

Geschiedenis B+
3de graad D-finaliteit
III-Ges'-d

BRUSSEL

D/2024/13.758/198

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 specifieke minimumdoelen 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 specifieke minimumdoelen 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.

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

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, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar een of meer beroepskwalificaties.

2 Situering

2.1 Samenhang met de tweede graad

Het leerplan Geschiedenis van de 3de graad bouwt verder op het leerplan van de tweede graad II-Ges'-d voor de domeinoverschrijdende studierichtingen van de D-finaliteit.

2.2 Samenhang in de derde graad

2.2.1 Samenhang met andere leerplannen binnen de finaliteit

In de doorstroomfinaliteit zijn er twee leerplannen voor Geschiedenis: een leerplan voor alle studierichtingen domeingebonden finaliteit (III-Ges-d) en een leerplan voor alle studierichtingen domeinoverschrijdende D-finaliteit (III-Ges'-d). Dit is het leerplan voor alle domeinoverschrijdende 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 van de leerlingen is hoger in de D-finaliteit.

2.3 Plaats in de lessentabel

Het leerplan is gebaseerd op minimumdoelen van de basisvorming en specifieke minimumdoelen. Het leerplan is gericht op 4 graaduren en is bestemd voor volgende studierichtingen:

- Economie-Moderne talen;
- Economie-Wiskunde;
- Freinetpedagogie;
- Grieks-Latijn;
- Grieks-Wiskunde;
- Humane wetenschappen;
- Latijn-Moderne talen;
- Latijn-Wetenschappen;
- Latijn-Wiskunde;
- Moderne talen;
- Moderne talen-wetenschappen;
- Sportwetenschappen;
- Topsport-Economie;
- Topsport-Wetenschappen;
- Wetenschappen-Wiskunde.

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 talige vorming, 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 nodigt het vak uit tot genuanceerde reflectie over de eigen identiteit en de cultuur waarin men opgroeit. Leerlingen krijgen oog voor andere, onvermoede perspectieven en 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 die vormingscomponenten en wegwijzers zijn de krachtlijnen van het leerplan ontstaan.

3.2 Krachtlijnen en opbouw

Het leerplan reikt leerlingen de instrumenten aan om 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 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 om 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, op de manier waarop kennis van het verleden tot stand komt of over historische beeldvorming. Leerlingen leren ook zelf historische vragen ontwikkelen en toetsen op de onderzoekbaarheid ervan.

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 verder aan het in de eerste en tweede graad ontwikkelde begrippenkader, maar nu geënt op de moderne en de hedendaagse tijd. Ze verwerven meer structuurbegrippen en nieuwe historische sleutelbegrippen die hen toelaten om nog intenser historisch te denken. Ze leren nu ook interculturele contacten onderscheiden.

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 zijn verbonden: het selecteren van bronnen, het evalueren van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit, 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.

Tot beargumenteerde beeldvorming komen

Om een historische vraag te beantwoorden leren leerlingen een samenhangende historische redenering opbouwen.

In de 1ste graad en 2de graad gebruiken ze typische historische redeneerwijzen zoals oorzaak, gevolg, aanleiding, toeval; continuïteit en verandering; evolutie en revolutie; gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid.

In de 3de graad wordt dat pakket verder uitgebreid. Leerlingen leren bestaande historische beeldvorming zelfstandiger en dieper evalueren en geven de gebruikte perspectieven en argumenten aan.

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 alsook bij betekenisgeving. Ze reflecteren over en verklaren het gebruik van geschiedenis in de samenleving en de perspectieven en motieven die daarbij spelen. Er wordt gefocust op het uitleggen van collectieve herinnering van historische fenomenen, op betekenisgeving en multiperspectiviteit. Finaal formuleren de leerlingen een antwoord op actuele maatschappelijke fenomenen op basis van historische argumenten en rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag. Ze buigen zich ten slotte over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat.

3.3 Leerlijnen

3.3.1 Samenhang met de tweede 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. Die lijn wordt verdergezet in de 3de graad.

