Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Onderzoek en ontwikkeling
Projectteam nieuw leerplan basisonderwijs

2026-08-27

Visietekst Geschiedenis

Dit leerplan geldt voor het (buitengewoon) basisonderwijs.

Inhoud

1 Inleiding ... 1
2 Hoger doel van de discipline ... 1
3 Kennisrijk geschiedenisonderwijs ... 2
3.1 Kennis van het verleden ... 3
3.2 Kennis van geschiedenis ... 4
3.3 Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst. ... 5
3.4 Declaratieve en procedurele kennis in geschiedenis ... 5
4 Coherentie als kernprincipe ... 6
4.1 Een leerplan voor iedereen ... 6
4.2 Verticale coherenties ... 7
4.3 Horizontale en diagonale coherenties ... 7
4.4 Clusters ... 8
5 Effectieve didactiek in geschiedenisonderwijs ... 9
6 Evaluatie in geschiedenisonderwijs ... 10
7 Materiële vereisten ... 10
8 Slot ... 11
9 Referenties ... 11

1 Inleiding

Deze tekst beschrijft de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen op kennisrijk geschiedenisonderwijs, die voortbouwt op de visietekst van de Vlaamse overheid bij de nieuwe minimumdoelen. Leraren en schoolteams krijgen hiermee houvast bij het begrijpen en uitvoeren van de doelenset voor geschiedenis in de klaspraktijk, door de onderliggende keuzes en principes te expliciteren. De discipline geschiedenis is onderdeel van *Op.stap, leerroutes voor iedereen*.

In deze visietekst leggen we eerst het belang van geschiedenis voor het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* uit. Daarna geven we aan hoe de principes van een kennisrijk curriculum de keuzes bepaalden die gemaakt werden in het ontwikkelen van de discipline geschiedenis als deel van het leerplan. Vervolgens lichten we de structuur van de discipline geschiedenis toe.

2 Hoger doel van de discipline

Geschiedenis in het basisonderwijs is meer dan het aanleren van losse feiten over het verleden. Geschiedenis helpt leerlingen het heden te begrijpen als historisch gegroeid. Zij onderzoeken hoe

mensen in wisselwerking met hun natuurlijke omgeving in hun levensonderhoud voorzagen, samenlevingen organiseerden en betekenis gaven aan de wereld. Zo leren zij veranderingen, continuïteiten en uiteenlopende menselijke handelingsmogelijkheden doorheen de tijd herkennen.

In het kennisrijke leerplan geschiedenis geven we leerlingen de nodige gedeelde kennisbasis mee om de historische relatie tussen mens en natuur te kennen en er inzicht in te krijgen. Daarmee ondersteunen we hun verwerving van elementair historisch bewustzijn. Dit historische bewustzijn zullen ze in het secundair onderwijs verder ontwikkelen. Verderop in deze visietekst tonen we hoe de discipline zodanig gestructureerd is dat dit hogere doel optimaal nagestreefd kan worden.

Geschiedenis als discipline heeft een uitgesproken vormend karakter. Ze leidt leerlingen immers binnen in de rijke en diverse cultuuruitingen die mensen doorheen de tijd gecreëerd hebben. Ze helpt hen betekenis te geven aan de wereld door verbanden te tonen tussen ontwikkelingen, gebeurtenissen, plaatsen en personen. Vanuit de pedagogische traditie van katholiek basisonderwijs vinden we het daarnaast van essentieel belang dat geschiedenis leerlingen ook het plezier van leren doet ervaren: verwondering over hoe mensen vroeger leefden, nieuwsgierigheid naar andere tijden en plaatsen, het ontdekken van verrassende gelijkenissen en verschillen met het heden... Leerlingen kunnen dankzij geschiedenis ondervinden dat kennis verwerven hen rijker maakt als persoon.

Geschiedenis is ook maatschappelijk relevant, o.a. omdat ze inzicht geeft in onze collectieve identiteit. Collectieve identiteit betekent niet dat individuele identiteiten van leerlingen overschreven worden door een normatief verhaal. Integendeel, inzicht verwerven in collectieve identiteit houdt in dat geschiedenis als discipline diversiteit zichtbaar maakt. Door kennis te nemen van uiteenlopende samenlevingen, leefwijzen en denkbeelden leren leerlingen dat collectieve identiteit historisch gegroeid en meervoudig is. Daarbij bestaat niet één vaststaand “wij-verhaal”: leerlingen maken kennis met meerdere ervaringen en perspectieven en leren dat collectieve herinneringen selectief en veranderlijk zijn. Vanuit die kennis kan geschiedenis bijdragen aan geïnformeerd burgerschap, op voorwaarde dat leerlingen expliciet leren argumenteren, perspectieven afwegen en de relatie tussen verleden en actuele vraagstukken onderzoeken.

