einde te zoeken. Vanhulle ziet echter geen soelaas in deze oplossing, omdat de toekomst geen zinvol einde kon zijn van het geschiedenisverhaal. Omdat dit geschiedenisverhaal geen zinvol einde had, verloor het ook haar verhaalwaarde.

Toetsing aan de commissieverslagen

Voor we de visie van Vanhulle toetsen moet opgemerkt worden dat voor de determinatiecyclus niet zo veel informatie beschikbaar is. Deze graad werd vaak in werkgroepjes uitgewerkt en als laatste toegevoegd waardoor er weinig informatie beschikbaar is. Als we de bevindingen van Vanhulle toetsen aan de leerplancommissieverslagen komen we tot de volgende vaststellingen. Het probleem om het verleden, heden en de toekomst te verbinden werd eveneens in de commissies gevoeld. Het kiezen van de leerinhouden werd vrij gelaten aan zowel leerkrachten als handboekauteurs. Door deze vrijheid stond het verleden open voor een willekeurige interpretatie. Deze interpretatie blijkt volgens Vanhulle bij alle handboeken deze van de mensenrechten te zijn. In alle leerplancommissieverslagen vond ik echter nergens een letterlijke verwijzing naar de mensenrechten. Maar als we de twee narraties van dichterbij bekijken zien we wel parallellen.

De probleemgerichte uitwerking in de handboeken van de twintigste eeuw vinden we letterlijk terug bij de eerste vergadering waar het leerplan voor de determinatiecyclus wordt besproken. Daar verkiest men te werken met probleem cesuren en probleempakketten die door de leerkracht verder moest uitgewerkt worden.

Bij de uitwerking van de bijsturing van het leerplan voor Type II in de tweede helft van de jaren 1970 zien we dat de enige dringende wijziging die moest doorgevoerd worden het integreren van de Belgische geschiedenis in de Europese en mondiale

context was. Deze tendens zien we eveneens in de leerplannen. Ook de opmerking dat er te weinig verband was tussen de themas in de lange finaliteit komt naar voor.

Uitwerking in de handboeken

Vanhulle geeft een overzicht van de belangrijkste spelers op de handboekenmarkt. Ik zocht de auteurs op in de studie van De Baets en zet ze even naast elkaar. De belangrijkste handboeken waren volgens hem *Tijdspiegel*, onder leiding van Laitem en later onder Vandepitte, *Documentatiemappen geschiedenis en maatschappij*, onder leiding van Verrelst en van Willems en *Onze eeuw nu en toen*, onder leiding van de *Werkgroep Nu en Toen* waar Geivers en De Preter actief waren. Als we kijken naar hun activiteiten in de leerplancommissie zien we dat vooral Willems, Verrelst en Laitem van in het begin actief waren in de commissie. Geivers kwam er bij vanaf 1975 en De Preter en Vandepitte in het begin van de jaren 1980.

Het mensenrechtenverhaal werd in verschillende handboeken op een verschillende manier uitgewerkt. In *Documentatiemappen geschiedenis en maatschappij* ligt de nadruk hoofdzakelijk op de bronnen en krijgt het tekstuele gedeelte vooral een ondergeschikte rol. Het hoeft niet verbazen dat de drijvende kracht hierachter de heer Willems was, die ook op de commissievergaderingen het belang van bronnen en de historische methode bleef onderstrepen.

Tijdspiegel en *Chrono* hebben vooral oog voor een zorgvuldige uitgewerkte tekst. De bronnen staan ten dienste van de tekst. *Nu en toen* brak radicaal met de chronologische benadering en geeft een thematische ordening. Het hodiecentrisme wordt hier overmatig benadrukt en het geschiedverhaal is een opsomming van eigentijdse problemen en hun wortels. In deze handboeken is de handtekening van de betrokken auteurs in de commissievergaderingen minder gemakkelijk te achterhalen.

Als conclusie kunnen we stellen dat de problemen van de leerplancommissie gelijkaardig zijn aan deze van de handboekauteurs, wat niet hoeft te verbazen daar de verwevenheid zeer groot was. Als tweede bemerking valt het op dat in vergelijking met de vorige periode de ideologische vertalingen plaats gemaakt hebben voor een meer didactische wetenschappelijke vertaling.

4.4 Problemen en consequenties

In deze periode zien we dat de implementatie van het leerplan veel professioneler werd aangepakt. De begeleiding van leerkrachten was veel beter georganiseerd. Er waren vergaderingen met leerkrachten om het nieuwe leerplan te bespreken, de inspectie ging georganiseerder te werk, de bijscholingen werden afgestemd op de vernieuwingen en het aanbod van aangepaste handboeken verbrede. De achilleshiel van de implementatie zijn de vele vernieuwingen en de bijbehorende slechte communicatie.

