

Geschiedenis
2de graad D-finaliteit
II-Ges-d

BRUSSEL

D/2024/13.758/045

Versie januari 2024

1 Inleiding

De uitrol van de modernisering secundair onderwijs gaat gepaard met een nieuwe generatie leerplannen. Leerplannen geven richting en laten ruimte. Ze faciliteren de inhoudelijke dynamiek en de continuïteit in een school en lerarenteam. Ze garanderen binnen het kader dat door de Vlaamse regering werd vastgelegd voldoende vrijheid voor schoolbesturen om het eigen pedagogisch project vorm te geven vanuit de eigen schoolcontext. Leerplannen zijn ingebed in het vormingsconcept van de katholieke dialoogschool. Ze versterken het eigenaarschap van scholen die d.m.v. eigen beleidskeuzes de vorming van leerlingen gestalte geven. Leerplannen laten ruimte voor het vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch meesterschap van de leraar, maar bieden ondersteuning waar nodig.

1.1 Het leerplanconcept: vijf uitgangspunten

Leerplannen vertrekken vanuit het **vormingsconcept** van de katholieke dialoogschool. Ze laten toe om optimaal aan te sluiten bij het pedagogisch project van de school en de beleidsbeslissingen die de school neemt vanuit haar eigen visie op onderwijs (taalbeleid, evaluatiebeleid, zorgbeleid, ICT-beleid, kwaliteitsontwikkeling, keuze voor vakken en lessen ...).

Leerplannen ondersteunen **kwaliteitsontwikkeling**: het leerplanconcept spoort met kwaliteitsverwachtingen van het Referentiekader onderwijskwaliteit (ROK). Kwaliteitsontwikkeling volgt dan als vanzelfsprekend uit keuzes die de school maakt bij de implementatie van leerplannen.

Leerplannen faciliteren een **gerichte studiekeuze**. De leerplandoelen sluiten aan bij de verwachte competenties van leerlingen in een bepaald structuuronderdeel. De feedback en evaluatie bij de realisatie ervan beïnvloeden op een positieve manier de keuze van leerlingen na elke graad.

Leerplannen gaan uit van de **professionaliteit** van de leraar en het **eigenaarschap** van de school en het lerarenteam. Ze bieden voldoende ruimte voor eigen inhoudelijke keuzes en een eigen didactische aanpak van de leraar, het lerarenteam en de school.

Leerplannen borgen de **samenhang** in de vorming. Die samenhang betreft de verticale samenhang (de plaats van het leerplan in de opbouw van het curriculum) en de horizontale samenhang tussen vakken binnen structuuronderdelen en over structuuronderdelen heen. Leerplannen geven expliciet aan voor welke leerplandoelen van andere leerplannen in de school verdere afstemming mogelijk is. Op die manier faciliteren en stimuleren de leerplannen leraren om over de vakken heen samen te werken en van elkaar te leren. Een verwijzing van een leraar naar de lessen van een collega laat leerlingen niet alleen aanvoelen dat de verschillende vakken onderling samenhangen en dat ze over dezelfde werkelijkheid gaan, maar versterkt ook de mogelijkheden tot transfer.

1.2 De vormingscirkel – de opdracht van secundair onderwijs

De leerplannen vertrekken vanuit een gedeelde inspiratie die door middel van een vormingscirkel voorgesteld wordt. We 'lezen' de cirkel van buiten naar binnen.

- Een lerarenteam werkt in een katholieke dialoogschool die onderwijs verstrekt vanuit een **specifieke traditie**. Vanuit het eigen pedagogisch project kiezen leraren voor wat voor hen en hun school goed



onderwijs is. Ze wijzen leerlingen daarbij de weg en gebruiken daarvoor **wegwijzers**. Die zijn een inspiratiebron voor leraren en zorgen voor een Bijbelse 'drive' in hun onderwijs.

- De kwetsbaarheid van leerlingen ernstig nemen betekent dat elke leerling **beloftevol** is en alle leerkansen verdient. Die leerling is **uniek als persoon** maar ook **verbonden** met de klas, de school en de bredere samenleving. Scholen zijn **gastvrije plaatsen** waar leerlingen en leraren elkaar ontmoeten in diverse contexten. De leraar vormt zijn leerlingen vanuit een **genereuze** attitude, hij geeft om zijn leerlingen en hij houdt van zijn vak. Hij durft af en toe de gebaande paden verlaten en stimuleert de **verbeelding en creativiteit** van leerlingen. Zo zaait hij door zijn onderwijs de kiemen van een hoopvolle, **meer duurzame en meer rechtvaardige wereld**.
- Leraren vormen leerlingen door middel van leerinhouden die we groeperen in negen **vormingscomponenten**. De aaneengesloten cirkel van vormingscomponenten wijst erop dat vorming een geheel is en zich niet in schijfjes laat verdelen. Je kan onmogelijk over taal spreken zonder over cultuur bezig te zijn; wetenschap en techniek hebben een band met economie, wiskunde, geschiedenis ... Dwarsverbanden doorheen de vakken zijn belangrijk. De vormingscirkel vormt dan ook een dynamisch geheel van elkaar voortdurend beïnvloedende en versterkende componenten.
- Vorming is voor een leraar nooit te herleiden tot een cognitieve overdracht van inhouden. Zijn meesterschap en passie brengt een leraar ertoe om voor iedere leerling de juiste woorden en gebaren te zoeken om **de wereld te ontsluiten**. Hij introduceert leerlingen in de wereld waarvan hij houdt. Een leraar zorgt er bijvoorbeeld voor dat leerlingen kunnen worden gegrepen door de cultuur van het Frans of door het ambacht van een metselaar. Hij initieert leerlingen in een wereld en probeert hen zover te brengen dat ze er hun eigen weg in kunnen vinden.
- Een leraar vormt leerlingen als **individuele leraar**, maar werkt ook binnen **lerarenteams** en binnen een **beleid van de school**. Het Gemeenschappelijk funderend leerplan helpt daartoe. Het zorgt voor het fundament van heel de vorming dat gerealiseerd wordt in vakken, in projecten, in schoolbrede initiatieven of in een specifieke schoolcultuur.
- De uiteindelijke bedoeling is om **alle leerlingen** kwaliteitsvol te vormen. Leerlingen zijn dan ook het hart van de vormingscirkel, zij zijn het op wie we inzetten. Zij dragen onze hoop mee: de nieuwe generatie die een meer duurzame en meer rechtvaardige wereld zal creëren.



1.3 Ruimte voor leraren(teams) en scholen

De leraar als professional, als meester in zijn vak krijgt vrijheid om samen met zijn collega's vanuit de leerplannen aan de slag te gaan. Hij kan eigen accenten leggen en differentiëren vanuit zijn passie, expertise, het pedagogisch project van de school en de beginsituatie van zijn leerlingen.

De leerplandoelen zijn noch chronologisch, noch hiërarchisch geordend. Ze laten ruimte aan het lerarenteam en de individuele leraar om te bepalen welke leerplandoelen op welk moment worden samengenomen, om didactische werkvormen te kiezen, contexten te bepalen, eigen leerlijnen op te bouwen, vakoverschrijdend te werken, flexibel om te gaan met een indicatie van onderwijstijd.

1.4 Differentiatie

Om optimale leerkansen te bieden is [differentiëren](#) van belang in alle leerlingengroepen. Leerlingen voor wie dit leerplan is bestemd, behoren immers wel tot dezelfde doelgroep, maar bevinden zich niet noodzakelijk in dezelfde beginsituatie. Zij hebben een niet te onderschatten – maar soms sterk verschillende – bagage mee vanuit de onderliggende graad, de thuissituatie en vormen van informeel leren. Het is belangrijk om zicht te krijgen op die aanwezige kennis en vaardigheden en vanuit dat gegeven, soms gedifferentieerd, verder te bouwen. Positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen verhoogt de motivatie, het welbevinden en de leerwinst voor elke leerling.

