

Visietekst Geschiedenis

Inhoud

1	Inleiding	1
2	Hoger doel van de discipline	1
3	Kennisrijk geschiedenisonderwijs	2
3.1	Kennis van het verleden	3
3.1.1	Formulering doelen in 'Kennis van het verleden'	3
3.2	Kennis van geschiedenis als discipline	4
3.3	Reflectie en dialoog over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.	4
4	Coherenties	4
4.1	Verticale coherenties	4
4.1.1	Clusters	5
4.2	Horizontale coherenties	5
4.3	Diagonale coherenties	5
5	Evaluatie	5
6	Materiële vereisten	5
	Referenties	6

1 Inleiding

In deze visietekst leggen we het belang van geschiedenis voor het leerplan [Op.stap, leerroutes voor iedereen](#) uit. Geschiedenis helpt ons om tot persoonsvormend onderwijs te komen. Dat bepaalt ook in grote mate de keuzes die we maakten om geschiedenis als deel van het curriculum te ordenen. Deze tekst helpt je dan ook om met de doelen geschiedenis uit *Op.Stap* op een betekenisvolle manier aan de slag te gaan. We hopen dat je daarbij ervaart hoe onderwijzen een vorm van 'wonder wijzen' kan zijn.

2 Hoger doel van de discipline

Geschiedenis in het basisonderwijs is meer dan het aanleren van losse feiten over het verleden. Geschiedenis maakt het mogelijk om het heden te begrijpen als het resultaat van de voortdurende relatie tussen mens en natuur [big history]. Of het nu gaat over het ontstaan van de menselijke soort in Afrika, over het begin van de landbouw in vruchtbare stroomgebieden van rivieren als de Nijl, de Tigris en de Eufraat, over de eerste industriële revolutie...: steeds is deze relatie bepalend voor de manier waarop mensen overleven, samenleven en denken.

In het kennisrijke leerplan geschiedenis van *Op.stap: leerroutes voor iedereen* voor katholiek basisonderwijs 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 historisch besef.

Dit historische besef zullen ze in het secundair onderwijs verder ontwikkelen. In het tweede deel van 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 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 [Maritain] en het daarom letterlijk de moeite waard is. [Young over inzet]

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.

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 [Maritain, Dewey...]. Daarom hebben we ervoor gekozen om de minimumdoelen van **Kinder- en mensenrechten** (beide te vinden bij Attitudes op onderwijsdoelen.be) te integreren in de doelen van geschiedenis.

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 perioden exhaustief te behandelen. Wel biedt een coherent kader van historische referentiekennis leerlingen een gedeelde basis waarop het secundair onderwijs verder kan bouwen. Verderop in deze tekst leggen we de gekozen structuur uit van het leerplan geschiedenis in *Op.stap: leerroutes voor iedereen*, die op enkele kleine wijzigingen na (door het opnemen van minimumdoelen uit Attitudes, zie boven) de structuur van de minimumdoelen volgt.

Een doordacht geschiedeniscurriculum voor basisonderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van **elementair historisch bewustzijn**. Leerlingen leren 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 als discipline, 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 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.

3.1.1 Formulering doelen in ‘Kennis van het verleden’

De doelen 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 sobere afbakening, een opsomming van enkele personen, plaatsen of gebeurtenissen. Bv.: “De leerlingen weten hoe mensen tijdens de middeleeuwen in Europa overleefden, samenleefden en hoe ze dachten: rechtspraak, machtsverhoudingen en ongelijkheid, de keure van Kortenbergh.”

We willen hiermee het hierboven omschreven hogere doel van geschiedenis en het kennisrijke karakter van *Op.Stap* in de doelen verankeren. Door deze formulering wordt duidelijk dat kennis van rechtspraak en machtsverhoudingen in het middeleeuwse Europa of kennis van de keure van Kortenbergh *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 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 kan tot misverstanden leiden, waardoor Geschiedenis in *Op.Stap: leerroutes voor iedereen* als een feitencurriculum in plaats van als een kennisrijk curriculum kan worden gehanteerd. We voorkomen dit verder door horizontale coherenties (zie verder) en didactische wenken aan te bieden.

Opmerking bij de doelen voor kleuteronderwijs voor deze versie: we kozen ervoor om de doelen hier *voorlopig* elk jaar te herhalen. Dat geeft leraren mogelijk meer ruimte om flexibel te plannen

i.f.v. het nastreven van de minimumdoelen in het derde jaar van de kleuterschool. Anderzijds beseffen we dat dit mogelijk onduidelijkheid in de hand werkt. Op basis van feedback maken we later in werkjaar 2025-2026 hierin een definitieve keuze.

3.2 Kennis van geschiedenis als discipline

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.