De verwevenheid tussen de leerplancommissie, de handboeken en de bijscholing is in deze periode zeer groot. Deze verwevenheid komt voort uit de grote betrokkenheid van enkele figuren. De ontwikkeling en implementatie van het curriculum geschiedenis is in handen van een elite. Deze elite vertoont een sterke professionaliteit. Er is nog steeds sprake van een ideologische inslag. In het Rijksonderwijs is dit zeer afhankelijk van de ministers in het Vrij Katholiek Onderwijs was dit vooral christelijk geïnspireerd.

5. Evaluatie en bijsturing

Op zich is de hele vernieuwingsbeweging in het begin van de jaren 1970 een bijsturing op zich. De nieuwe inzichten uit de pedagogie en het maatschappelijke veld zorgden er voor dat een drastische bijsturing nodig werd bevonden door de verschillende koepels.

In deze periode zal het vernieuwde curriculum regelmatig onderhevig zijn aan evaluatie in het Vrij Katholiek Onderwijs. Getuige hiervan zijn de vele vergaderingen van de regionale commissies en de evaluatievergaderingen van de inspecteurs in samenspraak met de bijscholing of de gehele commissie. Deze evaluaties waren vaak op initiatief van het beleid van de koepel dat er op aandrang om de leerplannen uit te werken in contact met de basis. Ook zij evalueerden de leerplannen op hun conformiteit met de richtlijnen door hen en de overheid uitgevaardigd. De implementatie van het curriculum werd eveneens opgevolgd door het bespreken van de verschillende handboeken op commissievergaderingen en ook de overheid controleerde de handboeken op hun bruikbaarheid. Deze periode kende eveneens veel bijsturingen die vaak lang op zich lieten wachten omdat men afwachtte tot het geschikte moment om ze door te voeren. Deze afwachtende houding is vooral te verklaren vanuit de vele bijsturingen in de structuur en inhoud vanuit de overheid maar ook vanuit het lerarenkorps dat men niet te vaak op de proef wou stellen. Deze bijsturingen trachtte men zo goed mogelijk te begeleiden, maar hier liep soms de communicatie fout.

In het Rijksonderwijs verliep de bijsturing meestal zonder een brede consultatie. Maar de evaluatie van deze bijsturingen gebeurde dan wel door de publieke opinie. De publieke opinie zal het curriculum evalueren door de strijd die werd uitgevochten in de pers en de acties van veel belangengroepen rond het al dan niet behouden van het vak Geschiedenis.

6. Besluit

Het zwaartepunt voor het ontwikkelen voor het curriculum geschiedenis ligt in deze periode op het macro-niveau namelijk in de centrale overheden die bevoegd zijn voor hun net. De overheid gaat in deze periode de controle op het minimumleerplan behouden door middel van commissie artikel 8. Deze periode vangt aan met een grote vernieuwing die het V.S.O. heet. In het Rijksonderwijs werd deze veralgemeend in het midden van de jaren 1970. In het Vrij Katholiek Onderwijs blijven de Inrichtende Machten de keuze hebben tussen Type I en Type II, waardoor de keuze voor het curriculum nu ook meer op het meso-niveau komt te liggen. Uit de commissie verslagen blijkt dat de top van de koepel van het Vrij Katholiek Onderwijs de vernieuwing promoot en wenst door te voeren. Deze vernieuwingen zijn een gevolg van of gaan gepaard met de verspreiding van het ideologisch denken van de bevoegde koepel.

Het curriculum geschiedenis werd in deze periode in het Vrij Katholiek Onderwijs samen gesteld door een pedagogische en didactisch onderbouwde elite. De keuze voor de vernieuwingen kwamen deels vanuit de koepel deels vanuit de leden. De leden van de commissie zijn aangeworven op basis van expertise en kennis. Deze groep mensen is samengesteld uit geestelijken, leken, inspecteurs, leden van allerlei commissies, professoren, leerkrachten, handboekauteurs en mensen uit de bijscholing met bijna allen een universitair diploma op zak. Dit uit zich in een sterke technische rationaliteit bij het opstellen van het curriculum waarin duidelijk inzichten uit de curriculumwetenschap te herkennen zijn en een professionaliteitsdenken. De benadering is vooral theoretisch en weinig gestoeld op de praktijk.

In het Rijksonderwijs zijn het vooral de bevoegde ministers en inspecteurs die een doorslaggevende rol spelen bij de vernieuwingen. Over de werking van de commissie en samenstelling van het curriculum hebben we geen bronnen.

