

# Geschiedenis

1ste graad A-stroom  
I-Ges-a

BRUSSEL

D/2019/13.758/006

Versie januari 2022



# 1 Algemene inleiding

De start van de modernisering secundair onderwijs gaat gepaard met een nieuwe generatie leerplannen. De nieuwe leerplannen zijn ingebed in het vormingsconcept van de katholieke dialoogschool en gaan uit van de professionaliteit van de leraar en het eigenaarschap van de school en het lerarenteam.

## 1.1 Het leerplanconcept: vijf uitgangspunten

De nieuwe leerplannen vertrekken vanuit het **vormingsconcept** van de katholieke dialoogschool en 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 lesuren ...).

De nieuwe 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.

De nieuwe leerplannen faciliteren de **getrapte studiekeuze** en laten de school toe om de observerende en oriënterende functie van de eerste graad te versterken. Sober en helder geformuleerde leerplandoelen geven aan wat als basis geldt voor alle leerlingen. Daarnaast ondersteunt een beperkt aantal verdiepende doelen het observeren en oriënteren van leerlingen naar een bepaalde finaliteit in de tweede graad. Suggesties tot verbreding in de wenken faciliteren het observeren en oriënteren naar een bepaald domein of een specifieke studierichting in de tweede graad.

De nieuwe leerplannen gaan uit van de **professionaliteit** van de leraar en het **eigenaarschap** van de school en het lerarenteam. Ze bieden pedagogisch-didactisch voldoende ruimte voor een eigen aanpak van de leraar, het lerarenteam of de school.

De nieuwe leerplannen borgen de **samenhang** in de vorming van de eerste graad. Leerplannen zorgen voor een samenhangend fundament van vorming voor alle leerlingen. Ze vertrekken vanuit een gemeenschappelijk referentiekader en hanteren een gelijkgerichte terminologie met respect voor de eigenheid van elk vak. De samenhang in de eerste graad betreft zowel de verticale samenhang (de plaats van het leerplan in de opbouw van het curriculum) als de horizontale samenhang die geldt tussen het geheel van de vakken van de A-stroom of de B-stroom, maar ook tussen specifieke vakken van de A- en de B-stroom. Waar relevant geven de leerplannen expliciet aan voor welke doelen 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, leraren algemene vorming (incl. godsdienstleraren) en leraren basisopties. Een verwijzing van de ene vakleraar naar de lessen van een collega laat de leerlingen niet alleen aanvoelen dat de verschillende vakken onderling samenhangen en dat ze over dezelfde werkelijkheid gaan, maar versterkt ook de mogelijkheden tot transfer.

In wat volgt gaan we dieper in op een aantal uitgangspunten.

## 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 dialogeschool 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 hen en hun collega's 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 leraar, de school en de bredere samenleving.



Scholen zijn daarbij **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 inhouden van vorming, die we groeperen in **vormingscomponenten**: levensbeschouwelijke vorming, culturele vorming, economische vorming, lichamelijke vorming, maatschappelijke vorming, natuurwetenschappelijke en technische vorming, sociale vorming, talige vorming en wiskundige vorming. De aaneengesloten cirkel van vormingscomponenten wijst erop dat vorming een geheel is en zich niet in schijfjes laat verdelen. Je kan onmogelijk over culturele vorming spreken zonder met taal bezig te zijn; je kan niet beweren dat wetenschap en techniek geen band hebben met economie, wiskunde of geschiedenis. Dwarsverbindingen doorheen de vakken zijn daarbij belangrijk. De vormingscirkel vormt dan ook een dynamisch geheel van elkaar voortdurend beïnvloedende en versterkende componenten.
- Een leraar vormt leerlingen als **individuele leraar** maar werkt ook binnen **lerarenteams** en binnen een **beleid van de school**. De gemeenschappelijke leerplannen (Gemeenschappelijk funderend leerplan en Gemeenschappelijk leerplan ICT) helpen daartoe. Ze worden gestuurd door keuzes die een school (schoolbestuur, beleidsteam, lerarenteam) maakt. Het Gemeenschappelijk funderend leerplan 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. Die 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 vrijheid die de leraar krijgt om met het leerplan te werken vraagt van hem een grote professionaliteit. Professionaliteit vergt meesterschap. De leraar is dus een meester in zijn vak; hij beheerst de inhouden die hij onderwijst. Een diep gevoel van verantwoordelijkheid en de overtuiging dat elke leerling het recht heeft om op een goede manier gevormd te worden, liggen aan de basis van zijn professioneel bezig zijn.

Vorming is voor die leraar nooit te herleiden tot een cognitieve overdracht van inhouden. Vorming is iets wat hem in die mate beroert dat hij voor iedere leerling de juiste woorden en gebaren zoekt om de wereld

te ontsluiten. Hij wil de leerling tot bij de wereld brengen. De leraar introduceert leerlingen in de wereld waarvan hij houdt en hij probeert hen ook vriend van die wereld te laten worden. Een leraar zorgt er bijvoorbeeld voor dat leerlingen gegrepen kunnen worden 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.

We hebben de leerplandoelen 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.

In het leerplan leggen we geen didactische werkvormen vast. We bepalen geen minimum aantal lessen voor een bepaald item of een bepaalde rubriek. Dat betekent dat leraren(teams) alle vrijheid hebben om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op de spiraalsgewijze aanpak van bepaalde inhoudelijke leerplandoelen. Leraren bepalen zelf welke contexten ze laten spelen en welke methodieken ze hanteren.

## 1.4 Verbreding en verdieping in een observerende en oriënterende eerste graad

In aanvulling op de leerplandoelen die gelden voor alle leerlingen, bevatten nagenoeg alle leerplannen mogelijkheden om te verbreden en te verdiepen.

**Verbreding** geeft de leerling een duidelijker inzicht in zijn interesses met het oog op de keuze voor een domein en een studierichting in de tweede graad. Ze verruimen a.h.w. zijn horizon. Mogelijkheden tot verbreding zijn opgenomen bij de pedagogisch-didactische wenken, zowel in de leerplannen van de algemene vorming als in de basisopties.

**Verdiepingsdoelen** geven de leerling een duidelijker inzicht in zijn abstractievermogen met het oog op de keuze voor een finaliteit in de tweede graad. Verdieping speelt zich globaal genomen af op drie assen die – al dan niet in combinatie – een aanduiding kunnen zijn voor de moeilijkheidsgraad van een leerplandoel:

- cognitief: van concreet naar abstraherend/conceptueel;
- inhoudelijk: van eenvoudig naar complex;
- autonomie: van sterk begeleid naar zelfstandig.