In het chronologisch opgebouwde curriculum kan het zinvol zijn om de periode van de moderne tijd in het 1ste leerjaar van de 3de graad te behandelen en de hedendaagse tijd in het 2de leerjaar van de 3de graad.

3.3.2 Samenhang in de derde graad

In de doorstroomfinaliteit zijn er twee leerplannen voor Geschiedenis. Dit is het leerplan voor alle studierichtingen van de domeinoverschrijdende D-finaliteit (III-Ges'-d). In het volgende schema duiden we de verschillen.

III-Ges-d (domeingebonden)	III-Ges'-d (domeinoverschrijdend)
Historische vraagstelling ontwikkelen	
	De leerlingen formuleren een onderzoekbare historische vraag.
Kritisch redeneren met en over bronnen	



	De leerlingen beoordelen de presentatie van historische bronnen aan de hand van contextinformatie en bewerking.
De leerlingen beoordelen welke bronnen betrouwbaar zijn om een historische vraag te beantwoorden.	De leerlingen beoordelen welke bronnen betrouwbaar zijn om een historische vraag te beantwoorden, met aandacht voor de standplaatsgebondenheid van de maker, het perspectief van de maker, het doelpubliek, de functie en het beoogd effect.
	De leerlingen beoordelen welke bronnen representatief zijn in functie van een historische vraag.
	De leerlingen verklaren gelijkenissen en verschillen tussen historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst	
	De leerlingen formuleren een antwoord op actuele maatschappelijke fenomenen op basis van historische argumenten, rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag.

3.4 Aandachtspunten

Het is de bedoeling dat de in de 1ste en 2de graad verworven kennis, inzichten en vaardigheden tot een bekroning komen in de 3de graad. Vooral in de krachtlijn 'Relatie verleden-heden-toekomst' wordt historisch bewustzijn ingezet via de analyse van collectieve herinneringen en de vraag naar historische betekenisgeving. Finaal formuleren de leerlingen antwoorden op actuele maatschappelijke fenomenen op basis van historische argumenten en rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag.

Bronnenstudie

Bij bronnenstudie over het verleden zijn we afhankelijk van bronnen. Die bepalen ons beeld van dat verleden, ook al zijn die vaak beperkt aanwezig of verloren gegaan. Voor de hedendaagse tijd kunnen wij evenwel een beroep doen op de levende getuigen die de ontwikkeling van de samenleving hebben meegemaakt en beleefd. Zij kunnen, als buitenstaander of van op de eerste rij, getuigen hoe zij gebeurtenissen en evoluties hebben ervaren. Daarom is het aangewezen om ook Oral History als bron aan te boren in het proces van historisch leren denken. Bijvoorbeeld transities in het dagelijks leven en de beleving ervan kunnen via dat kanaal worden getraceerd: geschiedenis van onderuit.

Open graadleerplan

Het graadleerplan is een open leerplan. Het benoemt in de tweede krachtlijn (historisch referentiekader) de te bestuderen historische periodes (in casu de moderne en hedendaagse 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 bepaald voor items of 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 andere criteria (bruikbaarheid, 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, anders 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 beleevingswereld 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 rechtstaat

In het vak Geschiedenis reflecteren de leerlingen ook over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtstaat waarbij de historische dimensie wordt meegenomen en over hun eigen verantwoordelijkheid. Reflecteren over de eigen 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.

Onderzoekscompetentie

De onderzoekscompetentie kan worden gerealiseerd met inhouden van dit leerplan die gerelateerd zijn aan specifieke minimumdoelen. In de studierichtingen waarin dit leerplan moet worden gerealiseerd kan de onderzoekscompetentie ook aan bod komen via inhouden van andere leerplannen. Om dat duidelijk te maken wordt het leerplandoel over de onderzoekscompetentie voorafgegaan door een #. Dat geeft aan dat het leerplandoel hier aan bod kan komen, maar dat het ook kan worden gerealiseerd via andere leerplannen van het specifiek gedeelte van de studierichting. Je overlegt op schoolniveau welke keuzes worden gemaakt met betrekking tot de realisatie van de onderzoekscompetentie. Op de PRO-tegel [onderzoekscompetentie](#) kan je voor elke studierichting terugvinden via welke leerplannen onderzoeken kan worden gerealiseerd.

