

gevolgen van de plotse sluiting van een mijn. Dit argument overtuigt mij niet, vooral omdat daardoor in het centraal onderzoeksperspectief de studie van de relaties met de laatste, niet-Europese nieuwkomers ontbreekt. Hun komst – vanaf 1963 wordt er gerekruteerd in Turkije – heeft inderdaad voor Zwartberg, dat sluit in 1966, geen betekenis meer. Dat geldt echter niet voor de andere Limburgse mijnen. Kan het zijn dat de auteur dit pas heeft beseft op het ogenblik dat haar keuze – de studie van de antropologische dissectie van Zwartberg – reeds (te) lang gemaakt was? In ieder geval is zij van mening dat het verhaal van de Turkse en Marokkaanse migranten een nieuw boek vergt. Wij kijken daar naar uit.

Dit model van lange termijn historisch migratieonderzoek verdient navolging. Zelf heb ik bepaalde aspecten van de Joodse migratie in het interbellum bestudeerd, vooral vanuit politieke invalshoek. Het verhaal van de Joodse bevolkingsgroep tegen het licht houden van dit globale verhaal over nieuwkomers en gevestigden over de periode van een eeuw, zou ongetwijfeld boeiend zijn. Wellicht zou daaruit inderdaad blijken dat de trajecten van integratie en niet-integratie, van autochtonen en allochtonen, veel complexer zijn – Beyers geeft het aan in haar epiloog – dan in het populaire taalgebruik wordt aangenomen.

Tot slot nog een woord van spijt. Een dergelijk maatschappelijk belangrijk

wetenschappelijk onderzoek verdient een breed debat en dus in eerste instantie een grote verspreiding. Nu werd deze tekst gepubliceerd door een Nederlandse academische uitgeverij. Daarmee scoort men in de academische wereld (in de toekomst publiceren we met zijn allen wellicht uitsluitend in het Engels), maar de sociale betekenis van de historicus boet daar m.i. bij in.

Rudi Van Doorslaer

VIII. Onderwijsgeschiedenis / Histoire de l'enseignement

MARC D'HOKER, DIRK DE BOCK & DIRK JANSSENS (EDS.)
«**Leraar zijn in Vlaanderen. Terugblik op honderd
jaar middelbaar onderwijs en nascholing**»
Antwerpen/Apeldoorn, Uitgeverij Garant, 2007, 299 p.

Onderwijs heeft een bijzondere plaats in Vlaanderen. In 2003 prijkten de Vlaamse leerlingen nog helemaal bovenaan op de lijst van de best presterende Oeso-landen voor wiskunde (*De Standaard*, 21 mei 2008). Over het Vlaamse onderwijs is dan ook een waaier aan literatuur verschenen. Toch lijkt die historiografie zeer onregelmatig verdeeld. De meeste bijdragen werden tot nog toe aan het lager – en kleuteronderwijs gewijd. Over het middelbaar en het hoger onderwijs is veel minder verschenen. Daarnaast kwamen de auteurs van *Leraar zijn in Vlaanderen*¹⁴ tot de vaststelling dat over

¹⁴ Jean Binon, Ludo Brandt, Jozef Bulckens, Marion Crauwels, Dirk De Bock, Mark Debrock, Raf De Keyser, Mark D'hoker, Willy Dupon, Michaël Goethals, Modest Goossens, Jacky Hellemans, Bregt Henkens, Dirk Janssens, Marie-Josée Janssens, Luc Mondelaers, Erik Van Assche, Dirk Vanderhallen, Etienne Van Hecke, Toon Van Houdt, Marc Vercrusse, Lode Wils.

de nascholing van leerkrachten in het secundair nagenoeg niets is gepubliceerd. De viering van het 100-jarig bestaan van het nascholingscentrum van de Katholieke Universiteit Leuven, genoemd naar de voorzitters Emiel Vliebergh en Pieter-Jan Sencie, was een uitgelezen gelegenheid voor de publicatie van een overzichtswerk over de nascholing van leerkrachten in het secundair onderwijs. De ontwikkelingen binnen de nascholing zijn echter niet los te zien van de meer algemene evolutie in het secundair onderwijs. In een eerste deel komt dat aspect aan bod, evenals de vernederlandsing van dat onderwijs. Pas in het tweede deel worden de leraaropleiding en hun statuut behandeld. Een laatste en derde deel beoogt eerder een overzicht te geven van de ontwikkelingen binnen specifieke vakgebieden zoals het geschiedenis-, taal-, wiskunde-, ... onderwijs.