In de leerplannen hebben we vooral cognitieve verdiepingsdoelen opgenomen als afzonderlijke leerplandoelen. In de wenken doen we suggesties voor verdieping op de as van complexiteit en autonomie. Verdieping kan ook gepaard gaan met verbreding, m.n. het toepassen van kennis in andere contexten (transfer).

In de leerplannen van de B-stroom zijn de verdiepingsdoelen afgestemd op de basisleerplandoelen van de A-stroom. Zo faciliteren we diverse schakelmogelijkheden voor intrinsiek cognitief sterke leerlingen die om een of andere reden in de B-stroom zitten.

Verbreding en verdieping kunnen één element vormen voor het advies van de delibererende klassenraad op het einde van de eerste graad voor de keuze voor een bepaalde finaliteit en voor een bepaald studiedomein in de tweede graad.

De leraar, het lerarenteam, de school hebben de keuze om al dan niet met verbreding en verdieping in het leerplan aan de slag te gaan of eigen doelen toe te voegen. De leraar ontwerpt zijn lessen op zo'n manier dat ze aansluiten bij de voorkennis van alle leerlingen. Zo spreken we alle leerlingen op hun capaciteiten aan.



## 1.5 Opbouw van de leerplannen

Elk leerplan is opgebouwd volgens een vaste structuur: algemene inleiding, situering, pedagogisch-didactische duiding, leerplandoelen, basisuitrusting, concordantie. Alle onderdelen van het leerplan 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.

In de **algemene inleiding** belichten we het nieuwe leerplanconcept en gaan we o.m. dieper in op de visie op vorming, de ruimte voor leraren(teams) en scholen en de mogelijkheden tot differentiatie, verbreding en verdieping in een observerende en oriënterende eerste graad.

In de **situering** beschrijven we - waar relevant - de beginsituatie, de samenhang in de eerste graad en de plaats in de lessentabel.

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

De **leerplandoelen** zijn sober en helder geformuleerd waarbij het leerplandoel als geheel het verwachte niveau van realisatie en beheersing aangeeft. Waar relevant voegen we bij de leerplandoelen een opsomming of een afbakening (★) toe die duidelijk aangeeft wat bij de realisatie van het leerplandoel aan bod moet komen. Ook de pop-ups bevatten informatie die noodzakelijk is bij de realisatie van het leerplandoel.

Alle leerplandoelen zijn te bereiken, met uitzondering van attitudes. Leerplandoelen die een **attitude** zijn en dus na te streven, duiden we aan met een sterretje (\*).

We tonen de **samenhang** met andere leerplannen in de eerste graad. Zo geven we het overleg in lerarenteams alle kansen. Waar zinvol reiken we mogelijkheden aan tot verdieping (🔍).

Ten slotte geven we een aantal zinvolle of inspirerende **wenken** (✓). Het betreft voornamelijk een noodzakelijke toelichting bij leerplandoelen of specifieke begrippen, suggesties voor een mogelijke didactische aanpak of een afbakening van de leerstof.

De **basisuitrusting** geeft aan welke materiële uitrusting vereist is om de leerplandoelen te kunnen realiseren.

In de **concordantie** geven we aan welke leerplandoelen gerelateerd zijn aan bepaalde eindtermen (voor de leerplannen van de algemene vorming) en aan bepaalde doelen van het curriculumdossier (voor de leerplannen van de basisoptie).

## 1.6 Basisgeletterdheid

Voor de eerste graad zijn er doelen bepaald die elke individuele leerling moet bereiken op het einde van die graad. Het gaat om basisgeletterdheid die het mogelijk maakt om te kunnen participeren in de maatschappij op het einde van de eerste graad. De nadruk ligt op het verwerven, verwerken en gericht gebruiken van informatie. Dat impliceert het kunnen omgaan met taal, cijfers en grafische gegevens en daarbij gebruik kunnen maken van ICT. Daarnaast wordt bij de basisgeletterdheid voor de eerste graad ook ingezet op financieel-economische zelfredzaamheid.

In alle leerplannen staat de vorming van de leerling centraal. Elke leerling heeft immers recht op een brede en ambitieuze vorming. Doorheen de verschillende vakken komt de leerling in aanraking met een rijkdom aan culturele en wetenschappelijke bronnen. Scholen die inzetten op die brede en ambitieuze vorming, maken sowieso werk van de – in scope eerder beperkte doelen van de – basisgeletterdheid zoals die maatschappelijk is vastgelegd.

Toch kan een school in de loop van de eerste graad de keuze maken om meer in te zetten op doelen van de

basisgeletterdheid. Dat zal vooral het geval zijn voor sommige leerlingen van de B-stroom. Voor de afbakening van de doelen basisgeletterdheid zijn de doelen van de algemene vorming voor de B-stroom overigens het ijkpunt geweest.

De begeleidende klassenraad kan in de loop van het eerste of het tweede leerjaar A/B bij een leerling vaststellen dat het bijzonder moeilijk zal worden om de doelen van de algemene vorming op het einde van de eerste graad op voldoende wijze te behalen. Op dat moment kan het zinvol zijn om na te gaan of het bereiken van doelen basisgeletterdheid in het gedrang komt en in dat geval iets gericht in te zetten op sommige doelen van die basisgeletterdheid.

De doelen van de basisgeletterdheid zijn onderliggend aan leerplandoelen van de algemene vorming. Ze worden aangeduid met “BG” in het Gemeenschappelijk funderend leerplan, het Gemeenschappelijk leerplan ICT en de vakleerplannen Maatschappelijke vorming, Mens & samenleving, Nederlands A- en B-stroom en Wiskunde A- en B-stroom. We vermelden bij de relevante leerplandoelen de doelen basisgeletterdheid en bakenen ze waar nodig verder af.

## 1.7 Tot slot

De nieuwe leerplannen geven richting en laten ruimte. Ze faciliteren de inhoudelijke dynamiek en de continuïteit in een school en lerarenteam. Ze vormen een kwaliteitskader dat inzet op een eigen visie en een identiteitskader dat de unieke identiteit van een school in de diverse samenleving versterkt en ondersteunt. Zo garanderen we 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. We versterken het eigenaarschap van scholen die d.m.v. eigen beleidskeuzes de vorming van leerlingen gestalte geven. We creëren ook ruimte voor het vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch meesterschap van de leraar, maar bieden – via pedagogische vakbegeleiding – ondersteuning waar nodig.