De leerplannen bieden kansen om te differentiëren door te verdiepen en te verbreden en door de leeromgeving aan te passen. Ze nodigen ook uit om te differentiëren in evaluatie.

Differentiatie door te verdiepen en te verbreden

Sommige leerlingen denken meer conceptueel en abstract. Andere leerlingen komen vanuit een meer concrete benadering sneller tot inzichtelijk denken. Variëren in abstractie spreekt leerlingen aan op hun capaciteiten en daagt hen uit om van daaruit te groeien.

Daarnaast bieden leerplannen kansen om de complexiteit van leerinhouden aan te passen. Dat kan door een complexere situatie te schetsen, een minder ingewikkelde bewerking of handeling voor te stellen, of door meer kennis of vaardigheden aan te bieden om leerlingen uit te dagen.

De ene context kan betekenisvol zijn voor een leerlingengroep, terwijl een andere context dan weer betekenisvoller kan zijn voor een andere leerlingengroep. Leerinhouden in verschillende contexten aanbrengen biedt kansen om leerlingen aan te spreken op hun interesses en daagt hen tegelijk uit om andere interesses te verkennen en zo hun horizon te verruimen.

In 'extra' wenken bij de leerplandoelen en in beperkte mate ook via keuzeleerplandoelen bieden we je inspiratie om te differentiëren door te verdiepen en te verbreden.

Differentiatie door de leeromgeving aan te passen

Doordachte variatie in werkvormen (groepswork, individueel, auditief, visueel, actief ...) vergroot de kans dat leerdoelen worden gerealiseerd door alle leerlingen. Het helpt hen bovendien ontdekken welke manieren van leren en informatie verwerken best bij hen passen.

De ene leerling kan snel of zelfstandig werken, de andere heeft meer tijd of begeleiding nodig. Variëren in de mate van ondersteuning, gericht aanbieden van hulpmiddelen (voorbeelden, schrijfkaders, stappenplannen ...) en meer of minder tijd geven, daagt leerlingen uit op hun niveau en tempo.

Leerlingen op hun niveau en vanuit eigen interesses laten werken kan door te differentiëren in product, bijvoorbeeld door leerlingen te laten kiezen tussen opdrachten die leiden tot verschillende eindproducten.

Het samenstellen van groepen kan een effectieve manier zijn om te differentiëren. Rekening houden met verschil in leerdoelen en leerlingenkenmerken laat leerlingen toe van en met elkaar te leren.

Technologie kan al die vormen van differentiatie ondersteunen. Zo kunnen leerlingen op hun maat werken met digitale leermiddelen zoals educatieve software of online oefenprogramma's.

Differentiatie in evaluatie

Tenslotte laten de leerplannen toe te differentiëren in [evaluatie](#) en feedback. Evalueren is beoordelen om te waarderen, krachtiger te maken en te sturen.

Na de afronding van een lessenreeks of na een langere periode gaan leraren door middel van summatieve evaluatie na waar leerlingen staan. De keuze van een evaluatie- en feedbackvorm is afhankelijk van de vooropgestelde doelen.



Formatieve evaluatie is geïntegreerd in het leerproces en gaat uit van een actieve betrokkenheid van leraar en leerling. Het zet leerlingen aan het denken over hun vorderingen en laat leraren toe om tijdens het leerproces effectieve feedback te geven. Door middel van formatieve evaluatie krijgen leraren een goed zicht op het leerproces van leerlingen zodat ze het verder gericht en waar nodig kunnen bijsturen. Het is bovendien een rijke bron voor leraren om te reflecteren over de eigen onderwijspraktijk en de eigen pedagogisch-didactische aanpak bij te sturen.

1.5 Opbouw van leerplannen

Elk leerplan is opgebouwd volgens een vaste structuur. Alle onderdelen maken inherent deel uit van het leerplan. Schoolbesturen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen die de leerplannen gebruiken, verbinden zich tot de realisatie van het gehele leerplan.

De **inleiding** licht het leerplanconcept toe en gaat dieper in op de visie op vorming, de ruimte voor leraren(teams) en scholen en de mogelijkheden tot differentiatie.

De **situering** geeft aan waarop het leerplan is gebaseerd en beschrijft de samenhang binnen de graad en met de onderliggende graad, en de plaats in de lessentabel.

In de **pedagogisch-didactische duiding** komen de inbedding in het vormingsconcept, de krachtlijnen, de opbouw, de leerlijnen, de aandachtspunten met o.m. nieuwe accenten van het leerplan aan bod.

De **leerplandoelen** zijn helder geformuleerd en geven aan wat van leerlingen wordt verwacht. Waar relevant geeft een opsomming of een afbakening (★) aan wat bij de realisatie van het leerplandoel aan bod moet komen. Ook pop-ups bevatten informatie die noodzakelijk is bij de realisatie van het leerplandoel. De leerplandoelen zijn gebaseerd op de minimumdoelen van de basisvorming, de cesuurdoelen of de doelen die leiden naar een beroepskwalificatie. Indien een leerplandoel verder gaat, vind je een '+' bij het nummer van het leerplandoel. Al die leerplandoelen zijn verplicht te realiseren. In een aantal gevallen zijn keuzedoelen opgenomen; die leerplandoelen zijn weergegeven in een grijze kleur en het nummer van het leerplandoel wordt voorafgegaan door 'K'.

De leerplandoelen zijn ingedeeld in een aantal rubrieken. Bovenaan elke rubriek vind je de relevante minimumdoelen van de basisvorming, de cesuurdoelen en/of doelen die leiden naar een of meer beroepskwalificaties, afhankelijk van de finaliteit. Als leraar hoef je je die taal niet eigen te maken. Het volstaat dat je de leerplandoelen realiseert zoals opgenomen in het leerplan.

Waar relevant wordt de samenhang met andere leerplannen in dezelfde graad aangegeven, evenals de samenhang met de onderliggende graad.

'Duiding' bij een leerplandoel bevat een noodzakelijke toelichting bij het doel. In pedagogisch-didactische wenken vinden leraren inspiratie om met het leerplandoel aan de slag te gaan. Een rubriek 'extra' bij een leerplandoel biedt leraren inspiratie om verder te gaan dan wat het leerplandoel minimaal vraagt.

Het **glossarium** bevat een overzicht van handelingswerkwoorden die in alle leerplannen van de graad als synoniem van elkaar worden gebruikt of meer toelichting nodig hebben.

De **concordantie** geeft aan welke leerplandoelen gerelateerd zijn aan bepaalde minimumdoelen, cesuurdoelen of doelen die leiden naar een of meer beroepskwalificaties.

2 Situering

2.1 Samenhang met de eerste graad

Het leerplan bouwt verder op het leerplan voor de A-stroom van de 1ste graad.

2.2 Samenhang in de tweede graad

2.2.1 Samenhang met andere leerplannen binnen de finaliteit

In de 2de graad D-finaliteit zijn er twee leerplannen Geschiedenis. Het eerste leerplan geldt voor de domeingebonden studierichtingen van de D-finaliteit (II-Ges-d), het tweede voor de domeinoverschrijdende studierichtingen van diezelfde finaliteit (II-Ges'-d). Dit is het leerplan voor de domeingebonden studierichtingen.

2.2.2 Samenhang over de finaliteiten heen

De leerplannen Geschiedenis in de D/A-finaliteit en de historische vormingscomponent in het leerplan MAVO van de A-finaliteit vertrekken vanuit eenzelfde visie op historische vorming. Het niveau van complexiteit, abstractievermogen en zelfwerkzaamheid is hoger in de D-finaliteit.

2.3 Plaats in de lessentabel

Het leerplan is gebaseerd op minimumdoelen van de basisvorming.

Het leerplan is gericht op 2 graaduren en is bestemd voor volgende studierichtingen:

- Architecturale en beeldende vorming;
- Bedrijfswetenschappen;
- Beeldende en audiovisuele vorming;
- Biotechnologische STEM-wetenschappen;
- Biotechnologische wetenschappen;
- Bouwwetenschappen;
- Dans;
- Maatschappij- en welzijnswetenschappen;
- Muziek;
- Technologische wetenschappen;
- Woordkunst-drama.