Het middelbaar onderwijs heeft in België reeds een lange weg afgelegd. Lange tijd werd het voorbehouden aan een kleine elite. Ook de moderne handelsafdeling – hoewel ingekapseld in de ASO-structuur (Algemeen Secundair Onderwijs) – bleef geruime tijd het minderwaardige broertje van de klassieke humaniora. De leerlingen binnen deze structuur, die voornamelijk uit de kleine burgerij en de middenstand werden gerekruteerd, werden eenvoudigweg niet verondersteld verder te studeren. Dit gesegmenteerde en elitaire karakter van het ASO bij het begin van de 20^{ste} eeuw heeft heden echter plaats geruimd voor een gediversifieerd en gedemocriseerd systeem waarin alle onderwijsvormen – althans op papier, maar daarom niet noodzakelijk in de publieke perceptie – op gelijke voet werden geplaatst. De

uiteindelijke democratisering van het onderwijs ontplooidde zich geleidelijk doorheen de twintigste eeuw en nam vooral na de Tweede Wereldoorlog een hoge vlucht. Dit had een belangrijke invloed op het onderwijs. Zo was ze bepalend in de ontwikkeling van het vak lichamelijke opvoeding (LO) in het secundair onderwijs, gezien de democratisering meer middelen vrijmaakte voor dergelijke vakken. Bovendien ruilde het Nederlands haar bescheiden positie binnen het vroeg 20^{ste}-eeuwse onderwijs in voor een statuut als volwaardige onderwijstaal. De aanvankelijke overmacht van het Frans had een grote invloed op het taalonderwijs. Men ging er namelijk geruime tijd van uit dat de moedertaal volgens dezelfde methoden moest worden onderwezen als een tweede taal. Het zou tot de Tweede Wereldoorlog duren voor deze pedagogische en didactische tekorten aan de kaak werden gesteld.

Algemeen kan men stellen dat de wil tot transformatie van het middelbaar onderwijs een oorzaak en een gevolg was van twee schoolstrijden die België in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw kende. Zo was bijvoorbeeld het Schoolpact van 1958 bepalend voor de ontwikkeling van het aardrijkskundeonderwijs in Vlaanderen, precies omdat strengere eisen werden gesteld aan het leraarschap. Uiteindelijk resulteerden de twee schoolstrijden, de daaropvolgende pacts en de gebeurtenissen in 1968 in een Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) in de jaren '70. De introductie van deze onderwijsvorm die enkele innovaties op het gebied van evaluatie, keuzemogelijkheden en onderwijsstructuur betekende, bracht een

nieuwe dynamiek binnen het onderwijs. Zo werd in de jaren '70 de moderne wiskunde, dat zich methodisch en inhoudelijk meer trachtte af te stemmen op de noden van de moderne tijd, ingevoerd. De omwenteling van '68 en de contestatie van het toenmalige maatschappijmodel zorgde er ook voor dat in het geschiedenisonderwijs werd afgestapt van het evenementiële niveau, waardoor nieuwe thema's werden aangesneden. De invoering van het VSO bewerkstelligde daarenboven de gelijkstelling van de drie natuurwetenschappen, te weten de biologie, chemie en fysica. Tot slot dient nog gezegd dat de handels- en economieopleiding, waar lange tijd op neer werd gekeken, uitgroeide tot een volwaardige richting binnen het ASO.