Bij LPD 23 geven we aan met welke inhoud de onderzoekscompetentie kan worden gerealiseerd. Op de [leerplanpagina](#) vind je meer informatie over en een aantal mogelijke voorbeelden van hoe je via dit leerplan met je leerlingen kan werken aan de onderzoekscompetentie.

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 ontwikkelen

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 1 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. Historisch leren redeneren start bij historische vraagstelling. Die is zelden aan één maatschappelijk domein gebonden. De maatschappelijke domeinen zijn onderling nauw verbonden. Het doel van de historische vraag kan beschrijvend, verklarend, vergelijkend of beoordelend zijn.

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.

Wenk: Je kan 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. had de elite midden 19de eeuw in West-Europa al centrale verwarming? Waarom hebben bepaalde Afrikaanse landen nog geen democratisch regime?

4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 2 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; cyclische en lineaire tijd, 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, werkelijke en ervaren afstand;
- maatschappelijke domeinen: sociaal, economisch, politiek, cultureel.

Wenk: Bij werkelijke en ervaren afstand is de beleving anders. Dat kan je met de leerlingen toepassen op migratiegeschiedenis. De werkelijke afstand kan groot zijn, maar de ervaren, 'mentale' afstand misschien niet.

LPD 3 De leerlingen lichten de courante westerse periodisering en enkele bijhorende scharnierpunten toe, in het bijzonder van de moderne en de hedendaagse tijd.

Wenk: Scharnierpunten zijn voor interpretatie vatbaar. Vakgroepen kunnen afspraken maken over waar ze die leggen. Bij de keuze van de scharniermomenten kan je inzetten op de kenmerken van de historische periode.

Wenk: De leerlingen verklaren waarom scharnierpunten belangrijk zijn voor een periode en waarom voor andere afbakeningsdata kan worden geselecteerd. Er wordt m.a.w. niet opgelegd hoeveel en welke scharnierpunten de leerlingen moeten kennen. Je kan één scharnierpunt per overgang zien of meerdere, kiezen voor afgeronde overgangsdata of specifieke data of scharnierpunten uit verschillende samenlevingen naast elkaar plaatsen.

LPD 4 De leerlingen reflecteren over verschillen tussen periodisering in tijd en ruimte.

Wenk: Principes van periodisering zijn:

- 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: Je kan stilstaan bij de gevolgen van periodisering, zoals bv. risico's van een eurocentrische blik op het verleden, een ruimtelijk beperkte blik, een gebrek aan meerdere perspectieven, de eigen samenleving als (morele) maatstaf. Voorbeelden van beperkingen m.b.t. maatschappelijke domeinen: de Chinese periodisering is van puur politiek dynastieke aard; de periodisering in de kunstgeschiedenis is gelinkt aan het culturele domein.

Wenk: Onderhuids bevatten periodisering vaak een morele boodschap. De westerse periodisering bouwt op naar de triomf van het westen, en dan vooral van Europa. Dat leidt o.a. tot positief gepercipieerde of geëvalueerde benamingen ('modern', 'klassiek').

LPD 5 De leerlingen lichten kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse 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: staats(her)vorming en territoriale wijzigingen; imperialisme; (neo)kolonialisme; (de)kolonisatie; politieke ideologieën; rechtsstaat, dictatuur, totalitaire staat, democratie, mensenrechten, breuklijnen; natie; politieke revolutie; supranationale en intergouvernementele organisatie, bestuurlijke organisatie en staatsvorm.
- Kenmerken binnen het sociale domein: gelaagde samenleving, agrarische samenleving, (post)industriële samenleving; stedelijke samenleving; sociale bewegingen, verzorgingsstaat; welvaartsstaat; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij, oorlog, geweld en vrede; genocide; minderheden; migratie; wij-zij-denken, burgerrechten, mensenrechten, onderdrukking, emancipatie, gezinsorganisatie, demografische processen, interactie met de natuurlijke leefomgeving.
- Kenmerken binnen het culturele domein: tradities, mens- en wereldbeeld, kunst- en cultuuruitingen; propaganda, filosofie; levensbeschouwing; religieuze hervormingen en breuk; secularisatie; moderniteit; multiculturele samenleving; etnocentrisme; diversiteit; wetenschappen en technologie; informatie- en communicatie(r)evolutie, voedingspatroon, vrijetijdsbeleving.
- Kenmerken binnen het economische domein: economische systemen en theorieën; economische sectoren; industrialisering; kapitalisme; globalisering; koopkracht en levensstandaard; arbeidsorganisatie; productiemethoden;