Tegelijk ondersteunt geschiedenis de vorming van kritische en geïnformeerde burgers. Door na te denken over continuïteit en verandering, over oorzaken en gevolgen en over meerdere perspectieven, leren leerlingen zich verhouden tot maatschappelijke vraagstukken. Geschiedenis nodigt hen uit om bewust na te denken over hun eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid in de samenleving, en verbindt persoonlijke identiteitsvorming met sociale en culturele oriëntatie.

3 Kennisrijk geschiedenisonderwijs

Een hoogwaardig geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs is kennisrijk. Het bouwt een samenhangend geheel van referentiekennis. Die referentiekennis helpt leerlingen om historische verschijnselen te herkennen, te plaatsen en te vergelijken.

De selectie van inhoud vertrekt vanuit vragen over menselijk samenleven in het verleden, zoals:

- hoe mensen omgingen met de natuur,
- hoe zij in hun levensonderhoud voorzagen,
- hoe zij zich organiseerden,

- en hoe zij de wereld begrepen.

Het is niet de bedoeling om alle historische perioden volledig te behandelen of om tot complete antwoorden op bovenstaande vragen te komen. Wel biedt een coherent kader van historische referentiekennis leerlingen een gedeelde basis waarop vervolgonderwijs verder kan bouwen. Verderop in deze tekst leggen we de gekozen structuur uit van het leerplan geschiedenis in *Op.stap, leerroutes voor iedereen*, die grotendeels de structuur van de minimumdoelen volgt. Deze structuur is gekozen om leraren te helpen de valkuil van een feitencurriculum te vermijden en tot betekenisvol leren over het verleden te komen.

Natuurlijk gaat het in geschiedenisonderwijs om meer dan om leren over het verleden. Een doordacht leerplan geschiedenis voor basisonderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van elementair historisch bewustzijn. Leerlingen leren dus niet alleen wat er gebeurd is, maar ook hoe we kennis over het verleden opbouwen en waarom die kennis vandaag relevant is. Het leerplan geschiedenis in *Op.stap: leerroutes voor iedereen* is dan ook opgebouwd volgens drie onlosmakelijk verbonden componenten:

1. Kennis van het verleden,
2. Kennis van geschiedenis, en
3. Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.

Dit zijn dezelfde componenten die ook in de minimumdoelen geschiedenis worden gehanteerd. We lichten elke component hieronder kort toe.

3.1 Kennis van het verleden

We hanteren *een gemeenschappelijke periodisering in zes tijdvakken: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd en hedendaagse tijd*.

Binnen die tijdvakken worden samenlevingen en ontwikkelingen afgebakend aan de hand van betekenisvolle voorbeelden. Zo hoeft niet de volledige Egyptische samenleving behandeld te worden, maar wel bouwen en schrijven; niet de hele Eerste Wereldoorlog, maar wel het Verdrag van Versailles; niet alle perspectieven op de Holocaust, maar minstens de Kazerne Dossin als voorbeeld van ongelijkheid tussen mensen. Plaatsen, personen en gebeurtenissen fungeren als ankerpunten die samenhang en houvast bieden en zicht geven op historische ontwikkelingen.

3.1.1 Formulering doelen in 'Kennis van het verleden'

De minimumdoelen in *Kennis van het verleden* zijn op een specifieke manier opgebouwd. Ze bevatten altijd een doelzin waarin "weten" het eigenlijke handelingswerkwoord is. Bv.: "De leerlingen weten hoe mensen tijdens de middeleeuwen in Europa overleefden, samenleefden en hoe ze dachten." Deze doelzin wordt telkens gevolgd door een afbakening waarin ontwikkelingen, personen, plaatsen en/of gebeurtenissen worden opgesomd. Voorbeeld:

"De kleuters weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden en samenleefden. Egyptische samenleving

- ontwikkelingen: schrift (hiërogliefen, de Steen van Rosetta, papyrus), bouwen en begraven;
- plaatsen: de Nijl, de piramides van Gizeh;
- personen en groepen: boer, priester, farao."

We willen hiermee het hierboven omschreven hogere doel van geschiedenis en het kennisrijke karakter van *Op.Stap, leerroutes voor iedereen* in de leerplandoelen verankeren. Door deze formulering wordt duidelijk dat kennis van rechtspraak en machtsverhoudingen in het middeleeuwse Europa of kennis van de Keure van Kortenberg *op zichzelf* onvoldoende is. Kennis van historische personen, plaatsen, gebeurtenissen en ontwikkelingen staan zowel in de minimumdoelen als in *Op.Stap: leerroutes voor iedereen* immers in dienst van groeiend historisch besef.