Zoals reeds in de inleiding werd aangegeven, vertoonde de opleiding van leerkrachten in Vlaanderen een opmerkelijke parallellie met de meer algemene ontwikkelingen binnen het ASO. Deze terugkoppeling zorgde ervoor dat de vakscholing van het onderwijzersbestand in het middelbaar zich permanent aan de onderwijsrealiteit aanpaste. Ook de leerkrachtenvorming werd aanvankelijk geplaagd door een gebrek aan professionalisering en een grote discrepantie tussen het vrij en het officieel onderwijs. Het zou tot 1929 duren vooraleer de graad van gegregeerde werd ingevoerd en een duidelijk scholingsprogramma werd opgelegd. De toestand in het Technisch Onderwijs (TO) was mogelijk nog erger: geruime tijd ontbrak alle pedagogisch – didactische vorming van de leerkrachten in het TO.

Bovendien werd weinig of geen aandacht besteed aan de nascholing van leerkrachten secundair onderwijs. Door het bijzondere overwicht van het Frans in het secundair onderwijs, werden enkel Franstalige vakantieleergangen door het episcopaat goedgekeurd en gesubsidieerd. Precies daarom beslisten de Vlaamsgezinden Frans Van Cauwelaert en Emiel Vliebergh in 1907 te starten met de organisatie van 'Nederlandse Vakantieleergangen', die leerkrachten wou laten kennismaken met het Nederlands als onderwijstaal en met de nieuwe wetenschappelijke inzichten in diverse vakgebieden. Ook de Vliebergh-Sencieleergangen stonden in permanente wisselwerking met de gangbare ontwikkelingen binnen de lerarenopleiding en het onderwijs in het algemeen.

Parallel met de democratisering, de uitbreiding van het lerarenkorps en de didactische hervormingen van na de Tweede Wereldoorlog en mede onder invloed van de groei van een Nederlandstalige afdeling binnen de Katholieke Universiteit van Leuven, werd meer aandacht aan vakdidactiek besteed. Niet toevallig kenden de vakantieleergangen toen een groeiend succes, met 500 tot 600 deelnemers. Toch was het vooral het Schoolpact van 1958 dat bepalend was voor de hoogbloei van de Vliebergh-Sencieleergangen. Door een uitgebreide subsidiëring werden ook aan de leerkrachten van het katholiek onderwijs strengere diploma-eisen gesteld. Deze toename van het aantal gediplomeerde universitair geschoolde leraren, verhoogde de didactische en inhoudelijke interesse in de nascholing. Naar aanleiding van de invoering van het Vernieuwd Secundair

Onderwijs en de daaraan gekoppelde democratisering en de recente dynamiek in het TO, werd de nadruk gelegd op de inservicetraining. Deze laatste werd strikt ingebouwd en was gericht op de noden van het lerarenkorps. Tevens dient gezegd dat de organisatoren achter de Nederlandse Leergangen vaak op de barricades stonden voor de invoering van nieuwigheden binnen het onderwijs. Zo was Vliebergh-Sencie een grote voorvechter van de hierboven vermelde invoering van de moderne wiskunde.

de nascholing en lerarenopleiding in Vlaanderen.

Sarah Van Ruyskensvelde

Samenvattend kan worden gesteld dat alle belangrijke evoluties in het onderwijs in dit boek de revue passeren en in verband worden gebracht met de groeiende aandacht voor nascholing in Vlaanderen. Toch valt op dat, hoewel de Tweede Wereldoorlog voor het onderwijs in het algemeen en meer specifiek voor bepaalde vakken zoals lichamelijke opvoeding als een belangrijke parameter wordt aangeduid, de ontwikkeling van het onderwijs en de nascholing tijdens de oorlog niet aan bod komen. Dit bemoeilijkt de interpretatie en contextualisering van bepaalde veranderingen binnen het onderwijsveld. Nochtans vat het boek aan met enkele algemene kaderende hoofdstukken, waartegen de hoofdstukken met betrekking tot de specifieke vakken, moeten worden geprojecteerd. Het ontbeert echter een allesomvattende algemene conclusie op het einde, waarin de bijdragen van de hand van verschillende auteurs met elkaar in verbinding worden gebracht. Hierdoor heeft het boek meer het uitzicht van een artikelenbundel. Toch staat vast dat met dit werk een belangrijke eerste stap werd gezet in de richting van een historiografie van