grondstoffen en materialen; energiebronnen; transport(r)evolutie, innovatie, consumptiemaatschappij, vraag en aanbod, concurrentie.

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 6 De leerlingen lichten kenmerken toe van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd vanuit verschillende perspectieven.

Duiding: De begrippen zijn generieke historische sleutelbegrippen waarvan de concretisering vrij te bepalen is volgens het bestudeerde interculturele contact. De oplijsting 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 gaat hier niet om de vergelijking van de samenlevingen zelf, maar om de interculturele contacten tussen samenlevingen. Daarom is het belangrijk om verschillende perspectieven van actoren in westerse en niet-westerse samenlevingen in acht te nemen.

Wenk: Het begrip 'eurocentrisme' kan hier 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). Dat 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. [Multiperspectiviteit](#) is daarom het streefdoel, zowel op inhoudelijk als op didactisch vlak.

LPD 7 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd.

Wenk: In de historische realiteit zijn historische fenomenen met elkaar verweven, over maatschappelijke domeinen heen. De dynamiek tussen de maatschappelijke domeinen wordt in beeld gebracht om leerlingen te laten inzien dat maatschappelijke domeinen elkaar beïnvloeden. Het zijn geen categorieën die van elkaar zijn gescheiden. De complexiteit van historische fenomenen wordt op die manier blootgelegd.

Wenk: Verbanden leggen hangt nauw samen met het gebruik van historische redeneerwijzen in LPD 14: oorzaak-gevolg, continuïteit-verandering, evolutie-revolutie, gelijktijdigheid-ongelijktijdigheid ... In de praktijk kan je beide doelen



vaak met elkaar combineren.

Je kan ook binnen de maatschappelijke domeinen kenmerken met elkaar in verband brengen.

LPD 8 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.

Wenk: Leerlingen maken spontaan vergelijkingen tussen vroeger en vandaag. Vaak doen ze dat echter in clichématige, stereotiepe termen, vanuit een presentistisch perspectief. O.a. dit leerplandoel laat toe daarop in te gaan.

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. Zo niet dreigt geschiedenis te eindigen in weinig genuanceerde lessen of in wetmatigheden die een vals gevoel van houvast geven.

4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 9 De leerlingen beoordelen de presentatie van historische bronnen aan de hand van contextinformatie en bewerking.

Wenk: Historische bronnen die in het geschiedenisonderwijs worden gebruikt, zijn vaak uittreksels, vertalingen of bewerkingen van het (verloren gegane) origineel. Soms worden er titels toegevoegd. Die ingrepen zijn vaak subtiel, maar evengoed is de impact heel groot en verandert de betekenis van een tekst of inschatting van een object. Met contextinformatie, graad van bewerking en factchecking kan je de presentatie van bronnen onderzoeken. Op die manier kan je leerlingen kritisch leren stilstaan bij de manier waarop de originele bron wordt weergegeven.

Wenk: Je kan de leerlingen de effecten van bewerkingen laten inschatten door hen de originele bron te laten vergelijken met de bewerking die in een leermiddel staat. Het is niet altijd evident om een originele brontekst te vinden omdat de vindplaats bij gebrek aan bronvermelding niet te achterhalen valt. Voor bronnen uit de moderne en de hedendaagse tijd liggen hier, zeker ook digitaal, heel wat mogelijkheden.