Vandaar de keuze voor deze specifieke wijze om doelen in dit domein te formuleren en de elementen die in de afbakening werden opgenomen niet in afzonderlijke doelen op te nemen. Hoewel dit de vorm van een leerlijn kan aannemen, op weg naar een doel als “De leerlingen weten hoe (…)”, geeft dit deze kenniselementen een belang die ze vanuit de visie en de formulering van de minimumdoelen niet hebben. Dit zou tot misverstanden kunnen leiden, waardoor geschiedenis in *Op.Stap, leerroutes voor iedereen* mogelijk als een feitencurriculum in plaats van als een kennisrijk curriculum zou worden gehanteerd. We voorkomen door horizontale coherenties (zie verder) en didactische wenken aan te bieden.

3.2 Kennis van geschiedenis

Naast inhoudelijke kennis leren leerlingen ook hoe historische kennis tot stand komt. Ze maken kennis met typische denkwijzen van historici en archeologen, zoals het vergelijken van samenlevingen, het onderscheiden van continuïteit en verandering, causaal redeneren en het hanteren van meerdere perspectieven. De doelen in dit domein zijn van essentieel belang voor zowel het kennisrijke als het vormende karakter van de discipline geschiedenis.

Voor het kennisrijke karakter van geschiedenis in het basisonderwijs zijn deze doelen belangrijk omdat ze duidelijk maken dat kennis niet op basis van autoriteit aan te nemen is. Wetenschappelijke kennis staat immers altijd onder voorbehoud van nieuwe inzichten, staat altijd onder kritiek van nieuwe vragen. De vormende kracht van deze doelen bestaat erin dat zij leerlingen de tools aanreiken waarmee zij hun aangeboren nieuwsgierigheid gericht leren inzetten om tot betekenisvol leren te komen.

Zo leren leerlingen werken met verschillende soorten bronnen en stellen ze kritische vragen over herkomst, doel en betrouwbaarheid van deze bronnen. We reiken leerlingen dus bouwstenen aan die het hen mogelijk maken om inhoudelijke kennis niet alleen te reproduceren, maar ook te bevragen en te interpreteren.

Het is daarnaast belangrijk dat leerlingen zich kunnen oriënteren in historisch begrepen tijd en ruimte. Chronologische kaders geven immers betekenis aan geschiedenis en maken verbanden zichtbaar tussen perioden en plaatsen, ook wanneer ontwikkelingen niet gelijktijdig verlopen.

Zowel de minimumdoelen als de leerplandoelen van dit domein houden rekening met de ontwikkeling van leerlingen in de basisschool. Dat houdt in dat we onze verwachtingen ten aanzien van de leerlingen hier realistisch houden. Niettemin is het van essentieel belang dat leerlingen, ook al is dit op een eerder basaal niveau, begrijpen dat ‘verleden’ en ‘geschiedenis’ geen synoniemen zijn.

Als zij het verschil tussen beide begrippen niet leren zien, zal dit niet alleen een probleem vormen voor geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs. Fundamenteler is dat leerlingen dit onderscheid nodig hebben om kritisch te kijken naar de manier waarop het verleden in (sociale) media voorgesteld wordt. Omdat dit zo belangrijk is, hebben we in het leerplan de minimumdoelen

van dit domein in elk leerjaar opnieuw opgenomen als leerplandoelen. Zo zijn er voldoende kansen om ze, aangepast aan de context van de leerlingen, na te streven en te bereiken.

3.3 Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.

De kritische houding die we door *Kennis van geschiedenis* willen ondersteunen staat in het domein *Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst* helemaal centraal. Het verleden werkt immers op verschillende manieren door in het heden, in hoe we vandaag overleven, samenleven en in hoe we denken.

We leren leerlingen kijken naar erfgoed, waardoor ze inzichten verwerven in de ontwikkeling van hun identiteit als individueel persoon en als lid van een groep, een samenleving. Hoe mensen in een samenleving beslissingen kunnen nemen, hoe in een samenleving rechten en plichten op elkaar inspelen, wat een samenleving democratisch maakt, vormt de inzet van de doelen rond burgerschap in dit domein.

Opnieuw zijn dit doelen die van essentieel belang zijn voor het kennisrijke én het vormende karakter van de discipline geschiedenis. Niet alleen krijgen leerlingen dankzij deze doelen inzicht in de manier waarop historische kennis tot stand komt. Leerlingen leren op relatief eenvoudig niveau ook hoe een wetenschappelijke benadering van de werkelijkheid maatschappelijk relevant kan (moet?) zijn én hoe wat gebeurt in de samenleving tot nieuwe vragen aan de wetenschap kan leiden. Ze worden gestimuleerd om daarover zelf na te denken en op het spoor te komen van wat het voor hen persoonlijk betekent lid te zijn van een democratische samenleving.