Het geheel van de algemene en specifieke vorming in elke studierichting vind je terug op de [PRO-pagina](#) met alle vakken en leerplannen die gelden per studierichting.

3 Pedagogisch-didactische duiding

3.1 Geschiedenis en het vormingsconcept

Het leerplan Geschiedenis is ingebed in het vormingsconcept van de katholieke dialogeschool. In het leerplan ligt de nadruk op de maatschappelijke en historische component. Het biedt een historische dimensie voor de andere componenten, in het bijzonder wat de culturele en sociale vorming betreft. Dit leerplan houdt ook verband met elementen uit de talige vorming, de ruimtelijke vorming en de levensbeschouwelijke vorming. De wegwijzers verbeelding en gastvrijheid maken er inherent deel van uit.

Geschiedenisonderwijs biedt leerlingen de mogelijkheid om de universele maar gevarieerde menselijke tijdservaring van verleden, heden en toekomst te duiden en te verdiepen. Historische vorming brengt



leerlingen het cruciale inzicht bij dat de eigen tijds- en waardenhorizon niet absoluut maar ook niet helemaal relatief is. Op die manier nodig het vak uit tot genuanceerde reflectie over de eigen identiteit en de cultuur waarin men opgroeit. Leerlingen krijgen oog voor andere, onvermoede perspectieven en voor interculturele invloeden. Geschiedenis scherpt op die manier de verbeelding aan. Het vak nodigt leerlingen uit om in dialoog te gaan, zowel met het verleden als met de eigen omgeving. Het creëert een mentale ruimte die hen toelaat om zichzelf te ontplooien en mee te bouwen aan de samenleving van de toekomst. Op die manier kan gastvrijheid een prominente plaats krijgen in de lessen.

Uit de vormingscomponenten en wegwijzers zijn de krachtlijnen van het leerplan ontstaan.

3.2 Krachtlijnen en opbouw

Het leerplan reikt leerlingen de instrumenten aan om hen historisch te leren denken. De opbouw verloopt via vijf krachtlijnen, die niet los van elkaar kunnen worden gezien. Historisch denken hangt samen met het stellen of identificeren van onderzoekbare vragen die in een historisch referentiekader worden gesitueerd. De kritische analyse van bronnen en het toepassen van redeneerwijzen leiden tot historische beeldvorming. Die laat toe om te reflecteren over de relatie tussen verleden, heden en toekomst en een antwoord te vinden op de historische vraagstelling.

Historische vraagstelling ontwikkelen

Historisch denken start wanneer leerlingen historische vragen stellen of ermee worden geconfronteerd. Die vragen kunnen focussen op het grote of kleine, dagdagelijkse verleden, op kenmerken van maatschappelijke domeinen, op de relatie verleden-heden-toekomst of op de manier waarop kennis van het verleden tot stand komt. Tegelijk kan worden nagegaan of de vragen wel onderzoekbaar zijn.

Een historisch referentiekader opbouwen

Leerlingen worden geacht in staat te zijn om historische vragen, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, evoluties, bronnen of beeldvorming te situeren in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen. Ze bouwen een begrippenkader uit dat de bestudeerde periodes stoffeert en verwerven structuurbegrippen en historische begrippen die toelaten om historisch te denken. Ze maken kennis met de klassieke periodisering, maar analyseren ook kritisch de perspectieven die deze omvat. In de 2de graad wordt steeds meer ingezet op een interculturele aanpak in plaats van op het vaak onbewust aanwezige eurocentrisme.

Kritisch redeneren met en over bronnen

Om een historische vraag te beantwoorden, bestuderen de leerlingen bronnen. Ze houden historische bronnen kritisch tegen het licht (het [redeneren over bronnen](#)) en leiden er informatie uit af (het [redeneren met bronnen](#)). Het gaat om verschillende processen die nauw met elkaar verbonden zijn: het selecteren van bronnen, het evalueren van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid, het kritisch afleiden van informatie en het confronteren van die informatie met andere bronnen. Dat alles gebeurt telkens in het licht van een historische vraag. Bronnen worden steeds meer tegenover elkaar geplaatst en vergeleken. Er zijn ook keuzedoelen om het historisch denken te versterken.

Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Om een historische vraag te beantwoorden leren leerlingen een samenhangende historische redenering opbouwen. In de 1ste graad gebruiken ze typische historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren (aanleiding, oorzaken, toeval, gevolgen), continuïteit en verandering benoemen, evolutie en revolutie benoemen en gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid benoemen. Leerlingen leren in de 2de graad historische beeldvorming zelfstandiger en dieper formuleren en geven de perspectieven aan die ze omvat en de argumenten die worden aangehaald.

Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

We kijken onvermijdelijk met hedendaagse ogen naar het verleden. In deze krachtlijn staan leerlingen stil bij de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen. Ze reflecteren over het gebruik van geschiedenis in de samenleving en geven verschillende perspectieven en argumenten aan. Er wordt gefocust op het uitleggen van collectieve herinnering van historische fenomenen, op betekenisgeving en op multiperspectiviteit. Finaal lichten de leerlingen de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat toe.

3.3 Leerlijnen

3.3.1 Samenhang met de eerste graad

Het aanleren van historisch denken is gelijklopend voor de drie graden: de krachtlijnen vormen de kapstokken om historisch denken te helpen realiseren. Vanaf de 2de graad verhoogt wel de complexiteit en neemt de zelfwerkzaamheid van de leerlingen toe.

3.3.2 Samenhang in de tweede graad

In het volgende schema vind je de verschillen tussen dit leerplan en het leerplan voor de domeinoverschrijdende studierichtingen.

II-Ges-d (domeingebonden)	II-Ges'-d (domeinoverschrijdend)
Historische vraagstelling ontwikkelen	
De leerlingen identificeren een historische vraag.	De leerlingen beoordelen de onderzoekbaarheid van een historische vraag
-	De leerlingen formuleren een onderzoekbare historische vraag.
De leerlingen situeren een historische vraag in het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.	-
Kritisch redeneren met en over bronnen	
-	De leerlingen beoordelen de representativiteit van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.
-	De leerlingen verklaren mogelijke verschillen tussen twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp.
Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen	
-	De leerlingen verklaren verschillen tussen historische beeldvorming over eenzelfde historisch fenomeen in het licht van een historische vraag.
Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst	
-	De leerlingen geven gelijkenissen en verschillen aan tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.



3.4 Aandachtpunten

Open graadleerplan

Het graadleerplan is zo open mogelijk opgevat. Het benoemt in de tweede krachtlijn (historisch referentiekader) de te bestuderen historische periodes (in casu de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd) maar laat de vrijheid om te kiezen welke samenlevingen aan bod komen. Een indicatieve lijst van historische kenmerken biedt een houvast voor de studie van die samenlevingen. Die kenmerken overstijgen de specifieke historische context, bieden de mogelijkheid die zelf te concretiseren in specifieke inhouden en laten toe om de inhouden te verbinden met andere samenlevingen en periodes, het heden en de toekomst. Scholen, vakwerkgroepen en leraren krijgen mogelijkheden om in te spelen op de specifieke context van de school of klas, de actualiteit en de eigen historische interesses.

De leerplandoelen zijn noch chronologisch noch hiërarchisch geordend. Vanuit het pedagogisch project van de school, vanuit zijn passie, expertise en creativiteit, in functie (van de beginsituatie) van de klasgroep kan de leraar eigen accenten leggen en differentiëren. Hij kan kiezen welke leerplandoelen hij op welke manier samenneemt bij het uitwerken van lessen, thema's of projecten.