Deze technische rationaliteit zal zich vooral uiten in de vernieuwingen van de didactiek en het organiseren van onderwijs. De leerkrachten worden door het curriculum sterk gestuurd in hun manier van les geven, die bepaald werd door de koepel. De leerkracht kreeg inhoudelijk veel meer ruimte toegemeten zolang hij de doelstellingen volgde en de manier van les geven respecteerde. De vorm had hier de bovenhand op de inhoud.

De doelstelling van het geschiedenisonderwijs is het opvoeden van staatsburgers. In het Vrij katholieke net kwam hier ook het opvoeden tot een christelijke moraal bij. De maatstaf voor het vak Geschiedenis was het opvoeden van jongeren tot geëmancipeerde en participerende burgers. Dit vertaalde zich in de leerplannen door het opleggen van een actieve vorm van begeleiden en les geven met de nadruk op het heden, een mondiale wereld en maatschappelijke structuren. Deze doelstellingen werden bereikt door gebruik te maken van het formatieve van de geschiedenis dat vooral bestond uit objectiviteit en kritisch denken. Deze vorming werd aangeboden in een thematische vorm vertolkt in aspecten met oog voor de chronologie. Er komt eveneens meer aandacht voor mentaliteitsgeschiedenis en cultuurgeschiedenis, bovenop de politiek-institutionele, sociale en economische geschiedenis. Deze keuze wordt vooral gemotiveerd vanuit het belang dat deze vorming heeft voor het begrip van de toenmalige samenleving. Om deze vorming zo efficiënt mogelijk te laten verlopen toont men interesse in de ontwikkeling van het kind en stemde men de leerinhoud daar op af. De inhoudelijke chronologische volgorde uit de geschiedenisdiscipline verdween op de achtergrond. Dit uit zich in extreme vorm door het volledig overboord gooien van het historisch verleden als bron voor de doelbepaling. Door de keuze voor het coordinated model in combinatie met een ervaring gebaseerd curriculum ligt de het accent van het leerplan vooral in pedagogische en vormende hoek en in mindere mate in het objectief weergeven van de waarheid.

De uitwerking van het leerplan vond zijn vertaling in een goed georganiseerde bijscholing met het accent hoofdzakelijk op didactiek. De inspectie zal eveneens een veel getructureerdere opvolging nastreven, wat ook mogelijk was door de formulering van de doelstellingen. Samen met het ontwerpen van de handboeken was deze opvolging volledig in handen van de centrale elite die ook het leerplan had uitgetekend. De vernieuwingen in de leerplannen vinden hun weg in een didactische vertaling in de handboeken. Inhoudelijk komt er eveneens een verschuiving naar het heden, een bredere maatschappelijke invalshoek en een meer mondiale benadering van de geschiedenis. De maatstaf voor de geschiedenis wordt hierbij de mensenrechten.

De dynamische evoluties in deze periode laten zich gelden in een toenemende interesse voor het praktische veld door het betrekken van leerkrachten en leerkrachtenverenigingen bij het ontwerpen van het leerplan. Inhoudelijk komt er een verschuiving van het thematische terug naar het chronologische en meer nadruk op de historische inhoud. Uiteindelijk zal ook voor de typestrijd een antwoord gevonden worden in het eenheidstype.

Algemeen Besluit

Hoe werd de kennis over het verleden, door historici opgebouwd, vastgelegd die moest doorgegeven worden aan de volgende generatie? Dat was de vraag waarmee ik het onderzoek voor deze masterscriptie begon. Bij mijn literatuuronderzoek kwam ik tot de vaststelling dat het besluitvormingsproces bij de bron, namelijk het ontwerpen van een leerplan, nog niet in kaart was gebracht. De ander puzzelstukjes waren reeds wel onderzocht. Daarom had ik de betrachting in deze scriptie om ten eerste deze onverkende bron in kaart te brengen en ten tweede een synthese te maken van het reeds gedane onderzoek en mijn bevindingen hieraan te toetsen.

Ik vond een mogelijk analysemodel in een tak van de pedagogische wetenschappen, namelijk de curriculumwetenschap. In deze wetenschap stelt men de vraag hoe men een curriculum kan of moet vastleggen en hoe dit het beste wordt toegepast. Via een onderzoeksmethodologie trachtte ik de weg die het curriculum aflegde van bij de bron, namelijk het ontwerpen van een leerplan, tot bij de implementatie in de klas weer te geven.

Het onderzoek van de leerplancommissieverslagen brachten enkele interessante inzichten naar boven. Als we kijken naar de samenstelling van de leerplancommissies zien we hier een grote verschuiving optreden over de twee onderzochte periodes. In de jaren 1950 en 1960 zien we in het Vrij Katholiek Onderwijs een intellectuele culturele elite aan het stuur staan die een duidelijk ideologische verhaal wenste te vertellen. Deze groep was vooral samengesteld uit geestelijken uit de top van het katholieke onderwijs. Zij hadden het alleenrecht om te beslissen welke historische kennis die werd overgebracht.