3.4 Declaratieve en procedurele kennis in geschiedenis

Opvallend is dat alle minimumdoelen binnen het domein *Kennis van het verleden* geformuleerd zijn met “de leerlingen weten dat/hoe”. In de doelen van *Kennis van het verleden* staat met andere woorden niet dat leerlingen afzonderlijke historische fenomenen moeten kennen, maar dat zij moeten weten hoe mensen leefden, samenleefden en dachten. De opgesomde kenniselementen functioneren daarom niet als op zichzelf staande eindpunten, maar als de minimale inhoudelijke referentiepunten in het doel, waarmee het bredere historische inzicht wordt opgebouwd waar het in de doelzin om gaat. We lichten dit verder toe.

Het is ontegensprekelijk zo dat leerlingen in basisonderwijs een gedeelde kennisbasis dienen op te bouwen over het verleden. Het is dan ook belangrijk dat leerlingen kenniselementen – historische fenomenen – zoals de Codex Hammurabi, de Keure van Kortenberg of het Fort van Breendonk opnemen in hun lange termijngeheugen als onderdeel van hun groeiende betekenisvolle kennisveld over geschiedenis, als ankerpunten voor hun ontwikkelende historisch besef.

De doelen binnen *Kennis van het verleden* verbinden met andere woorden een brede doelzin met een bindende inhoudelijke afbakening. De formulering in minimum- en leerplandoelen “De leerlingen weten dat/hoe” benoemt het samenhangende inzicht dat wordt beoogd: leerlingen vormen zich een historisch onderbouwd beeld van de manier waarop mensen in een bepaalde samenleving overleefden, samenleefden en dachten. De opgesomde ontwikkelingen, plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen bepalen met welke minimale inhoud dat inzicht wordt opgebouwd.

Deze kenniselementen zijn daarom zowel te verwerven referentiekennis als bouwstenen van historisch begrip. Ontwikkelingen brengen structuur in het beeld van een samenleving; concrete plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen maken die ontwikkelingen herkenbaar, laten toe ze

te situeren, maken ze concreet voorstelbaar. Hun betekenis ligt niet uitsluitend in afzonderlijke reproductie, maar die reproductie is ook niet bijkomstig. Door de elementen te benoemen, te verbinden, te contextualiseren en in verklaringen te gebruiken, bouwen leerlingen samenhangende kennisschema's op. Dit veronderstelt dat leerlingen voldoende vertrouwd zijn met deze elementen om ze uit hun lange termijngeheugen te kunnen ophalen.

Inhoudelijke kennis en historisch denken vormen daarbij geen concurrerende doelen. Leerlingen hebben concrete kennis en inhoudelijke historische begrippen nodig om te kunnen vergelijken, contextualiseren en redeneren over oorzaken, gevolgen, continuïteit en verandering. Omgekeerd helpt historisch redeneren hen om kenniselementen niet als losse feiten, maar als delen van een betekenisvol historisch verband te verwerven.

Dat betekent meteen dat de procedurele kennis, zoals te vinden in *Kennis van geschiedenis* en *Reflectie en dialoog over verleden en geschiedenis* (wat niet wil zeggen dat deze domeinen geen declaratieve kennis bevatten!), onontbeerlijk zal zijn voor goed geschiedenisonderwijs en geeft een bijkomend argument voor de noodzaak om goede verbindingen tussen de drie domeinen te leggen (zie hieronder). Wanneer leerlingen op het niveau van basisonderwijs leren om historische vragen te stellen, kritisch om te gaan met bronnen, causale verbanden te zien, enzovoort, zullen zij tot dieper begrip in een historische periode en samenleving kunnen komen.

4 Coherentie als kernprincipe

Het verhaal van de mens doorheen de tijd, het verhaal van onze geschiedenis, staat niet op zichzelf. De schroef van Archimedes, de natuurkundige wetten die Newton formuleerde, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, het schilderij 'Het meisje en de parel', enzovoort: ze zijn zowel belangrijke historische fenomenen als voorbeelden van de ontwikkeling van kunst, cultuur en wetenschap. De discipline geschiedenis vult andere wetenschappelijke benaderingen van de werkelijkheid aan doordat zij inzicht biedt in de historische ontwikkeling van mens en samenleving. Dat maakt meteen duidelijk waarom in een leerplan dat is gebaseerd op de ontwikkelprincipes van een kennisrijk curriculum coherenties een belangrijk element vormen. Maar daarvoor zijn nog andere redenen te geven: het streven van *Op.stap, leerroutes voor iedereen* om een inclusief leerplan te zijn en de samenhang binnen de discipline geschiedenis zelf. We lichten dit hieronder verder toe.