Leraren bepalen zelf welke inhoudelijke contexten ze laten spelen en welke didactische werkvormen en/of methodieken ze hanteren. Er is geen minimumaantal lesuren voor items of voor rubrieken. Dat betekent dat leraren(teams) alle vrijheid hebben om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op een stapsgewijze aanpak van inhoudelijke leerplandoelen. Een leerplandoel (of krachtlijn) moet niet noodzakelijk in zijn geheel worden gerealiseerd, maar kan ook gespreid en geleidelijk gebeuren. Er kan bv. gerust worden gestart met de focus op betrouwbaarheid; later kunnen dan de andere criteria (bruikbaarheid en eventueel representativiteit) worden ingebouwd. Idem dito bij leerplandoelen over het referentiekader: eerst kan de structuur worden meegegeven en doorheen de lessen kunnen daaraan begrippen worden gekoppeld.

Vaardigheden én kennis

Inhouden zijn belangrijk. Historisch denken en kennis sluiten elkaar immers niet uit. Leerlingen die historisch kunnen denken, hebben meer greep op leerstof doordat ze verbanden kunnen leggen. Omgekeerd vraagt historisch denken gedegen kennis, zo niet blijven leerlingen hangen in oppervlakkigheden. Door historisch te denken, gebruiken en verdiepen leerlingen hun kennis. Historisch leren denken en historische kennis gaan hand in hand en gebeuren simultaan.

Didactische keuzes

Een didactiek gericht op historisch denken focust op expliciete leermomenten: aspecten van historisch denken duidelijk benoemen en toelichten, voldoende oefenmomenten inbouwen en leerlingen feedback geven over hun vorderingen.

Een meeslepend historisch verhaal heeft een plaats in de geschiedenislessen. Het speelt in op de belevingswereld van de leerlingen en kan een uitstekende aanzet bieden om historisch denken aan te scherpen, zeker als je vooraf goed hebt nagedacht over de leerinhouden die er zich goed toe lenen om via een verhaal te worden aangebracht.

Het is een uitdrukkelijke keuze om alle aspecten van de krachtlijnen aan bod te laten komen. Zo verwerven de leerlingen een goede basis voor hun verdere historische vorming. Zoals eerder aangehaald, vraagt dat expliciete en kwaliteitsvolle lesmomenten. In plaats van in individuele lessen enkele bronnen oppervlakkig te bespreken of korte historische redeneringen te maken, is het handiger om te denken in (thematische) lessenreeksen die toelaten om gericht te werken aan aspecten van historisch denken. In één individuele les is het immers niet mogelijk diepgaand én tot historische vragen te komen, én bronnenanalyse te doen, én te actualiseren, én historisch inzicht bij te brengen, én typische historische denk- en redeneerwijzen bloot

te leggen én in te gaan op vormen van collectieve herinnering. De uitdaging van dit leerplan bestaat er dus in om op het niveau van een lessenreeks na te denken over de samenhang van doelen en om op die manier historisch denken te bevorderen. Het vergt aangepaste werkvormen en evaluatie om leerlingen de kans te geven daarin te groeien. Vaak verwachten zij eenduidigheid, terwijl geschiedenis hen net perspectief en nuance wil bijbrengen.

De democratische rechtsstaat

In het vak Geschiedenis lichten de leerlingen de betekenis, de principes en de werking toe van de democratische rechtsstaat waarbij de historische dimensie wordt meegenomen. Ze lichten ook hun eigen verantwoordelijkheid in de democratische rechtsstaat toe. Die verantwoordelijkheid hangt nauw samen met actiecompetentie; het betreft reflectie over actiemogelijkheden, de noodzaak om vertrouwen te hebben dat je als individu of groep iets kan veranderen in de samenleving en de wil om actie te ondernemen als voorwaarde om het te doen.

3.5 Leerplanpagina

Wil je als gebruiker van dit leerplan op de hoogte blijven van inspirerend materiaal, achtergrond, professionalisering en lerarennetwerken, surf dan naar de [leerplanpagina](#).



4 Leerplandoelen

4.1 Historische vraagstelling

LPD 1 + De leerlingen identificeren een historische vraag.

1ste graad: I-Ges-a LPD 1.

Wenk: Dit leerplandoel is identiek aan dat van de 1ste graad maar de aard van de vraag wordt moeilijker, de complexiteit ervan neemt toe. Bovendien heeft het doel in de 2de graad betrekking op de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Wenk: Elke discipline heeft eigen vragen. Er zijn filosofische vragen, wiskundige vragen, taalkundige vragen. Vragen kunnen aspecten van verschillende disciplines combineren. Leerlingen moeten die vragen herkennen met een historische dimensie.

Wenk: Je kan verschillende vragen (algemene en historische) aanbieden en de leerlingen de historische vragen laten aanduiden. Je kan de les starten met een duidelijke historische vraag en die ook zo benoemen. Dan wordt een historische vraag didactisch gebruikt als probleemstelling of onderzoeksvraag. Vraagstelling gaat echter ruimer en kan ook in andere fasen van de les een plaats krijgen. Je kan ook wijzen op het gevaar van beoordelende vragen: woorden als 'al' of 'nog niet' suggereren dat het heden de maatstaf is, wat het verleden tekortdoet. Bv.



waarom kenden de mensen in West-Europa nog geen rioleringen?

LPD K1 De leerlingen formuleren een onderzoekbare historische vraag.

Wenk: Een historische vraag is gericht op het menselijke verleden en gaat over het verleden, de relatie verleden-heden, geschiedenis (de totstandkoming van historische kennis) en historische beeldvorming.

Wenk: Mogelijke criteria voor de onderzoekbaarheid van een vraag: een afbakening in tijd, ruimte of maatschappelijk domein, het bestaan van bronnen, de relevantie van bronnen, het gebruik van historische redeneerwijzen, de beschikbare tijd en middelen.

LPD 2 + De leerlingen situeren een historische vraag in het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

Wenk: Een historische vraag omvat steeds een bepaald perspectief in tijd (een periode, lange termijn, korte termijn), ruimte (lokaal, regionaal, mondiaal) en de maatschappelijke domeinen. Het is van belang dat leerlingen dat inzicht verwerven. Dat perspectief is immers een belangrijke stap richting historisch denken. Op die manier bouwen de leerlingen ook een begrippenkader uit dat eigen is aan de bestudeerde periodes en krijgen ze zicht op kenmerken van samenlevingen.

Wenk: De maatschappelijke domeinen zijn altijd in interactie met elkaar: historische vragen vallen dan ook vaak te situeren in meerdere maatschappelijke domeinen.

4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

Minimumdoelen, cesuurdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 3 De leerlingen lichten de drie dimensies van het historisch referentiekader en bijhorende structuurbegrippen toe.

Duiding: Het historisch referentiekader biedt een ordeningsinstrument om greep te krijgen op historische fenomenen en leert contextualiseren. De dimensies van het historisch referentiekader met bijhorende structuurbegrippen:

- tijd (indicatief): tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, breuk, evolutie, revolutie, (tijds)duur; gelijktijdigheid-ongelijktijdigheid; korte en lange termijn;
- ruimte (indicatief): lokaal, regionaal, nationaal, mondiaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem, (West-)Europees, westers en niet-westers, centrum-periferie, open-gesloten ruimte;
- maatschappelijke domeinen: sociaal, economisch, politiek, cultureel.

Wenk: De maatschappelijke domeinen zijn hulpmiddelen om orde in de historische informatie te brengen. Het zijn geen absolute categorieën die netjes van elkaar te scheiden vallen: informatie kan worden gelinkt aan verschillende domeinen.

LPD 4 De leerlingen lichten de courante westerse periodisering en enkele bijhorende scharnierpunten toe, in het bijzonder van de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Wenk: Je kan kiezen hoeveel en welke scharnierpunten je behandelt. Het is belangrijk om typische kenmerken voor elke periode mee te geven.

LPD 5 De leerlingen vergelijken de courante westerse periodisering met andere periodisering in tijd en ruimte.