## 2 Situering

### 2.1 Beginsituatie

De leerlingen starten hun historische vorming in het secundair onderwijs niet onbeslagen. Het leerplan van het katholiek basisonderwijs, [‘Zin in leren! Zin in leven!’](#) zet via het culturele ontwikkelveld [‘Ontwikkeling van oriëntatie op de wereld’](#) in op het thema [‘Oriëntatie op tijd’](#). Het ZILL-leerplan – en de eindtermen basisonderwijs – volgt dezelfde filosofie als dit leerplan: het ontwikkelen van historisch denken. Tijdsbeleving, tijdsbegrip, het doorwerken van het verleden vandaag, het verleden verkennen, herinneringen in perspectief plaatsen: al die facetten van historisch denken krijgen al een plaats in het basisonderwijs.

Leerlingen maken kennis met historische krijtlijnen, onder meer via een eerste ruwe indeling in vier periodes: prehistorie/oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijden, onze tijd. Door niet-westerse tijdlijnen te bekijken ervaren ze het relatieve karakter van die indeling. Leerlingen leren gebeurtenissen uit hun eigen leven chronologisch ordenen en criteria vinden om die in te delen in periodes. Ze situeren figuren en gebeurtenissen in de juiste periode en op een tijdlijn. Leerlingen kunnen met een voorbeeld illustreren dat heden en verleden verschillen en dat de geschiedenis de huidige samenleving beïnvloedt. Ze worden gestimuleerd om belangstelling te tonen voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders. Tot slot kunnen ze het onderscheid maken tussen een mening en een feit. Dat alles gebeurt op een geïntegreerde manier en niet in een apart vak Geschiedenis.

Leerlingen komen dus met enige ervaring en inzicht aan de start van het eerste jaar, maar zullen door het open ZILL-leerplan met een verschillende voorkennis starten in het secundair onderwijs. Dat geldt ook voor



leerlingen die instromen uit andere netten. Die diversiteit biedt kansen om het historisch denken aan te scherpen en te wijzen op het belang van verschillende perspectieven.

Het leerplan mikt op de belevingswereld van de leerlingen in de eerste graad. Zij ontdekken nog volop de wereld en willen 'alles' weten, zij het op een concreet niveau. Ze kunnen helemaal opgaan in historische verhalen. Deze leerlingen zijn ook gefascineerd door het exotische, het mystieke, het vreemde. De keuze voor de oudere historische periodes in de eerste graad sluit daarbij aan. Zij spreken tot de verbeelding en laten zich kennen doorheen aanschouwelijk, concreet bronnenmateriaal.

Na de eerste graad evolueert het denken van de meeste leerlingen. Zij proberen de werkelijkheid steeds meer te vatten in grote, abstracte en alomvattende verhalen en systemen. Vaak zie je dergelijke leerlingen een keuze maken voor een ideologie die ze radicaal doordenken en toepassen. Een kwaliteitsvolle historische vorming kan hen naar het einde van hun traject in het middelbaar onderwijs echter nog een stap verder brengen. Leerlingen leren op die manier systeemdenken relativeren. Ze krijgen oog voor nuance, doorprikken veralgemeningen en stereotypes en kunnen andere perspectieven innemen.

Het leerplan van de eerste graad bevat al eerste aanzetten om leerlingen die richting te laten uitgaan. Het vertrekt van vijf krachtlijnen die de essentie van het historisch denken omvatten. Deze krachtlijnen zullen overigens ook de leerplannen van de volgende graden schragen. Ze bieden een ideale kapstok om met de vakgroep aan leerlijnen te werken en die zichtbaar te maken voor de leerlingen.

## 2.2 Plaats in de lessentabel

Dit leerplan is gericht op 3 graaduren.

# 3 Pedagogisch-didactische duiding

## 3.1 Geschiedenis en het vormingsconcept

Dit leerplan Geschiedenis situeert zich in de maatschappelijke en historische component van het vormingsconcept van de katholieke dialogeschool. Het biedt een historische dimensie voor de andere componenten, in het bijzonder wat de culturele en sociale vorming betreft. Dit leerplan is dan ook afgestemd op de leerplannen Mens & samenleving en Beeld, Muziek en Artistieke vorming.

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 waardehorizon niet absoluut, maar ook niet helemaal relatief is. Op die manier nodigt het vak uit tot genuanceerde reflectie over de eigen identiteit en de cultuur waarin men opgroeit. Leerlingen krijgen oog voor andere, onvermoede perspectieven. 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 ontplooiën en mee te bouwen aan de samenleving van de toekomst. Op die manier kan gastvrijheid een prominente plaats krijgen in de lessen.

## 3.2 Krachtlijnen

Het leerplan reikt leerlingen de intellectuele instrumenten aan die hen toelaten om historisch te denken. Het historisch denken omvat vijf krachtlijnen die de ruggengraat van het leerplan vormen. Je kan ze niet los zien van elkaar. Historisch denken hangt samen met het stellen van vragen die in een historisch referentiekader worden gesitueerd. Vanuit de analyse van bronnen en het toepassen van redeneerwijzen



kan je tot historische beeldvorming komen. Die laat reflectie toe over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.

### **Historische vraagstelling ontwikkelen**

Historisch denken start wanneer leerlingen historische vragen stellen of ermee geconfronteerd worden. 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.

### **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 de 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.

### **Kritisch redeneren met en over bronnen**

Om een [historische vraag](#) te beantwoorden, bestuderen de leerlingen overblijfselen en 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 contextualiseren ervan, het evalueren van de bruikbaarheid, waarde, [representativiteit](#) en betrouwbaarheid, het kritisch afleiden van informatie en het confronteren van deze informatie met andere bronnen. Dat alles gebeurt telkens in het licht van een [historische vraag](#).

### **Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen**

Om een [historische vraag](#) te beantwoorden leren leerlingen een samenhangende historische redenering opbouwen. In de eerste graad krijgen ze daarbij nog veel ondersteuning. Ze gebruiken typische [historische redeneerwijzen](#): oorzaak, gevolg, aanleiding, toeval; continuïteit en verandering; evolutie en revolutie; gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid. Ze kunnen een bestaande [historische beeldvorming](#) ook evalueren: ze geven de perspectieven aan die ze omvat en de argumenten die aangehaald worden.

### **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 de perspectieven en motieven die daarbij spelen.

## **3.3 Verbreding**

Het leerplan kan ertoe bijdragen de interesse en aanleg van leerlingen te stimuleren, te observeren en te onderzoeken, en zo het observatie- en oriëntatieproces in functie van een studiedomein te ondersteunen. Een leerling die geboeid is door Geschiedenis is mogelijk een leerling die interesse en aanleg heeft voor het studiedomein Taal en cultuur, Maatschappij en welzijn of Economie en organisatie.