Vanaf de jaren 1970 zien we een grote verandering optreden. De geestelijken moesten plaats ruimen voor leken en die meer theoretisch en didactisch geschoold zijn. Ze gebruiken een technische rationaliteit om de doelen vast te leggen en het onderwijs zo efficiënt mogelijk te organiseren om die doelen te bereiken.

In het Rijksonderwijs zien we in de jaren 1950 en 1960 een grotere belangstelling voor de didactiek en de uitwerking ervan in vergelijking met het Vrij Katholiek Onderwijs. In de jaren 1970 zijn het vooral de verschillende ministers en hun kabinet die het geschiedeniscurriculum zullen bepalen. Deze invulling was afhankelijk van hun visie op geschiedenis en het onderwijs. Deze werd bepaald door hun politieke kleur. In de jaren 1980 keert er een relatieve rust terug, maar zal de discussie met het invoeren van het eenheidstype opnieuw opblaaien.

De ideeën van de leerplancommissie over geschiedenisonderwijs vonden hun vertaling in de leerplannen. In de jaren 1950-1960 zien we een strak inhoudelijk leerplan waarbij de leerkracht volledig vrij was. In de jaren 1970-1980 zien we dat het leerplan inhoudelijk veel vrijer werd, maar de begeleiding van het leerproces zeer strak gestuurd werd. Hierbij zien we dat het accent op meetbare doelstellingen kwam te liggen zodat de controle van zowel de leerlingen als de leerkrachten veel gestuurder kon plaats grijpen. De vorm nam het over van de inhoud als het ware. Dit ontwerp had als doel een centralisering en uniformisering te bewerkstelligen die georkresteerd werd vanuit de centrale koepel, met andere woorden vanuit de regerende elite.

De verweven relatie tussen de leden van de leerplancommissies en de uitgeverijen gaf eveneens enkele interessante inzichten. In de jaren 1950 en 1960 zien we in het Vrij Katholiek Onderwijs dat de nieuwe leerplannen een grote invloed hebben op de handboeken maar ook omgekeerd. De leerplancommissievoorzitters vertaalden hun ideologische visie zowel in de norm bestaande uit het leerplan als in de praktijk in een vertaling in het handboek.

In de jaren 1970 en 1980 is de verwevenheid tussen de handboeken en leerplancommissie nog steeds zeer groot. We merken hier wel een enorme verbreding van het aantal handboeken dat kan verklaard worden vanuit de democratisering van het onderwijs en de groeiende handboekenmarkt als gevolg

hiervan. De auteurs zullen in de jaren 1970 hun technische rationaliteit, die ze toepasten om de leerplannen te ontwerpen, eveneens toepassen om meer aandacht te tonen voor didactiek in de handboeken. De leerplancommissieleden waren vaak de enige experts die op de hoogte waren van de concrete doelstellingen van de vernieuwing en het vermoedelijke gevolg hiervan was dat zij omwille van het expertise werden aangetrokken door de uitgeverijen. In de jaren 1980 zien we hier een omgekeerde beweging waarbij men de experts die handboeken opstellen zal betrekken bij de leerplancommissies.

Ook in het Rijksonderwijs lijkt het erop dat veel inspecteurs gebruik maakten van hun expertise om deze om te zetten in handboeken. Deze tendens loopt door doorheen de twee onderzochte periodes.

De controle op de uitwerking van het curriculum van het leerplan in het handboek lag eveneens in de handen van deze elites. Zowel de leerplancommissie van het Vrij Katholiek Onderwijs als de Commissie Handboeken van de overheid zal controle uitvoeren op de handboeken. Wat hier de criteria waren is niet volledig duidelijk.

De toenemende technische rationaliteit zal zich ook laten gelden in de opvolging en bijscholing van leerkrachten. Waar in de jaren 1950 en 1960 de bijscholing in het Vrij Katholiek onderwijs vooral gericht was op inhoud zal men in de jaren 1970 en 1980 meer de nadruk leggen op didactiek. In de jaren 1950 en 1960 was deze in handen van mensen met dezelfde ideologische visie als deze van de culturele intellectuele elite die de leerplannen samenstelde. In het begin van de jaren 1970 zal de organisatie hiervan echter overgenomen worden door de technocratische en vakdidactische elite die hun vernieuwingen op deze manier trachten te verspreiden. Aanvankelijk is dit een beperkt succes, maar door een betere interne organisatie en samenwerking met de inspectie zal dit kanaal een belangrijke rol spelen in de uitwerking van de vernieuwingen.