LPD 10 De leerlingen beoordelen de bruikbaarheid van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

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

Wenk: 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. Een dergelijk al dan niet bewust stilzwijgen kan betekenisvol zijn. Hier speelt de historische context uiteraard mee een belangrijke rol: wat kon de auteur wel en niet weten?

Wenk: In de realiteit is een bron zelden volledig bruikbaar of onbruikbaar. Je kan als

leraar zelf bepalen of het zinvol is om de nuances tussen bruikbaarheid en onbruikbaarheid e.a. mee te geven. Eventueel kan je de leerlingen aanzetten om meerdere bronnen te vergelijken.

Wenk: Bruikbaarheid moet je apart zien van betrouwbaarheid. Een onbetrouwbare bron kan perfect bruikbaar zijn (cf. LPD 11).

Wenk: Via een stappenplan kunnen de leerlingen zelfstandig aan de slag. Een stappenplan betekent niet dat je mechanisch altijd dezelfde vragen moet stellen aan een bron: het gaat eerder over richtvragen die je kan aanpassen aan de bron en de vraag. Je kan ook werken met schrijf- en spreekkaders.

LPD 11 De leerlingen beoordelen welke bronnen betrouwbaar zijn om een historische vraag te beantwoorden, met inbegrip van de standplaatsgebondenheid van de maker, het perspectief van de maker, het doelpubliek, de functie en het beoogd effect.

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

Wenk: Betrouwbaarheid valt niet terug te brengen tot de opdeling objectief-subjectief. Elke bron heeft een maker en is dus per definitie subjectief. De opdeling objectief-subjectief houdt ook een normering in: objectief zou goed zijn en subjectief slecht. Dat betekent niet dat alles kan worden aangenomen: onderscheid maken tussen feiten, onderbouwde interpretaties en (on)gefundeerde meningen blijft belangrijk.

Wenk: Bij het aanbrengen van betrouwbaarheid is een goede contextualisering van historische bronnen en hun makers van belang.

Wenk: Ook hier kan je werken met schrijf- en spreekkaders.

LPD 12 De leerlingen beoordelen welke bronnen representatief zijn in functie van een historische vraag.

Wenk: Een bron kan een gedeelde opvatting weergeven of typisch zijn voor de overheersende mentaliteit in een samenleving of groep, maar kan evengoed een afwijkend standpunt innemen of atypisch zijn. Hoe representatief is de bron voor een bepaalde tijd, samenleving, groep? Je kan dat inschatten aan de hand van volgende vragen of schrijfkaders:

- Hoeveel van dergelijke bronnen zijn er nog meer?
- Op hoeveel gevallen is de informatie in de bron van toepassing?
- Op hoeveel informatie heeft de maker van de bron zich gebaseerd?

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

LPD 13 + De leerlingen verklaren gelijkenissen en verschillen tussen historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

Wenk: Het is een basisregel in de historische kritiek: één bron is geen bron. Vanuit een historische vraag worden bij voorkeur meerdere bronnen vergeleken en wordt gezocht naar verklaringen waarom bronnen elkaar mogelijk tegenspreken.



Wenk: Verschillende bronnen kunnen, elk vanuit een bepaalde standplaatsgebondenheid, tot een andere inschatting komen maar wel beide plausibel zijn. Leerlingen zien daardoor in dat de meeste historische situaties heel complex en niet eenduidig te reconstrueren zijn.

LPD K1 De leerlingen suggereren andere historische bronnen waarmee een bestudeerde historische bron kritisch kan worden geconfronteerd in het licht van een historische vraag.

Wenk: Je kan leerlingen laten nadenken over welke andere (soorten, types) historische bronnen zouden kunnen worden gebruikt in confrontatie met een bron die ze bestuderen. Dit leerplandoel impliceert niet noodzakelijkerwijze dat ze die bronnen ook effectief moeten verzamelen en gebruiken. Het is eerder de bedoeling dat de leerlingen nadenken over soorten bronnen en bronnengebruik.