In de tweede krachtlijn “Een historisch referentiekader opbouwen” krijgen leerlingen inzicht in de maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch. Het zijn structuurbegrippen die helpen om in de eerste graad de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid aan de hand van kenmerken te bestuderen, zoals ongelijkheid, burgerrechten, oorlog en vrede (sociaal); handel, ruileconomie, geldeconomie (economisch); wetenschappen, filosofie, multiculturele samenleving (cultuur).



Als je tijdens lessen vaak de actualiteit betreft, kan je op die manier mogelijke interesse bij leerlingen voor de studiedomeinen Maatschappij en welzijn en Economie en organisatie detecteren.

Geschiedenis is een vrij 'talig' vak. Vooral de vierde krachtlijn 'Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen' en de vijfde krachtlijn 'Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst' kan bij sommige leerlingen hun interesse voor taal en talen opwekken of aanscherpen. Die taalgevoeligheid en meer in het algemeen de interesse voor talen (en cultuur) kan een indicator zijn voor een mogelijke interesse voor het studiedomein Taal en cultuur.

### 3.4 Aandachtspunten

- Het graadleerplan blijft zo open mogelijk. Het benoemt in de tweede krachtlijn (historisch referentiekader) de te bestuderen historische periodes, maar laat je de vrijheid om te kiezen welke samenlevingen aan bod komen. Een lijst van historische kenmerken biedt een houvast voor de studie van deze samenlevingen. Die kenmerken overstijgen de specifieke historische context, bieden je de mogelijkheid die zelf te concretiseren in specifieke inhouden en laten toe om de inhouden die je behandelt te verbinden met andere samenlevingen en periodes, het heden en de toekomst. Je krijgt als school, vakgroep en leraar dus veel mogelijkheden om in te spelen op de specifieke context van de school of klas, de actualiteit en de eigen historische interesses.
- Inhouden zijn belangrijk. Historisch denken en kennis sluiten elkaar immers niet uit, wel integendeel. Leerlingen die historisch kunnen denken, hebben meer greep op leerstof doordat ze verbanden kunnen leggen. Omgekeerd vraagt historisch denken gedegen kennis, anders blijven leerlingen hangen in oppervlakkigheden. Door historisch te denken gebruiken en verdiepen ze hun kennis. Historisch leren denken en historische kennis gaan hand in hand en gebeuren simultaan.
- 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 nagedacht hebt welke leerinhouden er zich goed toe lenen om via een verhaal aan te brengen.
- Het is een uitdrukkelijke keuze om in de eerste graad 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 elke les 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 zo'n lessenreeks kan je de keuze maken om meer diepgaand in te gaan op bronnenanalyse, de les erna een verhaal te vertellen en vervolgens een historische redeneerwijze die daarin aan bod komt, kritisch te analyseren. 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.
- Het graadleerplan nodigt uit om met de betrokken collega's te overleggen welke doelstellingen wanneer aan bod komen. De eerste graad stelt op dat vlak specifieke uitdagingen. Het aanbrengen van basiskennis, -inzichten en -vaardigheden gebeurt bij voorkeur gedoseerd, vanuit historische inhouden en met het oog op een evenwichtige spreiding over de twee leerjaren.

## 4 Leerplandoelen

### 4.1 Historische vraagstelling ontwikkelen

#### LPD 1 De leerlingen herkennen een historische vraag.

- ✓ 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.
- ✓ Je kan verschillende vragen (algemene en historische) aanbieden en ze volgens soort laten rangschikken door de leerlingen. Je kan elke 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 tekort doet.

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

- ✓ Een historische vraag omvat steeds een bepaald perspectief in tijd (een periode, lange termijn, korte termijn), ruimte (lokaal, regionaal, mondiaal) en de maatschappelijke domeinen. Dat perspectief herkennen is een belangrijke stap richting historisch denken. Je start bv. een lesmoment met een historische vraag: "Op welke manieren creëerde Alexander De Grote samenhang binnen zijn rijk?" De leerlingen situeren een dergelijke vraag in het historisch referentiekader. Je schetst zo als het ware een setting waarbinnen de vraag uitgediept wordt en de leerlingen werken aan de uitbouw van het historisch referentiekader.
- ✓ 'Maatschappelijke domeinen' vervangt het vroegere 'socialiteit'.

#### LPD 2.1 De leerlingen stellen historische vragen over historische en actuele gebeurtenissen, personen en processen.

### 4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

#### LPD 3 De leerlingen onderscheiden de drie dimensies van het historisch referentiekader en bijhorende structuurbegrippen.

- ★ Dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen

Structuurbegrippen:

- tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur;
- ruimte: lokaal, regionaal, globaal, open en gesloten ruimte, stedelijke en rurale ruimte, continentaal en maritiem;



- maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch.
- ✓ 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 gelinkt worden aan verschillende domeinen en leerlingen moeten daarvoor oog krijgen.
- ✓ Je kan de dimensies en de bijhorende structuurbegrippen geleidelijk aanbrengen doorheen de studie van de gekozen samenlevingen waar ze relevant zijn. Het is belangrijk om ze duidelijk te benoemen als structuurbegrip.

#### **LPD 4 De leerlingen kennen de westerse periodisering en enkele bijhorende scharnierpunten.**

- ★ De periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.
  - ✓ De namen van de nieuwe en nieuwste tijd zijn veranderd naar vroegmoderne tijd en moderne tijd. Dat laat toe om in de volgende graden het concept moderniteit te behandelen. Je kan kiezen hoeveel en welke scharnierpunten je behandelt.

#### **LPD 5 De leerlingen lichten beperkingen van de westerse periodisering en tijdrekening toe.**

- ★ Principes van periodisering: afbakening op basis van kenmerken, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf, verschillend volgens samenleving.

Andere tijdrekeningen.

- ✓ Periodisering en tijdrekeningen berusten op afspraken: ze zijn tijds- en plaatsgebonden. Je kan dit inzicht bijbrengen, bv.
  - via de confrontatie met andere tijdrekeningen zoals de Chinese, Egyptische, Griekse, islamitische, joodse, Romeinse, Japanse;
  - door te starten met de vraag hoe samenlevingen vóór Christus hun tijdrekening invulden.
- ✓ Hetzelfde geldt voor andere periodisering.

#### **LPD 6 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, kunst- en cultuuruitingen en historische bronnen uit de drie bestudeerde periodes in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.**

**Samenhang algemene vorming:** I-ArVo-ab LPD 6; I-Bee-ab LPD 6

**Samenhang basisopties:** I-KITa-a LPD 25, 51

- ✓ Je kan hiervoor een tijdlijn of historische kaart gebruiken.