4.1 Een leerplan voor iedereen

Het verhaal van de mens doorheen de tijd is een verhaal waarmee we àlle leerlingen in katholiek basisonderwijs optimaal vertrouwd willen maken. Het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* werkt daarom met routedoelen die verschillende leerwegen zichtbaar maken. De basis voor het verwerven van geschiedkundige kennis ligt onder meer in het ontwikkelen van tijdbesef en oriëntatie in de tijd. Daarom zijn binnen geschiedenis geen afzonderlijke precurriculum doelen (P-routedoelen) geformuleerd. De fundamenten hiervoor worden opgebouwd vanuit de horizontale en diagonale coherentie met andere disciplines. Zo komen aspecten van tijdbesef en tijdsoriëntatie aan bod binnen wiskunde, leren leren en lichamelijke opvoeding en motoriek.

Ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op vlak van geschiedenis bieden de specifieke leerplandoelen (S-routedoelen) van andere disciplines mogelijke aanknopingspunten. We denken daarbij aan leren leren, onder meer voor het doelgericht inzetten van hulpmiddelen en bijkomende doelen rond tijdbesef en oriëntatie in de tijd. Zo worden de voorwaarden versterkt om ook deze leerlingen toegang te geven tot geschiedkundige kennis en historisch denken.

4.2 Verticale coherenties

4.2.1 Kennis van het verleden

Wanneer het gaat over kennis van het verleden bestaat er niet één vanzelfsprekende of enige mogelijke ordening van de historische inhoud. Tegelijk is een leerplan geschiedenis niet willekeurig op te bouwen. Chronologische samenhang, de complexiteit van begrippen en ontwikkelingen, oorzaak-gevolgrelaties, voorkennis van leerlingen en de nood aan een cumulatieve kennisopbouw begrenzen de mogelijke keuzes. In *Op.stap, leerroutes voor iedereen* kiezen we daarom, in navolging van de minimumdoelen, voor een ordening volgens referentieperiodes.

De volledige kennis-afbakening van elk minimumdoel werd in het leerplan omgezet in een sequentiëring van bepalingen bij verschillende leerplandoelen. Met andere woorden: de kenniselementen werden over verschillende leerplandoelen verdeeld. Dit gebeurde niet lukraak, maar in afweging van enkele criteria waaraan de sequentiëring recht wil doen:

- de chronologische orde binnen een bepaalde periode
- oorzaak-gevolg relaties
- samenspel ontwikkelingen-personen/groepen/plaatsen/gebeurtenissen
- zo helder mogelijk horizontale en diagonale coherenties kunnen leggen tussen kenniselementen uit overlappende concepten

Deze criteria werden bij elk leerplandoel samen in balans genomen om te bepalen welke kenniselementen erin werden opgenomen.

Leraren kunnen in ieder geval door de aanduiding van de verticale coherentie bij elk leerplandoel in beeld krijgen welke kenniselementen net voor/na een specifiek leerplandoel uit kennis van het verleden aan bod komen. Ondersteunende materialen, zoals toelichting bij de doelen en didactische wenken verduidelijken dit verder.

4.2.2 Kennis van geschiedenis - Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.

De doelen van de domeinen kennis van geschiedenis en reflectie en dialoog over heden en verleden worden elk leerjaar opnieuw opgenomen. Door bij de vertaling van de minimumdoelen naar leerplandoelen gerichte keuzes te maken binnen de afbakening van de betreffende minimumdoelen en/of door deze doelen te verbinden met kennis van het verleden (zie 3.5.3), wordt hun cumulatieve karakter duidelijk. Leerlingen oefenen de declaratieve en procedurele kennis in deze domeinen in steeds complexere contexten.

Ook bij deze doelen wordt de verticale coherentie per leerplandoel zichtbaar gemaakt. Leraren vinden hierover, evenals over een effectieve didactische aanpak, verdere verduidelijking in de toelichtingen en andere ondersteunende materialen.

4.3 Horizontale en diagonale coherenties

De drie domeinen van geschiedenis zijn sterk verweven. De doelen van het domein *Kennis van geschiedenis* vragen om verbinding met de doelen van het domein *Kennis van het verleden* om tot betekenisvolle kennisverwerving te komen. En door de connectie met *Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst* kunnen we de doelen uit *Kennis van het verleden* meer diepgang geven en het vormend karakter van geschiedenis, zoals boven geschetst, concreet maken.