We kunnen stellen dat het gehele organieke vorming van het curriculum geschiedenis zowel in de periode 1949-1970 als in de periode 1970-1989 in handen was van een elite met een verschillende visie. Een mogelijke verklaring voor de evolutie van een ideologische behoudsgezinde visie naar de technische rationaliteit in

de leerplancommissies zou kunnen zijn dat dit een gevolg was van de ontpolitisering die men trachtte door te voeren in het geschiedenisonderwijs. In de jaren 1950 en 1960 zien we vooral een behoudsgezinde en traditionele visie die het onderwijs kenmerkt. De overdracht van waarden en normen zijn deze die reeds gevestigd waren. De bepalende elite voor het curriculum zouden we als *traditionalists* kunnen omschrijven.

De maatschappelijke evoluties in de jaren 1960 hadden het oude systeem van bevoogding door een intellectuele culturele elite overboord gegooid. Het nieuwe maatschappijmodel was een emancipatorisch model gebaseerd op de vooruitgangsgedachte en de wetenschap. Daarom moest afgerekend worden met de geschiedenis die traditionalistisch gekleurd was en vooral in het Vrij Katholiek Onderwijs een duidelijke ideologische inslag had.

In het Rijksonderwijs namen de bevoegde ministers de rol op zich om gids te zijn naar een nieuw maatschappelijk model door te verwijzen naar wetenschappelijke inzichten in het onderwijs. Ze benaderden het onderwijs op een zeer technische en economische manier aangepast aan de vraag vanuit de economie en het steeds groeiende aanbod van leerlingen. Onder de vlag van wetenschappelijke objectiviteit gaven zij een antwoord om het nieuwe onderwijs uit te bouwen. Ook in het Vrij Katholiek Onderwijs gaf de technische rationaliteit een indruk van objectiviteit. De leerkracht werd op basis van theoretische modellen gestuurd om zo efficiënt mogelijk les te geven. Onderwijs kon enkel kwalitatief zijn indien hij het voorgeschreven proces volgde. De bepaling van het curriculum werd overgenomen door de *conceptual-empiricists* die die kennis van de sociale wetenschappen wensten te integreren.

In het vak Geschiedenis zien we eveneens dat deze technische rationaliteit binnen gebracht werd. Geschiedenis was enkel van belang als ze een duidelijk aantoonbaar belang had voor de huidige samenleving en niet langer de oude tradities vertegenwoordigde en overbracht. Dit leidde tot de vervanging van het vak Geschiedenis door maatschappelijke vorming in het Rijksonderwijs. In het Vrij Katholiek Onderwijs vond dezelfde tendens plaats, maar minder drastisch, met de omvorming van het vak Geschiedenis tot geschiedenis en maatschappij. Binnen het

vak zelf zien we dat dit resulteert in een belangrijke fixatie op het heden en een nadruk op maatschappelijke structuren. Want enkel hierin lag de belofte dat leerlingen klaar waren voor de toekomst.

Doorheen de beide onderzochte periodes was de doelstelling van het geschiedenisonderwijs in al zijn benamingen het vormen van jongeren tot goede staatsburgers, al dan niet met een toevoeging van een christelijke moraal. De invulling van een goede staatsburger kende twee maatstaven. In de jaren 1950-1960 was de maatstaf voor het opvoeden tot burgerzin de kennis van het verleden met zijn helden en de kennis van de Belgische geschiedenis. Het accent lag op de waarde van het verleden, de *magistra vitae*. Het geschiedenisonderwijs was dan ook gericht op het behouden van de traditie en de samenleving.

In de jaren 1970 was de nieuwe maatstaf kennis van de hedendaagse maatschappij met eventueel een verklaring vanuit het verleden. De verschillende maatschappelijke aspecten werden opgedeeld in thema's die het vormende aspect van geschiedenis, namelijk de kritische geest en een objectieve houding, moest bewerkstelligen. In deze periode is de grote vraag van veel leerkrachten hoe ze dit praktische moeten invullen. Er werd een mogelijke invulling gegeven in de handboeken als een mensenrechtenverhaal. De maatstaf voor de toenmalige maatschappij en alle voorgaande waren de in consensus vastgelegde mensenrechten. De leerinhoud werd opgesplitst in verschillende thema's die naast elkaar moesten behandeld worden. Dit leidde tot verschillende micro-verhalen naast elkaar, maar niet tot een eenheidsverhaal met een afdoend antwoord. De leerplancommissie komt voor hetzelfde probleem te staan als ze voor het Type II leerinhouden moet formuleren vanuit een chronologische benadering van het geschiedenisonderwijs. Het theoretische model bleek in de praktijk geen afdoende uitwerking te vinden. Men kan hierbij de vraag stellen of het objectief weergeven van het verleden überhaupt mogelijk is? Vanuit een technisch rationele visie leek dit mogelijk, maar in praktijk bleek deze moeilijk uit te werken te zijn. We merken dan ook in de jaren 1980 een langzame tendens om terug te keren naar een chronologische benadering van het geschiedenisonderwijs met meer aandacht voor de pure geschiedenis. De nieuwe

commissiesamenstelling van bijna allemaal handboekauteurs die bekend zijn met het probleem van de praktische uitwerking van de praktijk, zal er voor zorgen dat men op zoek gaat naar een nieuwe benaderingswijze.