## LPD 6.1 De leerlingen beargumenteren hun keuze.

### LPD 7 De leerlingen lichten kenmerken van de verschillende maatschappelijke domeinen toe voor samenlevingen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

★ Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes:

- Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren;
- Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede;
- Cultureel: mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving;
- Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie.

**Samenhang algemene vorming:** I-ArVo-ab LPD 2, 4, 6; I-Bee-ab LPD 2, 4, 6

**Samenhang basisopties:** I-KITa-a LPD 25, 26, 51, 52

- ✓ De leerlingen moeten de begrippen actief kunnen gebruiken.

### LPD 8 De leerlingen leggen onderlinge verbanden binnen en tussen de verschillende maatschappelijke domeinen.

**Samenhang algemene vorming:** Mens & samenleving LPD 28

- ✓ Je kan de verbanden binnen en tussen de domeinen ook inoefenen vanuit actuele situaties.

### LPD 9 De leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen in kenmerken van bestudeerde samenlevingen in een zelfde periode.

★ Kenmerken van de bestudeerde periodes

**Samenhang basisopties:** I-KITa-a LPD 26, 52

## LPD 9.1 De leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen in kenmerken van bestudeerde samenlevingen uit verschillende periodes.

## 4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

### LPD 10 De leerlingen onderscheiden verschillende soorten historische bronnen en werken.

- ★ Historische bron <> werk  
Primair <> secundair



## Geschreven <> ongeschreven

- ✓ Historische bronnen omvatten voorwerpen uit het verleden of mondelinge of geschreven getuigenissen over het verleden. Ze vormen het basismateriaal waaruit historici argumenten putten om een historische beeldvorming te onderbouwen. Een werk is het product van historisch of ander (archeologisch, antropologisch, sociologisch ...) onderzoek: na de feiten en met behulp van bronnen en andere werken een analyse en synthese maken. Het onderscheid bron-werk is niet waterdicht. Herodotos en Thucydides schrijven over zelf beleefde gebeurtenissen maar analyseren en verklaren ook de feiten. Ze combineren dus eigenschappen van historische bronnen met aspecten van een historisch werk.
- ✓ Historische bronnen en historische werken kunnen zowel primair als secundair zijn. Een primaire historische bron of werk dateert uit de tijd zelf van wat beschreven wordt, een secundaire historische bron of werk is later gemaakt.
- ✓ Het onderscheid tussen geschreven en ongeschreven bronnen heeft op zich weinig meerwaarde voor historici, maar laat in de eerste graad wel toe om leerlingen duidelijk te maken dat de bronnentypes evolueren in de oudste periodes.

### LPD 11 De leerlingen tonen aan hoe een historische bron bewerkt is.

- ✓ Bronfragmenten zijn meestal geen kopie van het origineel. Het betreft vaak bewerkingen: een doelgericht citaat, sturende titel, parafrase, vertaling, synthese, selectie of fragment.
- ✓ Je kan leerlingen wijzen op toevoegingen als 'bewerkt' of 'vertaald', signalen in een bron dat er geselecteerd is (... , [...]). Je kan het origineel tonen om te laten nagaan hoe de bron bewerkt is.
- ✓ Dit geldt ook voor actuele bronnen: bv. het selectief citeren van mensen.

### LPD 12 De leerlingen geven binnen een aangereikte set historische bronnen aan welke bruikbaar zijn om een historische vraag te beantwoorden.

- ✓ De bruikbaarheid van een bron hangt altijd samen met de vraag die je stelt.
- ✓ Een bron kan ook bruikbaar zijn wanneer ze 'zwijgt' over het bestudeerde onderwerp. Wat waren de reacties op de Perzische oorlogen? Perzische bronnen vermelden het conflict niet eens. Dergelijke bronnen kunnen weinig bruikbaar lijken, maar dat stilzwijgen kan betekenisvol zijn. De Perzen vonden de conflicten misschien niet belangrijk of wilden ze buiten beeld houden.
- ✓ Bruikbaarheid moet je apart zien van betrouwbaarheid.

### LPD 13 De leerlingen beoordelen de representativiteit van een historische bron in functie van een historische vraag.

- ✓ Julius Caesar kan een representatieve bron zijn om te weten wat de Romeinse opperbevelhebber dacht over de Gallische Oorlogen maar lijkt minder representatief voor een onderzoek naar de ervaring van gewone soldaten. De mening van Aristoteles

over slavernij is niet noodzakelijk representatief voor de Oude Grieken (Hellenen) in de vierde eeuw voor Christus.

- ✓ Een duidelijke achtergrondtekst over de auteur of maker van de bron is een goed instrument om de representativiteit van een bron te beoordelen.
- ✓ Dit geldt ook voor actuele bronnen, bv. de mening van de vrouw of man in de straat. In welke mate zijn de meningen die aan bod komen representatief?
- ✓ Een bron hoeft niet representatief te zijn om bruikbaar te zijn.

#### LPD 14 De leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid van een historische bron in functie van een historische vraag aan de hand van de volgende criteria:

- standplaatsgebondenheid van de auteur/maker (gesitueerd in een algemeen-maatschappelijke context);
  - **doelpubliek;**
  - **functie en beoogd effect.**
- ✓ Leerlingen hebben inzicht in de genoemde criteria, maar hoeven de begrippen niet te benoemen.
  - ✓ De betrouwbaarheid ligt niet in de bron zelf, maar is afhankelijk van de historische vraag die gesteld wordt. Vanuit die vraag ga je de standplaatsgebondenheid van de maker in rekening brengen. Verder kunnen ook criteria als doelpubliek, beoogd effect en functie van de bron een rol spelen.
  - ✓ 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. Historici beschouwen De Bello Gallico als een onbetrouwbare bron. Niettemin is die bron erg bruikbaar om sommige historische vragen te beantwoorden.
  - ✓ Een primaire bron is niet noodzakelijk meer of minder betrouwbaar dan een secundaire bron.

#### LPD 15 De leerlingen leiden informatie af uit een historische bron om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

- ✓ Redeneren met bronnen hangt altijd samen met het redeneren over bronnen. Daarom is het van belang om informatie uit een bron altijd te verbinden met haar bruikbaarheid, representativiteit en betrouwbaarheid om een historische vraag te beantwoorden.

#### LPD 16 De leerlingen vergelijken historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

- ✓ Het is een basisregel in de historische kritiek: één bron is geen bron. Om tot historische kennis te komen, leggen wetenschappers bij voorkeur enkele bronnen met betrekking tot de historische vraag naast elkaar.



LPD 16.1  De leerlingen verklaren het mogelijk tegenstrijdige karakter van twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

## 4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

LPD 17 De leerlingen benoemen in een historische beeldvorming historische redeneerwijzen in termen van

- oorzaak, gevolg, aanleiding, toeval;
- continuïteit, verandering;
- evolutie-revolutie;
- gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid.