Het aantal mogelijke coherenties dat op deze manier gelegd kan worden is groot. Het leerplan schrijft leraren een keuze voor, die als minimum te beschouwen is. Dat wil zeggen: door de coherenties van het leerplan op te nemen, kunnen leraren hun leerlingen een kwalitatieve ondersteuning bieden om tot betekenisvol te komen.

Wat hiermee niet bedoeld wordt, is dat het leerplan een exhaustieve lijst geeft van alle mogelijke horizontale coherenties binnen de disciplines. Leraren hebben de mogelijkheid om, aangepast aan de context en noden van hun leerlingen en rekening houdend met de beschikbare onderwijstijd, bijkomende coherenties te bepalen en op te nemen in hun onderwijsactiviteiten.

Behalve de noodzaak om doelen uit de drie domeinen van de discipline geschiedenis samen te nemen, kan het nodig zijn om doelen uit verschillende disciplines samen te nemen, binnen eenzelfde leerjaar of over leerjaren heen. Vanuit de ontwerpprincipes van een kennisrijk curriculum weten we dat betekenisvol leren ook vraagt om verwante en/of overlappende concepten uit verschillende disciplines met elkaar te verbinden.

Historische context is relevant voor kennis uit verschillende disciplines. We geven op doelniveau coherenties aan met wetenschap en techniek (bv. In verband met evolutie of de onderzoekscyclus), met aardrijkskunde (bv. het verband tussen vulkanisme en Pompeï), met muzische vorming (bv. grotschilderingen en kleurgebruik). We geven ook coherenties aan tussen geschiedenis en Nederlands & communicatie, waarbij we grote aandacht hebben voor de wederzijdse versterking van beide disciplines. Geschiedenis heeft immers ook een narratief aspect. Door goed taalonderwijs krijgen leerlingen daarin een sterker inzicht. Omgekeerd levert geschiedenis kennis aan die leerlingen helpt om teksten te begrijpen en zelf teksten te produceren. Ook hier zijn de aangegeven coherenties niet exhaustief, maar garanderen ze het vinden van noodzakelijke, kwalitatieve verbindingen.

Het is belangrijk te onderstrepen dat deze coherenties, die immers op doelniveau gelegd worden, bedoeld zijn als verbinding tussen de concepten waar elk doel een aspect van belicht. Het is niet mogelijk dit via de toelichtingen bij de leerplandoelen geschiedenis voldoende te verhelderen, maar leraren zullen hiervoor ondersteunende materialen kunnen benutten die zowel het waarom als het hoe van deze coherenties belicht.

4.4 Clusters

Een leerplan dat is gebaseerd op de principes van een kennisrijk curriculum geeft een pedagogisch-didactische vertaling van een wetenschappelijke discipline. Om dit duidelijk te maken aan leraren, hebben we vragen geformuleerd als titel van zogenaamde ‘clusters’. De doelen onder eenzelfde cluster geven aan op welke manier we in basisonderwijs antwoorden kunnen formuleren op deze vragen.

Daardoor kunnen we de eigenlijke inzet van elk doel aangeven. De leraar weet dan dat een doel als: “De leerlingen weten waarom iets uit het verleden bewaard wordt.” niet willekeurig opgenomen is, maar leerlingen op weg zet naar antwoorden op de vraag: “Hoe kijken we vandaag naar geschiedenis?”

Specifiek voor *Kennis van het verleden* kunnen deze leerplanvragen op weg zetten naar de formulering van historische onderzoeksvragen. Ze werden geformuleerd op basis van de ontwikkelingen die bij de minimumdoelen werden opgenomen. De leraar kan in de doelenlijst in beeld brengen welke leerplandoelen uit *Kennis van het verleden* met eenzelfde vraag verbonden

zijn. Dit wordt ook in ondersteunende materialen verder toegelicht en getoond. Zo wordt in *Kennis van het verleden* duidelijk dat mensen in verschillende periodes in hun levensonderhoud proberen te voorzien, dat ze hun samenleving organiseren, enzovoort.

Bijlage 1 bij deze visietekst geeft een overzicht van alle domeinen, subdomeinen en clusters in de discipline geschiedenis en verduidelijkt hoe deze ordening bijdraagt aan een systematische kennisopbouw.

5 Effectieve didactiek in geschiedenisonderwijs

Er is steeds meer inzicht in hoe leren werkt en welke didactische principes het leerproces van leerlingen ondersteunen. Effectieve didactiek betekent dat een leraar bewust inzet op deze principes om alle leerlingen zoveel mogelijk te laten leren. De kern is een doordachte, doelgerichte didactische aanpak die ervoor zorgt dat ieder kind kwaliteitsvol onderwijs krijgt.