Duiding: Principes van periodisering:

- periodes worden onderscheiden via fundamentele verschillen in kenmerken van samenlevingen, die aanleiding geven tot de perceptie van een nieuwe periode. De afbakening gebeurt aan de hand van historische fenomenen. Begin- en einddata van periodes zijn symbolisch;
- periodisering in tijd en ruimte is tijd- en plaatsgebonden, gebeurt altijd achteraf en heeft geen absoluut karakter;
- elke periodisering draagt gevolgen in zich: ze hanteert een perspectief en dat beperkt deels de blik (bv. risico van eurocentrische blik in het gebruik van de courante westerse periodisering).

Wenk: In de 1ste graad beperkt het leerplandoel zich tot het toelichten van beperkingen van de westerse periodisering en tijdrekening. De leerlingen komen tot dat inzicht door inzicht in andere periodisering en tijdrekeningen zoals de Chinese, Egyptische, Griekse, Islamitische, joodse, Romeinse, Japanse. In de 2de graad zijn de leerlingen in staat om zelf de westerse periodisering met andere periodisering te vergelijken. Daartoe passen ze principes van periodisering toe – waaronder ook de keuze van een tijdrekening. Na vergelijking zijn ze in staat tot een beoordeling te komen: is het een puur politieke indeling? Komen andere maatschappelijke domeinen in beeld? Is het een flexibele indeling of een rigide?

Wenk: Periodisering en tijdrekeningen berusten op afspraken: ze zijn tijds- en plaatsgebonden. Principes van periodisering zoals afbakening op basis van een selectie van kenmerken en van gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf, keuze van een tijdrekening.

Wenk: Voorbeelden van beperkingen m.b.t. maatschappelijke domeinen: de Chinese periodisering is van politiek dynastieke aard; de periodisering in de kunstgeschiedenis is gelinkt aan het culturele domein.

LPD 6 De leerlingen lichten kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Duiding: De begrippen per domein zijn generieke historische sleutelbegrippen waarvan de concretisering vrij te bepalen is binnen een bepaalde lessenreeks en volgens de concrete samenleving die wordt behandeld. De historische sleutelbegrippen helpen basisvragen beantwoorden die aan elke samenleving worden gesteld. Ze helpen een historisch referentiekader opbouwen. De oplijsting is indicatief:

- Kenmerken binnen het politieke domein: staatsvorming en veranderende territoriale invulling, imperialisme, kolonialisme, politieke revolutie,



bestuurlijke organisatie en staatsvorm, grondwet, volkssoevereiniteit, vertegenwoordiging, (de)centralisatie, rechtspraak.

- Kenmerken binnen het sociale domein: gelaagde samenleving, nomadische, agrarische en industriële samenleving, stedelijke samenleving; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij, oorlog, geweld en vrede; minderheden; migratie; demografische processen, gezinsorganisatie, interactie met de natuur; wij-zij-denken; burgerrechten.
- Kenmerken binnen het culturele domein: kunst- en cultuuruiting, filosofie, levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervorming en breuk; multiculturele samenleving; wetenschappen en technologie; drukkunst; traditie en gewoonte, mens- en wereldbeeld, mentaliteit, culturele en artistieke stroming, onderwijs.
- Kenmerken binnen het economische domein: economische systemen, landbouw, nijverheid, handel, industrialisering, mondialisering, kapitalisme, koopkracht en levensstandaard, arbeidsorganisatie, vraag en aanbod, concurrentie, commercialisering, overheidsregulering, transport(r)evolutie, innovatie.

Wenk: Kenmerken zijn zo geformuleerd dat ze per maatschappelijk domein zowel in westerse als in niet-westerse samenlevingen kunnen worden ingezet en volgens de samenleving die je kiest kunnen worden gespecificeerd.

Wenk: De begrippen lees je best in onderlinge samenhang en breng je met elkaar in verband.

LPD 7 De leerlingen lichten kenmerken toe van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Duiding: Het bestuderen van de aard van interculturele dynamieken is nieuw in vergelijking met de 1ste graad: hoe beïnvloeden samenlevingen elkaar, hoe percipiëren ze elkaar, hoe verlopen de contacten ... Volgende begrippen zijn generieke historische sleutelbegrippen waarvan de concretisering vrij te bepalen is volgens het bestudeerde interculturele contact. De oplistings is indicatief.

- Kenmerken binnen het sociale domein: wederzijdse perceptie, wederzijdse impact, (on)gelijkheid, wij-zij-denken, stereotypering.
- Kenmerken binnen het politieke domein: machtsverhouding, gewelddadig of vreedzaam contact, wederkerigheid of uitbuiting in het contact.
- Kenmerken binnen het culturele domein: cultuurvermenging of -dominantie.
- Kenmerken binnen het economische domein: samenwerking, uitbuiting.

Wenk: Het is belangrijk om verschillende **perspectieven** van actoren in westerse en niet-westerse samenlevingen in acht te nemen. Ook het begrip 'eurocentrisme' kan aan bod komen. Een eurocentrische blik slaagt er niet in het verleden in al zijn verscheidenheid tot zijn recht te doen komen, waardoor historisch denken wordt belemmerd. Dat heeft bovendien een impact op de identiteitsvorming van de leerlingen (eurocentrisme dat uitgaat van een westerse superioriteit), leidt tot wij-zij denken en is nefast voor de dynamiek in superdiverse klassen. Anderzijds mag niet worden vervallen in culpabilisering (van de westerse) of victimisering (van de niet-westerse) samenlevingen.

LPD 8 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Wenk: Verbanden leggen hangt nauw samen met het gebruik van historische redeneerwijzen in LPD 15. In de praktijk kan je m.a.w. beide leerplandoelen vaak met elkaar combineren.

LPD 9 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.

Wenk: Bij een vergelijking ligt de focus vaak op gelijkenissen en continuïteit, terwijl de verschillen even belangrijk zijn. Die wijzen immers op het eigene van een samenleving of periode, iets wat in historisch denken veel aandacht krijgt. Zoniet dreigt geschiedenis te eindigen in weinig genuanceerde lessen of in wetmatigheden die een vals gevoel van houvast geven.

LPD 10 + De leerlingen vergelijken bestudeerde samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd met samenlevingen uit vroegere en latere periodes.

Wenk: De toevoeging van 'latere periodes' laat toe om in het tweede leerjaar van de 2de graad de scharniereeuw (1750-1850) in de steigers te zetten, en de overgang naar de moderne tijd (= een latere periode) te bediscussiëren. Waar wordt de cesuur gelegd tussen vroegmoderne tijd en moderne tijd: industrialisering? Franse revolutie?

Wenk: De toevoeging van 'latere periodes' heeft ook betrekking op de hedendaagse tijd. Leerlingen maken spontaan vergelijkingen tussen vroeger en vandaag. Vaak doen ze dat echter in clichématige, stereotiepe termen, vanuit een presentistisch perspectief. Dit leerplandoel laat toe daar op in te gaan. Zo kan bv. worden ingegaan op de positie van de vrouw in de West-Europese middeleeuwen die meer vrijheid inhield dan vaak wordt aangenomen, of het (voor leerlingen veelal verrassende) gegeven dat het aantal oorlogen in de middeleeuwen veel lager lag, en dat ze vooral veel kleinschaliger en minder gruwelijk waren dan die in latere tijden.

4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

Minimumdoelen, cesuurdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 11 De leerlingen beoordelen de bruikbaarheid van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

Samenhang tweede graad: I-II-III-GFL LPD 22

Wenk: De bruikbaarheid van een bron hangt altijd samen met de vraag die je stelt.