LPD 17.1  De leerlingen benoemen in een historische beeldvorming bedoelde en onbedoelde gevolgen.

LPD 18 De leerlingen vullen historische beeldvorming aan door middel van

- kritische analyse van bronnen;
- toepassing van historische redeneerwijzen.

Samenhang algemene vorming: I-M&S-a LPD 11

- ✓ Het aanvullen van historische beeldvorming impliceert dat je de historische vraag en historische informatie zelf mag aanreiken. De leerlingen passen vervolgens historische redeneerwijzen toe maar krijgen nog de nodige ondersteuning, bv. door een schrijfkader of een tabel/schema/tekst die ze moeten aanvullen.

LPD 19 De leerlingen tonen aan dat de beperkingen inherent aan bronnen gevolgen hebben op historische beeldvorming.

- ✓ Bronnen hebben inherente beperkingen: ze zijn vernietigd, raken zoek of beschadigd of zijn onvolledig. Bovendien beïnvloedt de standplaatsgebondenheid van de maker de historische bron. Deze beperkingen hebben gevolgen op historische beeldvorming: dat beeld is altijd onvolledig en bevat onvermijdelijk altijd een perspectief.

LPD 20 De leerlingen evalueren een historische beeldvorming.

★ Evaluatie via:

- het perspectief van tijd;
- het perspectief van ruimte;
- het perspectief van de maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch;
- de gebruikte argumentatie:
  - continuïteit en verandering;



- oorzaak, gevolg.
- ✓ Dit leerplandoel leent zich bijzonder goed om de historische beeldvorming in onder andere films, games en stripverhalen onder de loep te nemen.
- ✓ Je kan leerlingen tonen dat men vertrekt vanuit een bepaald perspectief om een onderwerp te benaderen en dat er vaak nog vele andere perspectieven mogelijk zijn. Wordt de opkomst van Caesar alleen verklaard door te verwijzen naar de politiek of ook naar de economie? Naar gebeurtenissen tijdens zijn leven of naar gebeurtenissen en evoluties daarvoor? Alleen naar Rome of ook naar andere gebieden in het Romeinse rijk? Verwijst de maker van een beeldvorming naar geraadpleegde bronnen of ontbreken dergelijke argumenten?

#### LPD 21 De leerlingen selecteren informatie uit een tijdlijn en een historische kaart om een historische vraag te beantwoorden.

- ✓ Je kan een onderscheid maken tussen de historische kaart als primaire bron of als secundaire bron (cf. 4.3: Kritisch redeneren met en over bronnen). Hier ligt de klemtoon op kaarten als secundaire bron.
- ✓ Het is belangrijk om de relevante informatie op een kaart te selecteren voor het beantwoorden van de historische vraag: als je vraagt wie er aan de macht was in het huidige België in de 4de eeuw, kunnen de leerlingen op de historische kaart België terugvinden met behulp van een hedendaagse kaart.

## 4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

#### LPD 22 De leerlingen maken een onderscheid tussen verleden en geschiedenis.

- ✓ Het verleden is datgene wat vroeger gebeurd is. Geschiedenis omvat pogingen om achteraf dat verleden te reconstrueren. Een echte reconstructie is niet mogelijk: het gaat steeds om een constructie van iemand die vanuit een bepaald perspectief vragen opwerpt, bronnen verzamelt, informatie afleidt, interpreteert en die samenhang geeft door een tijds- en ruimt perspectief te kiezen en argumenten voor te stellen. Dat maakt dat geschiedenis nooit vastligt, maar steeds kan evolueren.
- ✓ Je kan leerlingen het verschil laten ervaren door hen een gedeelde klaservaring van een tijdje terug of zelfs het lesbegin te laten beschrijven. Ze merken dat dit leidt tot heel uiteenlopende beschrijvingen en dat 'het' verleden reconstrueren onmogelijk is.
- ✓ Je kan het onderscheid ook duidelijk maken door via een concreet voorbeeld te wijzen op de impact van nieuwe bronnen, bv. archeologische vondsten, die tot nieuwe inzichten leiden. Ook nieuwe vragen of interpretaties zorgen ervoor dat het geschiedenisbeeld verandert. Historici letten bij de neolithische revolutie niet meer alleen op 'natuurlijke' oorzaken als het einde van een ijstijd, maar ook op culturele factoren als de productie van fijnere stenen werktuigen.



### LPD 23 De leerlingen lichten toe waarom mensen verwijzen naar het verleden.

- ✓ Het verleden kan dienen om te informeren, om te ontspannen, om een mening, waarde of norm te verdedigen of een identiteit te onderbouwen, een groepsgevoel te creëren (via een ervaring van gedeelde trots of gedeeld lijden) als herinnering of als herdenking. Leerlingen moeten dit inzichtelijk, in eigen woorden, kunnen toelichten. Het is niet de bedoeling dat ze alle mogelijke functies kunnen opsommen.

### LPD 24 De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming beïnvloedt.

Samenhang algemene vorming: I-God-a LPD V 2, 3

- ✓ Bij mythevorming krijgt een historisch fenomeen (personen, gebeurtenissen of processen) eigenschappen of kwaliteiten toegedicht die niet met historische bronnen onderbouwd kunnen worden of die een heel eenzijdige interpretatie inhouden.
- ✓ Voorbeelden die leerlingen in eigen woorden kunnen toelichten: het standbeeld van Ambiorix in Tongeren, Alexander de Grote, de dappere Oude Belgen, Athene als bakermat van de democratie, de val van Rome of Chinese claims over de eerste mens op hun grondgebied.

### LPD 25 De leerlingen lichten de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming toe.

- ✓ De standplaatsgebondenheid van anderen omvat actuele en historische beeldvormers. Leerlingen denken na over de wijze waarop hun eigen positie in ruimte, tijd en de maatschappelijke domeinen hun beeldvorming van het verleden beïnvloedt. Die kunnen ze vergelijken met de positie in ruimte, tijd en de maatschappelijke domeinen van anderen. Slavernij is vandaag in de westerse wereld officieel verboden maar was voor veel Europeanen in de 17de eeuw sociaal aanvaardbaar.
- ✓ De nodige omzichtigheid is hier geboden: het is niet de bedoeling dat leerlingen bv. hun sociaal-economische status vergelijken.

### LPD 26 De leerlingen nemen bij het zich inleven in historische fenomenen uit de bestudeerde periodes afstand van het eigen waarden- en normenkader door rekening te houden met de historische context.