Effectieve didactiek steunt op inzichten uit de cognitieve leerpsychologie, onderzoek naar lerareneffectiviteit en motivatiepsychologie. Die inzichten tonen aan dat leren wordt versterkt wanneer leraren heldere en uitdagende doelen formuleren, relevante voorkennis activeren, nieuwe leerinhouden expliciet, helder en stapsgewijs aanbrengen, en voldoende oefenkansen, feedback en herhaling voorzien. Ze bouwen ondersteuning geleidelijk af, controleren systematisch het begrip van leerlingen en stemmen hun verdere handelen af op wat leerlingen nodig hebben. Daarbij combineren zij hoge verwachtingen met gepaste ondersteuning, zodat leerlingen kunnen groeien vanuit hun zone van de naaste ontwikkeling.

Daarnaast schenkt effectieve didactiek aandacht aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen leren beter wanneer zij zich competent voelen, autonomie ervaren en zich verbonden weten met hun leraar en klasgenoten. Effectieve didactiek staat daarom niet los van sterk klasmanagement, een veilig en positief leerklimaat en een kennisrijk curriculum. Samen vormen deze elementen een krachtige leeromgeving waarin alle leerlingen optimale kansen krijgen om zich te ontwikkelen en succesvol te leren.

Voor geschiedenisonderwijs weten we uit onderzoek dat deze algemene aspecten van effectieve didactiek zich vertalen in kenmerken van goed geschiedenisonderwijs. Zonder uitputtend te kunnen zijn, vermelden we er hier alvast enkele. Zowel de structuur van de doelenset in het leerplan als bijkomende ondersteunende materialen helpen leraren om deze kenmerken te integreren in hun aanpak.

Het is een sterke keuze om geschiedenisonderwijs vorm te geven in samenhangende lessenreeksen die vertrekken van een prikkelende historische vraag. Door die overkoepelende vraag op te delen in haalbare subvragen, aangepast aan de ontwikkeling van de leerlingen, kunnen inhoudelijke kennis, bronnengebruik, historisch redeneren en reflectie over verleden en heden doelgericht met elkaar worden verbonden.

Nieuwe historische kennis wordt opgebouwd vanuit wat leerlingen al weten en wordt vervolgens geordend in een steeds rijker referentiekader. De leraar maakt relaties tussen begrippen, ontwikkelingen, personen, plaatsen en gebeurtenissen expliciet en ondersteunt de oriëntatie in de tijd met passende historische terminologie, chronologische ordening en tijdlijnen. We willen hier wijzen op het belang van richtinggevende woordenschat: doordat leraren deze zelf gepast hanteren, ondersteunen ze de juiste verwerving van begrippen door leraren.

Historisch denken wordt niet als vanzelf verworven, maar moet zichtbaar, expliciet en stapsgewijs worden aangeleerd. De leraar doet redeneerprocessen voor, verwoordt denkstappen, biedt gerichte taal- en denkkaders aan en bouwt die ondersteuning geleidelijk af naarmate leerlingen zelfstandiger leren vergelijken, contextualiseren, verklaren en argumenteren.

Historische bronnen worden niet alleen gebruikt om een les te illustreren, maar als materiaal waarmee leerlingen een historische vraag leren onderzoeken en beantwoorden. Daarbij wordt eerst nagegaan of leerlingen de bron inhoudelijk begrijpen, waarna zij leren rekening te houden met herkomst, context, bedoeling en perspectief en relevante informatie als bewijs in een onderbouwde redenering te gebruiken.

Geschiedenisonderwijs wordt toegankelijker en motiverender wanneer het verleden concreet wordt gemaakt via voorwerpen, beelden, erfgoed, de schoolomgeving en betekenisvolle verhalen. Zulke werkvormen krijgen hun volle didactische waarde wanneer de leraar ze verbindt met historische begrippen en ontwikkelingen, het perspectief van het verhaal bespreekbaar maakt en achteraf controleert welk historisch inzicht leerlingen hebben opgebouwd.

6 Evaluatie in geschiedenisonderwijs

Evaluatie brengt zowel de beheersing van de bindende kenniselementen als het samenhangende ‘weten hoe’ in beeld. Afzonderlijke kennisvragen zijn daarvoor nuttig en legitiem: ze tonen of leerlingen essentiële begrippen, plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen herkennen, begrijpen, kunnen situeren ... Zulke vragen vormen echter niet het enige evaluatiebewijs.