De vraag die Bobbitt zich stelde bleef nog steeds onbeantwoord. Hoe kan men historische tekortkomingen bij volwassenen detecteren en in kaart brengen om ze in het curriculum te vervatten? Gedurende veertig jaar zijn er verschillende leerplancommissies die getracht hebben een antwoord te vinden op deze vraag. Het eerste antwoord dat ik vond werd gezocht in een ideologisch waardengeladen perspectief in de jaren 1950-1960 of zoals door Pinar omschreven door *traditionalists*, wat niet als afdoend beschouwd werd eind de jaren 1960. Het tweede antwoord werd gezocht in een technische rationaliteit of door de *conceptual-empiricists* zoals Pinar ze omschrijft in de jaren 1970-1980. Maar ook hier kwam men in de problemen met de praktische uitwerking. Misschien lag het antwoord in het introduceren van het waardengeladen model in combinatie met de politiek emancipatorische intentie zoals Pinar voorstelde? Misschien een idee voor een volgend onderzoek.

Lijst van gebruikte afkortingen

VSO	Vernieuwd Secundair Onderwijs
NVKMO	Nationaal Verbond voor het Katholiek Middelbaar Onderwijs
NSKO	Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
GV	Gemeenschappelijke Vorming
FO	Fundamentele opties
CO	Complementaire opties
CVP	Christelijke Volkspartij
AV	Algemene vakken

Opgave van bronnen en literatuur

Bronnen:

Kadoc

NVKMO

- 38 Subcommissies Godsdienst, Nederlands, Oude Talen, Frans 2de taal, Engels en Duits; Sous-Commissions Religion, Français, Langues Anciennes, Néerlandais 2e langue, Anglais et Allemand. Briefwisseling, werkdocumenten, verslagen van vergaderingen. 1970-1971.
- 42 Sous-Commission Histoire et Géographie / Sous-Commission Histoire. Verslagen van vergaderingen, briefwisseling, omzendbrieven, werkdocumenten. 1951-1953; 1959-1963
- 47 Subcommissies/Leerplancommissies A tot M. Briefwisseling, verslagen van vergaderingen, werkdocumenten. 1972-1977. 3 omslagen
- 50 Leerplancommissies. Briefwisseling, verslagen van vergaderingen, omzend-brieven, werkdocumenten. 1978-1981. 3 omslagen
- 51 Subcommissies A tot L. Briefwisseling, werkdocumenten, verslagen van vergaderingen. 1972-1973. 3 omslagen
- 74 Subcommissies Aardrijkskunde/Géographie en Geschiedenis. Briefwisseling, uitnodigingen voor en verslagen van vergaderingen, vergaderstukken. 1951-1963. 2 omslagen
- 78 Subcommissies Godsdienst, Nederlands, Français, Oude Talen, Langues Anciennes, Frans 2de taal, Néerlandais 2ème langue, Engels en Duits, Anglais et Allemand, Geschiedenis, Histoire, Wiskunde, Mathématiques, Economische Wetenschappen, Sciences Economiques,

- Sciences Naturelles, Aardrijkskunde/Géographie, Lichamelijke Opvoeding/Education Physique, Muziek/Musique. Briefwisseling, uitnodigingen voor en verslagen van vergaderingen, vergaderstukken. 1963-1970. 3 omslagen
- 232 Leerplannen; organisatie en structuur secundair onderwijs; eenheidstype. Nota's, werkdocumenten en vergaderstukken van o.m. NVKMO-leerplancommissies, de Raad voor het Nederlandstalig Secundair Onderwijs (ministerie van Onderwijs) en de Overleg- en Verbeteringscommissie Secundair Onderwijs (idem), briefwisseling, notities, omzendbrieven, (ontwerpen van) KB's, varia. 1979-1989. 11 omslagen.
- 236 Voorbereiding eenheidsstructuur secundair onderwijs. Leerplannen; briefwisseling, vergaderstukken en ledenlijsten leerplancommissies, werkdocumenten. 1986-1988. 4 omslagen
- 372 Leerplancommissies/Commissions de Programmes (N+F). Briefwisseling, uitnodigingen voor en verslagen van vergaderingen, werkdocumenten. 1982-1984. 3 omslagen.
- 373 Idem. 1985-1986. 3 omslagen

Pedagogische Bureau van het NSKO

- 50 VSO: Vakvergaderingen Leerplancommissies. Verslagen, briefwisseling. A-E
- 52 Idem. G-I.
- 57 VSO. Vakverantwoordelijken voor de leerplannen: A. Algemene Vergaderingen; B. Samenstelling Leerplancommissie; C. Briefwisseling; D. Omzendbrieven; E. Vergaderingen van de Subcommissie

Leerplannen:

NVKMO, *Leerplan Geschiedenis 1953*, Lier, N.V. Jozef Van In & Co, 72p.