- ✓ Historische inleving is een belangrijke methode die historici gebruiken. Ook in de klas stellen leraren vaak de vraag 'Stel dat jij X was ...'. Het gevaar is groot om dan te redeneren vanuit de vertrouwde opvattingen, emoties en waarden en normen van de eigen tijd. Die kunnen echter verschillend zijn van wat vroeger gold. Leerlingen moeten daarom rekening houden met de historische context. Een voorbeeld: in tijden waarin slavernij een gegeven was, werd de waarde van sommige mensen heel anders ingeschat. Leerlingen moeten dus verwijzen naar historische elementen.

## **LPD 27 De leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.**

- ✓ Een historisch onderwerp kan je introduceren met een actuele casus. Omgekeerd kan je de relevantie van historische onderwerpen illustreren door te verwijzen naar gelijkaardige situaties in het heden. In beide gevallen bestaat het risico dat de leerlingen vooral verwijzen naar de parallellen tussen heden en verleden. Daarom vraagt dit doel expliciet om ook de verschillen in beeld te brengen.

### **LPD 27.1 De leerlingen schatten de historische betekenis in van gebeurtenissen uit de bestudeerde periodes.**

## **LPD 28 De leerlingen lichten principes van een democratie en een rechtstaat toe vanuit hedendaags en historisch perspectief.**

### ★ Bestuur

Inspraak

Vertegenwoordiging

Besluitvorming

Verband tussen verkiezingen, vertegenwoordiging en bestuur

Rechten: burgerrechten, mensen- en kinderrechten

Vormen van rechtvaardigheid: sociale en politieke

**Samenhang algemene vorming: I-M&S LPD 25**

- ✓ Leerlingen hebben inzicht in de genoemde principes, maar hoeven de begrippen niet te benoemen.
- ✓ Door een historische analyse te koppelen aan de principes van de democratie en de rechtsstaat, overstijgen leerlingen het actuele perspectief en krijgen ze meer diepgaande inzichten van beide in een specifieke context. Tevens laat hen dit toe de hedendaagse democratie en rechtsstaat genuanceerd te waarderen.
- ✓ Het is niet de bedoeling om het hele kader van mensen- en kinderrechten toe te lichten. In de eerste graad volstaat het om ze als een gegeven van de hedendaagse tijd te presenteren en als contraststof te gebruiken bij de analyse van de bestudeerde historische periodes. Je kan een koppeling maken met de kennis van het historisch referentiekader. Zo kan sociale rechtvaardigheid geconfronteerd worden met het begrip 'patriarchale samenleving': was er in zo'n systeem een vorm van sociale rechtvaardigheid?

## **LPD 29 De leerlingen onderscheiden het samenleven in een historische of actuele democratie en een rechtstaat van het samenleven in andere historische of actuele regimes.**

## **LPD 30 De leerlingen kennen de volgende bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten (met inbegrip van Vlaanderen), België, Europese Unie en de erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap, België en de Europese Unie.**



- ✓ Dit betreft letterlijke leerstof. Een zinvolle manier om deze kennis in de lessen in te schakelen is de vraag stellen op welke niveaus een historische samenleving als die van de Romeinen bestuurd werd. Je kan dan de huidige constellatie als contraststof gebruiken.

## 5 Lexicon

Het lexicon bevat een verduidelijking bij de in het leerplan gebruikte begrippen. De verduidelijking gebeurt enkel ten behoeve van de leraar.

### *Historische beeldvorming*

Het geleidelijke proces waarbij in antwoord op een historische vraag een beeld gevormd wordt over een historisch onderwerp door overblijfselen, bronnen en werken te bestuderen. Een 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.

### *Historische redeneerwijzen*

Het toepassen van typische concepten die historici gebruiken om historische feiten met elkaar in verband te brengen en historische informatie te structureren: oorzaak, gevolg, aanleiding, toeval; continuïteit en verandering; evolutie en revolutie, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid.

### *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. Historische vragen kunnen een verschillend doel hebben: beschrijvend, verklarend, beoordelend.

### *Representativiteit*

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

### *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.

### *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.

Een lokaal

- dat toelaat om zowel frontaal les te geven als de leerlingen gegroepeerd aan de slag te laten gaan;
- 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.

Toegang tot (mobile) devices voor leerlingen en een historische atlas of een digitaal alternatief.

## 7 Concordantie

De concordantietabel geeft duidelijk aan welke leerplandoelen de eindtermen realiseren.

Leerplandoel	Eindterm(en)
1	--
2	ET 8.1
3	ET 8.1 - ET 8.6 - ET 8.7
4	ET 8.1 - ET 8.6 - ET 8.7
5	ET 8.3
6	ET 8.2
7	ET 8.1 - ET 8.2
8	ET 8.2
9	ET 8.2
10	ET 8.4
11	ET 8.4
12	ET 8.4
13	ET 8.4
14	ET 8.4 - ET 8.5 - ET 8.6 - ET 8.7
15	ET 8.5
16	ET 8.5
17	ET 8.6



18	ET 8.6 - ET 8.7
19	ET 8.7
20	ET 8.7
21	--
22	ET 8.8 - ET 8.9
23	ET 8.9
24	ET 8.9
25	ET 8.8
26	ET 8.6 - ET 8.7
27	ET 8.7
28	ET 7.15 - ET 7.17 - ET 7.18
29	ET 7.17 - ET 7.18
30	ET 7.1 - ET 7.15

## 7.1 Eindtermen

### Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven

7.1 De leerlingen lichten de gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en de mogelijke gevolgen ervan voor relaties met anderen toe. (transversaal)

Met inbegrip van kennis

\* Feitenkennis

- Erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap, België en de Europese Unie

\* Conceptuele kennis

- Gelaagdheid van identiteiten, met aandacht voor verschillende aspecten van identiteiten zoals gender, sociale, culturele, economische, deelstatelijke, nationale en internationale aspecten

- Dynamiek van identiteiten doorheen ruimte en tijd, met aandacht voor de eigen achtergrond en de persoonlijke beleving van tijd en ruimte

- Relationeel karakter van identiteiten

\* Metacognitieve kennis

- Zelfkennis over aspecten van de eigen identiteiten

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

Affectieve dimensie<sup>o</sup>: Voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën ...

7.15 De leerlingen lichten wijzen van vertegenwoordiging, deelname aan macht en democratische besluitvorming toe voor zover deze relevant zijn voor hun eigen leefwereld.