Wenk: Een bron kan ook bruikbaar zijn wanneer ze 'zwijgt' (de 'zwijgende bron') over het bestudeerde onderwerp. Een dergelijk al dan niet bewust stilzwijgen kan betekenisvol zijn. Hier speelt de historische context uiteraard een belangrijke rol:



wat kon de auteur wel en niet weten. De leerlingen kunnen dat element een plaats geven in hun evaluatie. De laatmiddeleeuwse Leuvense ordonnantieboeken (met beslissingen van de stadsraad) bieden weinig informatie over de maatschappelijke posities van vrouwen. Voor de periode tussen 1477 en 1490 (een crisisperiode) zijn bv. geen ordonnanties te vinden over (bijkomende) restricties voor de werkende vrouw binnen de corporaties. Die 'stilte' in de bronnen wijst er waarschijnlijk op dat vrouwen in toenemende mate in de vergrotende informele markt actief waren, waar het stadsbestuur in tijden van crisis weinig aandacht op vestigde. Vrouwen werkten dus niet per se binnen de corporaties, maar ze werkten wel.

Wenk: Bruikbaarheid moet je los zien van betrouwbaarheid. Een onbetrouwbare bron kan perfect bruikbaar om te antwoorden op de historische vraag.

Wenk: In de realiteit is een bron zelden volledig bruikbaar of onbruikbaar. Er loopt een continue lijn tussen bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit en hun tegengestelde. Het is aan de leraar om te bepalen of het zinvol is de nuances tussen bruikbaarheid en onbruikbaarheid e.a. mee te geven. Je kan de leerlingen er eventueel toe aanzetten om meerdere bronnen te vergelijken.

LPD K2 De leerlingen beoordelen de representativiteit van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

Wenk: Het reisdagboek van Columbus is een representatieve bron over hoe de leider van een ontdekkingsreis zo'n reis beleefde, niet over hoe de bemanning die beleefde. Hoe representatief was het mededogen van Bartolomé de las Casas voor de Amerikaanse bevolking? Was hij een unieke stem of waren zijn opvattingen breed gedeeld?

Wenk: Een duidelijke achtergrondtekst over de auteur of maker van de bron is een goed instrument om de representativiteit van een bron te beoordelen. Het is belangrijk dat die tekst ofwel de auteur of de maker van de bron dan wel goed situeert in de toenmalige samenleving, ofwel vragen stelt in die richting.

Wenk: Dit geldt ook voor actuele bronnen, bijvoorbeeld de mening van de vrouw of man in de straat. In welke mate zijn de meningen die aan bod komen representatief?

Wenk: Een bron hoeft niet representatief te zijn om bruikbaar te zijn.

Wenk: Let op voor valkuilen van het presentisme: wat vandaag representatief is voor denkbeelden in een samenleving is dat niet noodzakelijk voor vroeger.

Wenk: Dit hoeft niet zelfstandig te worden uitgevoerd door de leerling. De representativiteit van historische bronnen kan door de leraar worden aangebracht door leerlingen te confronteren met verschillende bronnen die verschillende meningen weergeven. Zo zien leerlingen in dat samenlevingen in het verleden (en vandaag) niet homogeen dachten.

LPD 12 De leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

Samenhang tweede graad: I-II-III-GFL ddaa LPD 22

Wenk: Je kan de betrouwbaarheid van een historische bron laten beoordelen aan de

hand van o.a. volgende criteria:

- standplaatsgebondenheid van de maker van de bron;
- perspectief van de maker van de bron;
- het beoogd effect van de maker van de bron;
- de functie;
- doelpubliek.

De betrouwbaarheid ligt niet in de bron zelf, maar is afhankelijk van de historische vraag die gesteld wordt.

Wenk: Omdat een historische bron altijd een maker heeft, is die per definitie subjectief. Daarom is er geen verwijzing naar het onderscheid objectief-subjectief. Daarom zijn ook bruikbaarheid en betrouwbaarheid geen synoniemen. Het dagboek van Columbus is onbetrouwbaar voor de beeldvorming van de inheemse bevolking, maar is betrouwbaar om het dagelijkse leven tijdens een twee maanden durende zeereis in beeld te brengen.

LPD 13 De leerlingen leiden informatie af uit een historische bron om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

Wenk: Het heeft geen zin om redeneren met bronnen en redeneren over bronnen van elkaar te scheiden: ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarom is het van belang om informatie uit een bron altijd te toetsen op haar bruikbaarheid, betrouwbaarheid en eventueel representativiteit om een historische vraag te beantwoorden.

LPD 14 De leerlingen vergelijken historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.

Wenk: Het is een basisregel in de historische kritiek: één bron is geen bron. Om tot historische kennis te komen, vergelijken wetenschappers bij voorkeur enkele bronnen met betrekking tot de historische vraag.

LPD K3 De leerlingen verklaren mogelijke verschillen tussen twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

Wenk: Voorbeelden: kruistocht (westers perspectief, perspectief van moslims), perceptie ontdekking Midden-Amerika (Spaans perspectief, perspectief Azteken).

Wenk: Je kan met leerlingen ook gelijkenissen trachten te verklaren tussen bronnen, en dat bv. koppelen aan vragen naar representativiteit. Er kan op worden gewezen dat ook interpretaties van gelijkenissen verschillend kunnen zijn.

4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Minimumdoelen, cesuurdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 15 De leerlingen benoemen in historische beeldvorming historische redeneerwijzen.



Duiding: Historische redeneerwijzen worden gebruikt om historische fenomenen inzichtelijk te maken. Historische redeneerwijzen zijn onder meer:

- structurele en incidentele oorzaak;
- bedoelde en onbedoelde gevolgen;
- aanleiding, toeval;
- continuïteit, verandering;
- evolutie, revolutie;
- gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid;
- perspectief, historische inleving;
- bedoelde en onbedoelde handelingen;
- argument, bewijs;
- menselijke en structurele factoren
- analogie, verband, veralgemening, stereotypering.

LPD 16 + De leerlingen evalueren historische beeldvorming.

Wenk: Dit kan gebeuren vanuit verschillende perspectieven:

- tijd en ruimte;
- maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch;
- gebruikte argumentatie: continuïteit en verandering, oorzaak en gevolg;
- de kwaliteit van de argumentatie; drogredenen, anachronisme, veralgemening, stereotypering;
- de standplaatsgebondenheid van de maker van de beeldvorming.

Wenk: Voorbeelden van bronnen: historische kaart, tijdlijn, grafiek, afbeelding.

Wenk: Bij een historische kaart of tijdlijn letten leerlingen in het bijzonder op de schaal, de legende en de titel.

Wenk: Met evalueren wordt niet noodzakelijk bedoeld dat de leerlingen de kwaliteit van historische beeldvorming inhoudelijk beoordelen. De nadruk ligt op de argumentatie die wordt gebruikt. Leerlingen krijgen een taal aangereikt om de gebruikte argumentatie gericht te evalueren.

LPD 17 De leerlingen beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen en historische redeneerwijzen.

Duiding: Historische beeldvorming is het geleidelijke proces waarbij een antwoord op een historische vraag wordt geformuleerd door bronnen te bestuderen en historische redeneerwijzen in te zetten. Historische beeldvorming kan kort of heel uitgebreid zijn. Historische beeldvorming is een dynamisch gegeven. Ze kan veranderen door nieuwe vragen, redeneringen, perspectieven en nieuwe bronnen.

Wenk: De leerlingen analyseren kritisch bestaande historische beeldvorming of komen zelf tot beeldvorming over historische fenomenen. Daartoe maken ze gebruik van historische redeneerwijzen en bronnenanalyse.

4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

LPD 18 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming.

Wenk: In de 1ste graad illustreren de leerlingen die invloed, nu analyseren ze die. Dat kan onder begeleiding van de leraar. Bedoeling is om naïeve, foute voorstellingen over het verleden ongedaan te maken.

Wenk: De standplaatsgebondenheid van anderen omvat actuele en historische beeldvormers. Leerlingen denken na hoe hun eigen perspectief, positie in ruimte, tijd en maatschappelijke context hun beeldvorming van het verleden beïnvloedt. Die kunnen ze vergelijken met het perspectief en de positie in ruimte, tijd en maatschappelijke context van anderen. Slavernij is vandaag in de westerse wereld officieel verboden maar was voor veel Europeanen in de 17de eeuw sociaal aanvaardbaar.