NVKMO, *Leerplan en richtlijnen Geschiedenis 1961*, Lier, N.V. Jozef Van In & Co, 35p.

NSKO, *Experimentele leerplannen voor observatie en oriëntatiegraden Vak: Geschiedenis en maatschappij*, Brussel, Licap, D/1972/0279/077

NSKO, *Experimentele leerplannen voor observatie en oriëntatiegraden Vak: De Mens in Milieu en Maatschappij Geschiedenis*, Brussel, Licap, D/1972/0279/061

NSKO, *Experimentele leerplannen voor de derde graad Mens in tijd en ruimte*, Brussel, Licap, D/1974/0279/094

NSKO, *Experimentele leerplannen voor observatie en oriëntatiegraden Vak: Geschiedenis en maatschappij*, Brussel, Licap, D/1973/0279/024

NSKO, *Secundair onderwijs van het Type I, Vak Geschiedenis*, Brussel, Licap, D/1984/0279/021

NSKO, *Secundair onderwijs van het Type I, Vak: De Mens in Milieu en Maatschappij*, Brussel, Licap, D/1983/0279/145

NSKO, *Leerplan secundair onderwijs Geschiedenis eerst graad*, Brussel, Licap, D/1989/0279/031

Archief Looman:

Voorlopige onderrichtingen betreffende de hervorming van het middelbaar onderwijs Geschiedenis Ministerie van openbaar onderwijs, bestuur van het middelbaar onderwijs, 1958

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, Geschiedenis, VSO, Voorlopig leerplan, Oriënteringsgraad, fundamentele opties Oude Taal, Moderne talen, Kunst, D/1972/1662/87

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, Maatschappelijke vorming, VSO, voorlopig leerplan oriënteringsgraad, D/1972/1662/88

Ministerie van Nationale opvoeding en Nederlandse Cultuur, Geschiedenis, VSO, voorlopig leerplan determinatiegraad, fundamentele optie sociale, complementaire optie, D/1974/1984/19

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur, Maatschappelijke vorming, sociale fundamentele optie, complementaire optie, VSO, voorlopig leerplan determinatie, D/1974/1984/6

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur, Geschiedenis Zelfstandig Werk, VSO, voorlopig leerplan, oriënteringsgraad, doorstromingsafdeling, D/1976/1984/43

Ministerie van Nationale opvoeding en Nederlandse Cultuur, Geschiedenis – Geschiedenis en maatschappij – Sociale Vorming, VSO, voorlopig leerplan, eerste – tweede – derde graad, D/1979/1984/6

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, Geschiedenis en maatschappij – Sociale Vorming – zelfstandig werk geschiedenis – Geschiedenis, Rijksonderwijs leerplan 2de graad doorstroming en korte kwalificatie, gemeenschappelijke vorming – algemene opties kunst menswetenschappen – complementaire activiteit, D/1982/1984/19 (vervangt D/1979/1984/6)

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur, Sociale Vorming – Geschiedenis, Rijkssecundair onderwijs leerplan 3de graad doorstroming lange kwalificatie, gemeenschappelijke vorming – algemene optie aardrijkskunde-geschiedenis – complementaire activiteit, D/1982/1984/20 (vervangt D/1979/1984/6)

Literatuur:

Aelterman (A.), Curriculumontwikkelingen in Vlaanderen. In: Veugelers (W.) en Bosman (R.) (red.) *De strijd om het curriculum: onderwijssociologische perspectieven op inhoud vorm en zeggenschap*, Antwerpen, Garant, 2005, p.47-60

Binon (S.), De eindtermen geschiedenis in Vlaanderen en de USA, Gent, UGent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1998, 53p

Bobbit (F.), Scientific Method of Curriculum-making. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 10

De Baets (A.), *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*, Gent, RUG Historische onderwijscollectie, 1986, 156p.

Bonte (E.), *Tien jaar VSO*, Leuven, Kritak, 1981, 226p.

De Baets (A.), *Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*, Gent, s.n., 1988, 3 volumes

De Clerck (K.), *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, Antwerpen, De Sikkel, 175p.