Met inbegrip van kennis

\* Feitenkennis

- Bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten met inbegrip van Vlaanderen, België en Europese Unie

\* Conceptuele kennis

- Principes van verkiezingen, vertegenwoordiging en bestuur en de onderlinge relatie  
- Principes van democratische besluitvorming en bestuur

Met inbegrip van context

\* Relevant voor eigen leefwereld zoals, afhankelijk van de actualiteit, op niveau van gemeente, gewest, land, Europa, wereld

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

7.17 De leerlingen lichten het belang van mensen- en kinderrechten toe.

Met inbegrip van kennis

\* Conceptuele kennis

- Mensenrechten- Kinderrechten  
- Sociale rechtvaardigheid  
- Schendingen van mensen- en kinderrechten zoals kinderen in armoede, kindsoldaten, kinderarbeid  
- Relevante organisaties en instellingen zoals kinderrechtencommissariaat, mensenrechtenorganisaties

Met inbegrip van context

\* Referentiekaders “Universele Verklaring van de Rechten van de Mens” en “Kinderrechtenverdrag”

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

Affectieve dimensie<sup>o</sup>: Voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën ...

7.18 De leerlingen onderscheiden het samenleven in een democratie van het samenleven onder andere regimes.

Ze appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen gebaseerd is<sup>o</sup> (attitudinaal).

Met inbegrip van kennis

\* Feitenkennis

- Democratie  
- Rechtsstaat  
\* Conceptuele kennis  
- Democratie  
- Rechtsstaat  
- Democratische principes, zoals vrijheid- en gelijkheidsbeginsel



- Onderscheid tussen democratie en autoritaire regimes

Met inbegrip van context

\* Referentiekader "Competences for democratic culture" - Raad van Europa

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

### Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn

8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.

Met inbegrip van kennis

\* Feitenkennis

- Structuurbegrippen met betrekking tot:

> Tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur

> Ruimte: lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem

> Maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch

- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd

\* Conceptuele kennis

- Kenmerken en scharnierpunten eigen aan de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid

- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes.

Met inbegrip van kennis

\* Feitenkennis

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid

- Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen:

> Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren

> Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede

> Cultureel: mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme,



staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving  
> Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie

\* Conceptuele kennis

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid

- Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen:

> Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren

> Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede

> Cultureel: mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving

> Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

### 8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering.

Met inbegrip van kennis

\* Conceptuele kennis

- Beperkingen van de periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

\* Procedurele kennis

- Principes van periodisering, zoals afbakening op basis van kenmerken, gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf, verschillend volgens samenleving

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

### 8.4 De leerlingen evalueren de context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid van historische bronnen in het licht van een historische vraag.

Met inbegrip van kennis

\* Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur/maker, doelpubliek, onderscheid tussen bronnen en werken van historici (primaire en secundaire historische bronnen), functie

- Betekenis van overblijfselen en van soorten historische bronnen zoals geschreven, mondelinge, (audio-)visuele en materiële bronnen

- Context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid

\* Procedurele kennis

- Interpreteren van contextinformatie

- Evaluatie van de gegeven bronneselectie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren



8.5 De leerlingen onderscheiden informatie in historische bronnen met inbegrip van gelijkenissen en verschillen hierin tussen historische bronnen, in het licht van een historische vraag en rekening houdend met reflectie over bronnen.

Met inbegrip van kennis

- \* Conceptuele kennis
- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur/maker, doelpubliek
- \* Procedurele kennis
- Kritische bronnenconfrontatie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.6 De leerlingen vullen aan de hand van historische bronnen en vanuit een historische vraag op beargumenteerde wijze historische beeldvorming aan.

Met inbegrip van kennis

- \* Feitenkennis
- Structuurbegrippen met betrekking tot tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen (zie eindterm 8.1)
- Structuurbegrippen met betrekking tot typische historische redeneerwijzen, zoals oorzaak-gevolg, aanleiding, toeval, perspectief, historische inleving, continuïteit, verandering, argument, bewijs, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid, bedoelde en onbedoelde handelingen
- \* Conceptuele kennis
- Een selectie van de verplichte kenmerken van de drie bestudeerde historische periodes (zie eindterm 8.1)
- Standplaatsgebondenheid
- \* Procedurele kennis
- Historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren, zich historisch inleven, meerdere perspectieven in acht nemen, actualiseren en historiseren, bewijs gebruiken, verbanden leggen tussen historische feiten

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

8.7 De leerlingen beoordelen een historische redenering met behulp van de dimensies van het referentiekader.

Met inbegrip van kennis

- \* Feitenkennis
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen
- \* Conceptuele kennis
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen
- Een selectie van de verplichte kenmerken van de drie bestudeerde historische periodes (zie hoger)
- Anachronisme, drogredenering, standplaatsgebondenheid
- \* Procedurele kennis
- Historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren, zich historisch inleven, meerdere perspectieven in acht nemen, actualiseren en historiseren, bewijs gebruiken, verbanden leggen tussen historische feiten

Met inbegrip van dimensies eindterm  
Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

8.8 De leerlingen lichten binnen een gegeven probleemstelling de invloed van hun eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming toe.

Met inbegrip van kennis  
\* Conceptuele kennis  
- Standplaatsgebondenheid  
- Onderscheid verleden-geschiedenis

Met inbegrip van dimensies eindterm  
Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.9 De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.

Met inbegrip van kennis  
\* Conceptuele kennis  
- Mythevorming, herinnering, geschiedenis  
- Onderscheid tussen verleden en geschiedenis  
- Historische fenomenen zoals personen, plaatsen, gebeurtenissen

Met inbegrip van dimensies eindterm  
Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen



## Inhoud

<b>1</b>	<b>Algemene inleiding .....</b>	<b>3</b>
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	Verbreding en verdieping in een observerende en oriënterende eerste graad .....	5
1.5	Opbouw van de leerplannen .....	6
1.6	Basisgeletterdheid .....	6
1.7	Tot slot .....	7
<b>2</b>	<b>Situering .....</b>	<b>7</b>
2.1	Beginsituatie .....	7
2.2	Plaats in de lessentabel .....	8
<b>3</b>	<b>Pedagogisch-didactische duiding .....</b>	<b>8</b>
3.1	Geschiedenis en het vormingsconcept .....	8
3.2	Krachtlijnen .....	8
3.3	Verbreding .....	9
3.4	Aandachtspunten .....	10
<b>4</b>	<b>Leerplandoelen .....</b>	<b>11</b>
4.1	Historische vraagstelling ontwikkelen .....	11
4.2	Een historisch referentiekader opbouwen .....	11
4.3	Kritisch redeneren met en over bronnen .....	13
4.4	Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen .....	16
4.5	Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst .....	17
<b>5</b>	<b>Lexicon .....</b>	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>Basisuitrusting .....</b>	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>Concordantie .....</b>	<b>21</b>
7.1	Eindtermen .....	22