LPD 19 De leerlingen leggen collectieve herinnering uit van historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Wenk: In de 1ste graad wordt vooral gemikt op het doorprikken van mythevorming; nu wordt de collectieve herinnering binnen gebracht: waarom gaat het over die of die herinnering en niet over andere? Wat is de functie van standbeelden, musea e.a.?

Wenk: Het verleden leeft voort in herinneringen. Dit leerplandoel focust niet op individuele herinneringen maar op sociale herinneringen (van onderuit) of culturele herinneringen (van bovenaf). Wat vinden we als samenleving de moeite waard om als herinnering levend te houden?

Wenk: Bij collectieve beeldvorming kan het gaan over:

- de oorsprong van collectieve herinnering;
- functies van collectieve herinnering: constructie van een collectieve identiteit, aanwakken van sociale cohesie of sociale uitsluiting, trots cultiveren, slachtofferschap cultiveren, waardenoverdracht;
- vormen van collectieve herinnering.

Wenk: Collectieve herinnering kan verschillende vormen aannemen: materieel en immaterieel erfgoed zoals musea, standbeelden, optochten.

Wenk: Dit leerplandoel kan ook worden ingevuld vanuit de achtergronden van de leerlingen en worden gekoppeld aan het gebruik of het misbruik van geschiedenis.

LPD 20 De leerlingen leggen betekenissen uit die zij zelf en anderen geven aan historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Wenk: Betekenisgeving is ruimer dan collectieve herinnering. De leerlingen geven aan waarom bepaalde historische fenomenen belangrijk geweest zijn en nog zijn voor samenlevingen of groepen. Historische betekenisgeving hangt samen met de vraag wat belangrijk is in het verleden. Dat is verbonden met het bijbrengen van begrip van verleden en geschiedenis, maar ook met relevantie en met motivatie voor het vak bij de leerlingen.

Wenk: Het toekennen van historische betekenis kan gebeuren



- vanuit een cognitieve dimensie: dan spelen elementen een rol zoals het belang van personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden zelf (voor een samenleving als beginpunt, keerpunt, eindpunt van een historische ontwikkeling) of hun impact voor de lange termijn (en vandaag), voor veel mensen;
- vanuit een socio-culturele dimensie waarbij er vanuit de eigen culturele achtergrond betekenissen worden gegeven aan fenomenen.

Wenk: Leerlingen denken na hoe hun eigen perspectief, positie in ruimte, tijd en maatschappelijke context hun beeldvorming van het verleden beïnvloedt. Die kunnen ze vergelijken met het perspectief en de positie in ruimte, tijd en maatschappelijke context van anderen.

LPD K4 De leerlingen geven gelijkenissen en verschillen aan tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.

LPD 21 De leerlingen lichten de betekenis toe van de democratische rechtsstaat.

Duiding: Je kan de betekenis van de democratische rechtsstaat duiden in volgende dimensies:

- De juridische dimensie verwijst naar de manier waarop recht en wetgeving worden toegepast, in al hun complexiteit.
- De historische dimensie verwijst naar de ontwikkeling van het concept van de democratische rechtsstaat in de geschiedenis en problematiseert de vanzelfsprekendheid van het bestaan ervan; ook wijst ze op evoluties en veranderingen in betekenis en inhoud van democratie en rechtsstaat doorheen de tijd.
- De filosofische dimensie verwijst naar de reflectie en discussie over het belang, de afweging en de interpretatie van de principes waarop de democratische rechtsstaat steunt.

Wenk: Idealiter zie je de drie dimensies in samenhang. Wat betekent het te leven in een democratische rechtsstaat? Dat kan door te vergelijken met niet-democratische systemen, zowel in het heden als in het verleden.

Wenk: De bestudeerde historische periodes in de 2de graad laten toe om machtslegitimaties, machtsafspraken en mechanismen van inspraak te bestuderen en te toetsen aan de hedendaagse democratische rechtsstaat. Zo draagt geschiedenis op een kritische, gecontextualiseerde manier bij tot de politieke geletterdheid van leerlingen. Voorbeelden: proto-democratische experimenten in de middeleeuwse steden, rechtspraak in de vroegmoderne tijd.

LPD 22 De leerlingen lichten de principes en de werking van de democratische rechtsstaat toe.

Duiding: Principes van de rechtsstaat (indicatief): rechtsgebondenheid, rechtsgelijkheid, rechtszekerheid, rechtsbescherming, scheiding der machten, vrijheden (bv. vrijheid van meningsuiting ...
Principes van de democratie (indicatief): volkssoevereiniteit, representatie, stemrecht en vrije verkiezingen, bescherming van minderheden, transparantie en

verantwoording ...

Werking verschillende niveaus: Vlaams, Belgisch, Europees, globaal.

Wenk: Je kan de leerlingen inzicht laten verwerven in de mechanismen en de werking van de democratische rechtsstaat op verschillende niveaus en in de wisselwerking ertussen. Dat is geen puur institutionele benadering: het gaat niet zozeer over het bieden van een overzicht dan wel over hoe instellingen de principes belichamen en hoe ze werken.

LPD 23 De leerlingen lichten hun eigen verantwoordelijkheid binnen de democratische rechtsstaat toe.

Wenk: Leerlingen lichten volgende elementen toe:

- kennis van actiemogelijkheden (bv. stemmen, protesteren, sociale hulp bieden);
- de noodzaak om vertrouwen te hebben dat je als individu of groep iets kan veranderen in de samenleving.

Wenk: Er kan worden gedacht aan het middeleeuwse stedelijke verzet tegen hogerhand. Leerlingen verwerven inzicht in de manier waarop gewone mensen het verschil kunnen maken in een samenleving. Het kan hen inspireren voor de reflectie over de eigen verantwoordelijkheid vandaag.

Wenk: In plaats van opstandelingen te beschouwen als gewelddadige rebellen wiens collectieve acties politieke vooruitgang verhinderden, zoals de historiografie in het verleden vaak heeft gedaan, kunnen zij ook worden beschouwd als creatieve stemmen die oproepen tot verandering en 'goed bestuur' door de autoriteiten. Welke alternatieven stelden gewone mensen voor in weerwil van het heersende narratief van stedelijk geweld? Welke impact hebben gewone mensen vandaag?

5 Lexicon

Het lexicon bevat een verduidelijking bij de begrippen die in het leerplan worden gebruikt. Die verduidelijking gebeurt enkel ten behoeve van de leraar.

Courante westerse periodisering

Prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.

Historische beeldvorming

Historische beeldvorming is een geleidelijk proces waarbij een antwoord wordt geformuleerd op een historische vraag door bronnen te bestuderen en historische redeneerwijzen in te zetten.

Historische fenomenen

Historische personen, groepen, gebeurtenissen, ontwikkelingen ...

Historische inleving

Het betreft het zich inleven in een concrete persoon uit het verleden.



Historische inleving kan cognitief zijn: in dat geval heeft ze betrekking op het ontwikkelen van begrip van en inzicht in het denken en handelen van die persoon vanuit zijn standplaatsgebondenheid.

Historische inleving kan ook affectief zijn: in dat geval heeft ze betrekking op het zich inleven in de gevoelens en emoties van een historisch persoon. Dat is bijzonder moeilijk en vergt veel kennis van de context, een historisch realiteitsbewustzijn (inleving en fantasie zijn immers geen synoniemen). Affectieve inleving vereist afstand doen van eigen en hedendaagse denkbeelden en veronderstelt kennis van de denk- en belevingswereld van de historische persoon (vaak een volwassene).

Historische redeneerwijzen

Het toepassen van typische concepten die historici gebruiken om historische feiten met elkaar in verband te brengen en historische informatie te structureren.

Historische vraag

Een vraag die gericht is op het verleden (op kenmerken van de maatschappelijke domeinen), op de relatie heden-verleden, op hoe kennis van het verleden tot stand komt, op historische beeldvorming. Historische vragen kunnen een verschillend doel hebben: beschrijvend, verklarend, beoordelend.