De Keyser (R.) en Dupon (W.), *Geschiedenis op dreef en drift*. In: *Leraar zijn in Vlaanderen: terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, Antwerpen, Garant, 2007, p. 227-239

De Meulder (B.), *Exploratief onderzoek naar de waarde(n) van (in) het geschiedenisonderwijs. Een verkenning in de derde graad ASO*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1997, 53p

Dewey (J.), *My Pedagogic Creed*. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p 17-25

D'hoker (M.), *Algemene en historisch pedagogiek*, Leuven, Garant Uitgevers N.V., 2001, 255p.

Dolfen (K.), *Het concept geschiedenis in het secundair onderwijs van Vlaanderen*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatsverhandeling), 1997, 180p.

Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, 355p.

Gaus (H.), *Politiek biografisch lexicon: Belgische ministers en staatssecretarissen 1960-1980*, Antwerpen, Standaard, 1989, 1285p.

Gaus (H.), *Historici op oorlogspad*, Gent. OSGG, 1979, 223p.

Goegebeur (W.), e.a., *Historisch besef hoe waarden-vol? Ontwikkeling van een analysemodel*, Brussel, VUBpress, 1999, 374p.

Hellinck (B.), *Doorgaans maar niet altijd. Ervaringen met kabinetten en kabinetsarchieven.*, Bibliotheek- en archiefwezen, LXXVI, 2000, nr. 3, p 13

Jackson (P.W.), The Daily Grind. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 93-103

Klein (M.), Curriculumdesign; In Eraut (M.) (ed.), *The international Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon press, 1989, p. 322-328

Klerkx (L.), *Sach-und Lernstruktur: spanningsveld tussen geschiedeniswetenschap en geschiedenisdidactiek: onderzoek naar het concept van Vlaamse en Nederlandse leerboeken geschiedenis (1953-1992)*, Leuven, KUL (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1998, 238 p.

Kliebard (H.), The rise of scientific curriculum-making. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004,p 37-47

Kliebard (H.), *The struggle for the American Curriculum 1893-1958*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, 330p.

Mathys (S.), *History is (not) bunk! De strijd voor het behoud van het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs in Vlaanderen (1970-1989)*, Gent, Ugent (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 262p.

Muys (N.), *De leerkracht tussen norm en praktijk. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII*, Gent, Ugent, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 2004, 269p.

Nijhof (W.J.), *Handboek curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*, Den Haag, Swets & Zeitlinger, 1993, 428p.

Pinar (W.F.), *Curriculum: towards new identities*, New York, Garland, 1998, 391p.

Pinar (W.F.), *Understanding Curriculum*, New York, Peter Lang, 1995, p. 149-159

Popham (W.J.), Objectives. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004 p. 71-85

Valcke (M.), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent, Academia Press, 2005, p.495

Vandenberghe (R.), Curriculum Development in Belgium. In: Taylor (P.H.) and Johnson (M.) (eds.) *Curriculum development a comparative study*, Windsor, NFER Publishing Company Ltd., 1974, p 16-25

Van den Eeckhout (P.) en Vanthemsche (G.) (red.), *Bronnen voor de studie van het hedendaagse België 19^{de}-20^{de} eeuw*, Brussel, VUBpress, 2005, 1439 p.

Van Der Cruyssen (C.), *Het ministerie van onderwijs en cultuur (1878-1884, 1907-1991) Deel I. Organisatie*, Brussel, 1995, 329 p

Vanhulle (B.), *Het onvoltooide verhaal, Narratieve structuren en retorische argumentatievormen in Vlaamse geschiedenislerboeken, 1945-2002*, Leuven, KUL, 2002-2003, <http://www.ethesis.net/leerboeken/leerboeken_inhoud.htm>, laatst geraadpleegd 30 mei 2008

Vanhulle,(B.) “*The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)*”, in:

<<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a791670702&fulltext=713240928>>, laatst geraadpleegd op 30 mei 2008

Schwab (J.J.), The practical: A language for Curriculum. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 103-119

Smeyers (P.) en Levering (B.), Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek, Modern en Postmodern, p. 376

Sollie (L.), *De evolutie van en in het middelbaar onderwijs in België. Een historisch onderzoek vanuit lessenroosters en leerplannen in het algemeen en Geschiedenis en Nederlands in het bijzonder, 1850-1970*, Leuven, KUL, (onuitgegeven licentiaatverhandeling), 1986, 348p.

Toews (S.V.M.), *Boyd H. Bode: His life, work, and commitment to democracy and a democratic curriculum*, Winnipeg, University of Manitoba, 1996, 178p.

Tyler (R.W.), Basic principles of Curriculum and Instruction. In: Flinders (D.J.), Thornton (S.J.), *The curriculum studies reader*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, p. 51-61