Leerlingen leren werken met verschillende soorten bronnen en stellen kritische vragen over herkomst, doel en betrouwbaarheid. Deze doelen zijn cumulatief: ze vormen bouwstenen die het mogelijk maken om inhoudelijke kennis niet alleen te reproduceren, maar ook te bevragen en te interpreteren.

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

Een kennisrijk geschiedeniscurriculum helpt leerlingen zich te oriënteren in **historisch begrepen tijd en ruimte**. Chronologische kaders geven betekenis aan geschiedenis en maken verbanden zichtbaar tussen perioden en plaatsen, ook wanneer ontwikkelingen niet gelijktijdig verlopen.

Terugkerende abstracte sleutelconcepten - zoals landbouw, macht of handel - worden telkens concreet uitgewerkt in specifieke contexten. Daardoor leren leerlingen dat begrippen van betekenis veranderen naargelang tijd en plaats, en dat samenlevingen elkaar kunnen verhelderen.

Rijk narratief en visueel materiaal ondersteunt het vormen van een **mentaal beeld van het verleden**. Verhalen, erfgoed en familiegeschiedenis maken geschiedenis tastbaar en betekenisvol, en stimuleren verwondering en nieuwsgierigheid. Geschiedenis krijgt uiteindelijk betekenis doordat leerlingen leren hoe verhalen in elkaar grijpen en hoe het verleden vanuit meerdere perspectieven kan worden begrepen.

4 Coherenties

Het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* werkt met routedoelen die verschillende leerwegen zichtbaar maken. Naast de gemeenschappelijke leerplandoelen (G-doelen) zijn er ook aanvullende leerplandoelen voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben: plusdoelen (+-doelen). Daarnaast voorzien precurriculaire (P-doelen) en specifieke leerplandoelen (S-doelen) ondersteuning bij de opbouw van een individueel aangepast curriculum (IAC). Zo combineert het leerplan een gedeelde kennisbasis met gerichte ondersteuning, in functie van gelijke onderwijskansen.

4.1 Verticale coherenties

Wanneer het gaat over kennis van het verleden kent de discipline geschiedenis geen strikte ordening, zoals bv. wiskunde wel kent. Dat betekent dat de kenniselementen, als we puur naar de inhoud kijken, op meerdere manieren geordend kunnen worden in een leerplan. Om didactische redenen maakten we in *Op.Stap: leerroutes voor iedereen*, in navolging van de minimumdoelen, de keuze om het domein kennis van het verleden volgens de referentieperiodes te ordenen.

Voor de beide andere domeinen zijn de doelen volgens toenemende complexiteit geordend. Daarmee volgen we opnieuw de ordening in de minimumdoelen.

4.1.1 Clusters

Het grootste nadeel van een chronologische ordening, is dat je hierdoor onvoldoende zicht krijgt op inhoudelijke verbanden tussen plaatsen, personen en gebeurtenissen uit verschillende periodes. In het leerplan hebben we daarom historische vragen, op basis van de ontwikkelingen die bij de minimumdoelen werden opgenomen, geformuleerd. De leraar kan bij een leerplandoel deze historische vraag zichtbaar maken en oproepen welke andere leerplandoelen hiermee verbonden zijn. Dit wordt ook in leerroutes 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, enz.

Ook in de beide andere domeinen pasten we dit toe. 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?”

4.2 Horizontale 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 concreet maken.

Gezien de beperkte onderwijstijd is het niet realistisch te verwachten dat alle mogelijke coherenties tussen de doelen van de drie domeinen effectief worden opgenomen. Daarom geven we deze verbindingen aan als ‘wenselijke coherenties’. Daarmee willen we leraren de ruimte geven om, rekening houdend met de eigen context en de afspraken binnen het eigen team, te bepalen welke coherenties gerealiseerd zullen worden. In ondersteunende documenten geven we hiervoor ook voorbeelden (‘good practices’) en didactische principes.

4.3 Diagonale coherenties

Historische context is relevant voor kennis uit verschillende disciplines. We geven op doelniveau coherenties aan met wetenschap en techniek (bv. i.v.m. evolutie of de onderzoekscyclus), met aardrijkskunde (bv. het verband tussen vulkanisme en Pompeï), 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 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.

5 Evaluatie

Voor de evaluatie van deze discipline verwijzen we naar de algemene visietekst van *Op.Stap: leerroutes voor iedereen*.

6 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.

De bijlage 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.

Referenties

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.

Bollen, S., e.a. (2024). *Sleutels tot historisch denken: handboek vakdidactiek geschiedenis*. Owl Press.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.

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

Counsell, C. (2018). Taking curriculum seriously. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*, 2.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In *How Students Learn: History*. National Academies Press.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

VanSledright, B. A. (2010). *The Challenge of Rethinking History Education. On practices, theories, and policy*. Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

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