4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 14 De leerlingen beoordelen historische beeldvorming aan de hand van historische redeneerwijzen.

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

- historisch contextualiseren;
- causaal redeneren: aanleiding, oorzaken, toevalligheden, gevolgen;
- continuïteit en verandering benoemen;
- evolutie en revolutie benoemen;
- gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid benoemen;
- historische analogieën trekken: gelijkenissen en verschillen benoemen;
- meerdere perspectieven in acht nemen;
- agency (actoren) benoemen;
- historisch inleven;
- argumenteren;
- naar bewijzen uit bronnen verwijzen;
- veralgemening en stereotypering analyseren.

Wenk: Reflectie over agency hangt nauw samen met het denken over oorzaak-gevolg en continuïteit-verandering in het verleden: wie of wat heeft het vermogen om actief te handelen en beslissingen te nemen, om verandering teweeg te brengen en een doel te bereiken? Gaat dat over mensen of structuren/systemen? En in het geval van mensen: over groepen of individuen? En over grote en machtige, of eerder 'gewone' groepen of individuen? Agency is nauw verbonden met machtsrelaties. Wie kan historische verandering teweegbrengen, en in welke mate worden inspanningen van individuen of groepen gelimiteerd door de sociale, politieke en economische structuren waarin ze zich bewegen? De vraag naar agency is een cruciale vraag in het verklaren van historische gebeurtenissen en fenomenen.

Wenk: Leerlingen hebben vaak de neiging om causaliteit als iets enkelvoudig te

beschouwen: alsof er één oorzaak is die als verklaring geldt voor iets. Het is belangrijk hen er op te wijzen dat er meestal verschillende oorzaken zijn en ook verschillende gevolgen, al naargelang de context.

Wenk: Wijs leerlingen op de valkuilen van presentisme, determinisme en systeemdenken.

LPD K2 De leerlingen wijzen in historische beeldvorming aan waar die beïnvloed is door beperkingen inherent aan bronnen.

Wenk: Veel auteurs verwijzen nauwelijks naar de beperkingen van bronnen en de impact daarvan op historische beeldvorming. Door die relatie expliciet te maken kunnen leerlingen tot meer genuanceerd historisch denken worden gebracht. Historische beeldvorming is altijd onvolledig en bevat onvermijdelijk en altijd een perspectief.

Wenk: Er kan worden verwezen naar subalterniteit: de studie van groepen mensen in de marge van een samenleving die zelf geen of nauwelijks bronnen produceerden en daardoor in beeldvormingsprocessen buiten beeld blijven of minstens geen agency worden toegeschreven. Dat is bijvoorbeeld het geval voor de studie van en de beeldvorming over de 19de eeuwse prostitutie: er zijn nauwelijks bronnen van prostituées zelf en daarom vormen politieverlagen met daarin verhoren van hen de enige sporen om zicht te krijgen op hun perspectief. Andere voorbeelden zijn de zwakkere maatschappelijke groepen tijdens de industriële revolutie of bronnen van vrouwen zelf in diverse samenlevingen in de geschiedenis.

LPD 15 De leerlingen beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen en historische redeneerwijzen.

Wenk: 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.

Wenk: Het opzetten van een historisch onderzoek is hier de finaliteit. In voorbereiding daartoe worden in de 1ste en 2de graad leerlijnen gestart en opgebouwd (bronnen met elkaar confronteren en analyseren, vergelijken met andere bronnen, het gebruik van schrijfkaders, een antwoord moeilijk of gemakkelijk houden, aandacht voor bibliografie, complexiteit in de krachtlijnen e.a.). Hier kan je als leraar creatief mee aan de slag door te differentiëren in de vorm van het antwoord op een historische vraag: een artikel, podcast, poster, tekening, filmpje enz.

4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK



LPD 16 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming.