Multiperspectiviteit (meerdere perspectieven in acht nemen)

Een (historisch) fenomeen bestuderen vanuit verschillende perspectieven (maatschappelijke domeinen, tijd, ruimte, standplaatsgebondenheid en betrokken actoren) om het in zijn complexiteit te begrijpen, te analyseren of te beoordelen.

Presentisme

Presentisme gaat over het projecteren van onze eigen, hedendaagse denk- en waardenkaders op het verleden. Dat staat een goed begrip van het verleden in de weg omdat in het verleden andere ideeën gangbaar waren. Het is daarom belangrijk om het verleden te begrijpen vanuit zijn eigen logica.

Redeneren met bronnen

De vaardigheid om informatie over het verleden uit bronnen te selecteren in functie van een historische vraag.

Redeneren over bronnen

Het kritisch beoordelen van een bron in functie van een historische vraag.

Representativiteit

De mate waarin de opvattingen in een bron typerend zijn voor een groep of samenleving waartoe de maker of makers behoren.

Standplaatsgebondenheid

De invloed van de tijd, de ruimte, de maatschappelijke positie en de persoonskenmerken op de blik van de maker van een historische bron.

6 Basisuitrusting

Basisuitrusting verwijst naar de uitrusting en het didactisch materiaal die beschikbaar moeten zijn voor de realisatie van de leerplandoelen.

6.1 Infrastructuur

Een leslokaal

- dat qua grootte, akoestiek en inrichting geschikt is om communicatieve werkvormen te organiseren;
- met een (draagbare) computer waarop de nodige software en audiovisueel materiaal kwaliteitsvol werkt en die met internet verbonden is;
- met de mogelijkheid om (bewegend beeld) kwaliteitsvol te projecteren;
- met de mogelijkheid om geluid kwaliteitsvol weer te geven;
- met de mogelijkheid om draadloos internet te raadplegen met een aanvaardbare snelheid;
- met een grote, goed zichtbare analoge of digitale tijdlijn met de in het leerplan opgesomde periodes. Idealiter laat deze tijdlijn toe om het referentiekader ook stapsgewijs op te bouwen;
- met een grote kaart van de wereld en Europa, analoog of digitaal;
- met de mogelijkheid om actualiteit een plaats te geven in het lokaal, analoog of digitaal.

Voor leerlingen: toegang tot (mobile) devices en een historische atlas of een digitaal alternatief.

7 Glossarium

In het glossarium vind je synoniemen voor en een toelichting bij een aantal handelingswerkwoorden die je terugvindt in leerplandoelen en (specifieke) minimumdoelen van verschillende graden.

Handelingswerkwoord	Synoniem	Toelichting
Analyseren		Verbanden zoeken tussen gegeven data en een (eigen) besluit trekken
Argumenten geven voor	Beargumenteren, verklaren	Motiveren, uitleggen waarom
Beargumenteren	Verklaren, argumenten geven voor	Motiveren, uitleggen waarom
Beoordelen	Evalueren	Een gemotiveerd waardeoordeel geven
Berekenen	Berekeningen uitvoeren	
Berekeningen uitvoeren	Berekenen	
Beschrijven	Toelichten, uitleggen	
Betekenis geven aan	Interpreteren	
Een (...) cyclus doorlopen	Een (...) proces doorlopen	Via verschillende fasen tot een (deel)resultaat komen of een doel bereiken
Een (...) proces doorlopen	Een (...) cyclus doorlopen	Via verschillende fasen tot een (deel)resultaat komen of een doel bereiken
Evalueren	Beoordelen	
Gebruiken	Hanteren, inzetten, toepassen	
Hanteren	Gebruiken, inzetten, toepassen	



Identificeren		Benoemen; aangeven met woorden, beelden ...
Illustreren		Beschrijven (toelichten, uitleggen) aan de hand van voorbeelden
In dialoog gaan over	In interactie gaan over	
In interactie gaan over	In dialoog gaan over	
Interpreteren	Betekenis geven aan	
Inzetten	Gebruiken, hanteren, toepassen	
Kritisch omgaan met	Kritisch gebruiken	
Kwantificeren		Beredeneren door gebruik te maken van verbanden, formules, vergelijkingen ...
Onderzoeken	Onderzoek voeren, een onderzoek uitvoeren	Verbanden zoeken tussen zelf verzamelde data en een (eigen) besluit trekken
Onderzoek voeren	Onderzoeken, een onderzoek uitvoeren	Verbanden zoeken tussen zelf verzamelde data en een (eigen) besluit trekken
Reflecteren over		Kritisch nadenken over en argumenten afwegen zoals in een dialoog, een gedachtewisseling, een paper
Toelichten	Beschrijven, uitleggen	
Testen	Toetsen	
Toepassen	Gebruiken, hanteren, inzetten	
Toetsen	Testen	
Uitleggen	Beschrijven, toelichten	
Verklaren	Argumenten geven voor, beargumenteren	Motiveren, uitleggen waarom

8 Concordantie

8.1 Concordantietabel

De concordantietabel geeft aan welke leerplandoelen minimumdoelen (MD) realiseren.

Leerplandoel	Minimumdoelen basisvorming
1+	-
2+	-
3	MD 08.01
4	MD 08.01
5	MD 08.05

6	MD 08.01
7	MD 08.03
8	MD 08.02
9	MD 08.04
10+	-
11	MD 08.06
12	MD 08.06
13	MD 08.06
14	MD 08.07
15	MD 08.08
16+	-
17	MD 08.08
18	MD 08.09
19	MD 08.10
20	MD 08.10
21	MD 07.01
22	MD 07.01
23	MD 07.01

8.2 Minimumdoelen basisvorming

- 07.01 De leerlingen lichten de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin toe.
- 08.01 De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.
- 08.02 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.
- 08.03 De leerlingen lichten kenmerken toe van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en uit de vroegmoderne tijd.
- 08.04 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.



- 08.05 De leerlingen vergelijken de courante westerse periodisering met andere periodisering in tijd en ruimte.
- 08.06 De leerlingen analyseren kritisch historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.
- 08.07 De leerlingen vergelijken historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.
- 08.08 De leerlingen beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes en historische redeneerwijzen.
- 08.09 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming met betrekking tot de bestudeerde periodes.
- 08.10 De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.
- Onderliggende (kennis)elementen:
- Persoonlijke betekenisgeving
 - Collectieve herinneringen

Inhoud

1	Inleiding.....	3
1.1	Het leerplanconcept: vijf uitgangspunten	3
1.2	De vormingscirkel – de opdracht van secundair onderwijs	3
1.3	Ruimte voor leraren(teams) en scholen	4
1.4	Differentiatie	5
1.5	Opbouw van leerplannen.....	6
2	Situering	6
2.1	Samenhang met de eerste graad	6
2.2	Samenhang in de tweede graad	7
2.2.1	Samenhang met andere leerplannen binnen de finaliteit	7
2.2.2	Samenhang over de finaliteiten heen	7
2.3	Plaats in de lessentabel	7
3	Pedagogisch-didactische duiding	7
3.1	Geschiedenis en het vormingsconcept	7
3.2	Krachtlijnen en opbouw	8
3.3	Leerlijnen.....	9
3.3.1	Samenhang met de eerste graad	9
3.3.2	Samenhang in de tweede graad	9
3.4	Aandachtpunten	10
3.5	Leerplanpagina.....	11
4	Leerplandoelen	11
4.1	Historische vraagstelling	11
4.2	Een historisch referentiekader opbouwen	12
4.3	Kritisch redeneren met en over bronnen	15
4.4	Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen	17
4.5	Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst.....	18
5	Lexicon	21
6	Basisuitrusting	23
6.1	Infrastructuur	23
7	Glossarium.....	23
8	Concordantie	24



8.1	Concordantietabel.....	24
8.2	Minimumdoelen basisvorming	25