Daarnaast krijgen leerlingen passende kansen om kenniselementen met elkaar te verbinden en hun inzicht in hoe mensen overleefden, samenleefden, dachten en/of met de natuur omgingen in een historische periode en samenleving. Dat kan via korte mondelinge of schriftelijke verklaringen, ordeningsopdrachten, mindmapping, tijdlijnen, beelden of eenvoudige bron-gebonden vragen. De complexiteit van de antwoordvorm wordt afgestemd op de leeftijd, de taalvaardigheid en de daadwerkelijk onderwezen doelen.

Evaluatie in geschiedenisonderwijs mag en kan zich niet beperken tot kennis van het verleden, maar moet uitdrukkelijk ook aandacht hebben voor de manier waarop kennis in geschiedenis tot stand komt. Bevragen van historische bronnen, een redenering laten ontwikkelen over oorzaak-gevolg-relaties of over aspecten van continuïteit en verandering, … zijn opdrachten waardoor de verschillende componenten van geschiedenisonderwijs met elkaar verbonden worden. Het is van fundamenteel belang voor kwaliteitsvol geschiedenisonderwijs dat leraren zicht krijgen op de leervorderingen van hun leerlingen in élk van de drie domeinen die het leerplan geschiedenis, in navolging van de minimumdoelen, omvat.

7 Materiële vereisten

Het realiseren van kennisrijk, duidelijk en samenhangend geschiedenisonderwijs veronderstelt ook geschikte materiële randvoorwaarden. Concreet en didactisch doordacht materiaal ondersteunt het leren en helpt leerlingen concepten handelend, visueel en gestructureerd te verkennen.

Bijlage 2 bij deze visietekst geeft een overzicht van de materialen die scholen ondersteunen bij het realiseren van de leerplandoelen geschiedenis binnen *Op.stap, leerroutes voor iedereen*. Deze bijlage geeft houvast bij het maken van weloverwogen keuzes, rekening houdend met de eigen schoolcontext.

8 Slot

Deze tekst is een uiteenzetting van hoe Katholiek Onderwijs Vlaanderen de visie op de kennisrijke minimumdoelen geschiedenis vertaald heeft naar een samenhangende doelenset geschiedenis in *Op.Stap, leerroutes voor iedereen*. Door het hoger doel van de discipline, de discipline-eigen accenten en de verschillende vormen van coherentie expliciet te maken, wordt zichtbaar hoe kennisrijk onderwijs over 'geschiedenis' doelgericht wordt opgebouwd, verdiept en verankerd over de leerjaren heen.
De expliciete structurering in domeinen en subdomeinen en clusters, de aandacht voor verticale, horizontale en diagonale coherentie en de bewuste inzet op herhaling en verankering ondersteunen leraren bij het realiseren van krachtige leerprocessen in de klaspraktijk. Daarbij bewaart het leerplan de eigen logica en cumulatieve opbouw van de discipline geschiedenis, met ruimte voor betekenisvolle coherenties met andere disciplines.
Zo wil Katholiek Onderwijs Vlaanderen scholen ondersteunen bij het realiseren van sterk, samenhangend en inclusief geschiedenis-onderwijs, met hoge verwachtingen voor alle leerlingen en met aandacht voor gelijke onderwijskansen voor iedereen.

9 Referenties

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bollen, S., Delaunois, B., De Schrijver, J., Smits, W., Van Doorslaer, J., & Vanhoegaerden, J. (2024). *Sleutels tot historisch denken: Handboek vakdidactiek geschiedenis*. Owl Press.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan.

Claes, J. (1987). *Onderwijzen: Het wonder wijzen*. DNB/Pelckmans.

Counsell, C. (2018). Taking curriculum seriously. *Impact, 2018*(2). https://doi.org/10.55607/IMPACT.2018.2

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31–77). National Academies Press.

National Research Council. 2005. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.

Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, *30*(1), 86–112. http://www.jstor.org/stable/23223670

Smets, K. (2024). *Historische begrippen leren in het basisonderwijs*. Owl Press.

Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 321–337. https://doi.org/10.1037/edu0000143

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review, 20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Nieuwenhuyse, K. (2025). *Historisch leren denken: Handboek geschiedenisdidactiek*. Acco.

VanSledright, B. A., & Frankes, L. (2000). Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, *18*(2), 239–283. http://www.jstor.org/stable/3233869

VanSledright, B. A. (2010). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Vlaamse Regering. (2024). *Minimumdoelen basisonderwijs: Geschiedenis* (Bijlage bij het decreet over de minimumdoelen voor het basisonderwijs). Vlaamse Overheid.

Vlaamse Regering. (2024). *Memorie van toelichting bij de minimumdoelen basisonderwijs*. Vlaamse Overheid.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering historical thinking in Flemish history education: A design study. *Journal of Formative Design in Learning, 7*(1), 61–81. https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Young, M., & Muller, J. (2015). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.