Wenk: Standplaatsgebondenheid houdt verband met de positie die je inneemt in de samenleving: sociale achtergrond, de tijd waarin je leeft en de plaats waar je je thuis voelt. De leerlingen kijken door de bril vanuit hun standplaats vandaag naar het verleden. Vandaaruit gaan ze bovendien vaak spontaan oordelen vellen over het verleden. Het heden kneedt de blik op het verleden en de geschiedenis. Via dit leerplandoel denken leerlingen na over hoe hun eigen positie, in tijd, ruimte en maatschappelijke context hun beeldvorming over het verleden beïnvloedt. Die vergelijken ze met de beeldvorming van anderen, vandaag en vroeger. Het is belangrijk om de positionaliteit en identiteit te erkennen, maar die niet als determinerend te beschouwen.

Wenk: Door dit leerplandoel te verbinden met het in acht nemen van meerdere perspectieven komen leerlingen tot verklaringen voor de verschillen in beeldvorming over eenzelfde historisch fenomeen in het licht van een historische vraag.

LPD 17 De leerlingen leggen collectieve herinnering uit van historische fenomenen uit de moderne en de hedendaagse tijd.

Wenk: Samenlevingen hebben een drang om te herdenken en te herinneren. Die vormen van collectieve herinnering zijn niet neutraal en worden ingezet bij het nastreven van allerlei politieke, sociale, culturele en morele doelen. Een kritische houding tegenover herinnering is dan ook belangrijk.

Wenk: Bij collectieve herinnering kan het gaan over:

- de oorsprong van collectieve herinnering;
- functies van collectieve herinnering: constructie van een collectieve identiteit, aanwakkeren van sociale cohesie of sociale uitsluiting, trots cultiveren, slachtofferschap cultiveren, waardenoverdracht;
- de selectie en interpretatie van historische fenomenen in het licht van de functie;
- vormen van collectieve herinnering;
- de relatie tussen collectieve herinnering en geschiedschrijving.

Wenk: De leerlingen bekijken, in functie van het actuele doel, hoe historische fenomenen geselecteerd en soms eenzijdig en beperkt worden geïnterpreteerd en hoe ze in de publieke ruimte worden gebracht via materieel en immaterieel erfgoed (musea, standbeelden, optochten). Op die manier denken ze ook kritisch na over de instrumentalisering van het verleden en over de relatie tussen collectieve herinnering en geschiedschrijving.

Het kan interessant zijn, en des te betekenisvoller voor de leerlingen, als er (ook) aandacht wordt geschonken aan erfgoed (standbeelden, gedenkplaten, monumenten e.a.) in de omgeving van de school of misschien op school zelf.

LPD 18 De leerlingen leggen betekenissen uit die zij zelf en anderen geven aan actuele en historische fenomenen uit de moderne en de hedendaagse tijd.

Wenk: Betekenisgeving is ruimer dan collectieve herinnering. De leerlingen geven aan waarom bepaalde historische fenomenen belangrijk zijn geweest 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: Mogelijke criteria om te bepalen of iets of iemand historisch betekenisvol is geweest:

- Diepgang: hoe belangrijk was het/hij/zij toen? Hoe sterk waren mensen beïnvloed door de gebeurtenis of de persoon?
- Hoeveelheid: hoeveel mensen werden erdoor beïnvloed?
- Duurzaamheid: hoe lang duurde de impact van de veranderingen? Hoe relevant is het voor onze levens vandaag?

Wenk: Leerlingen denken na over 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 19 De leerlingen formuleren een antwoord op actuele maatschappelijke fenomenen op basis van historische argumenten, rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag.

Wenk: Dit is het einddoel voor de 3de graad waarbij alle historische inzichten (historisch referentiekader, bronnenonderzoek, historische redeneerwijzen, causale verbanden, verleden-heden-toekomst ...) samenkomen. Leerlingen nemen een historisch perspectief in door gebeurtenissen in het heden te bekijken, in een langetermijnperspectief te plaatsen; door de eigen persoon, identiteit en het eigen handelen in een historisch perspectief te beschouwen, historische en actuele fenomenen vanuit verschillende gezichtspunten te bekijken en het anders-zijn van het verleden en van andere culturen te aanvaarden.

Wenk: Leerlingen hoeven nooit louter op basis van historische argumenten een antwoord te formuleren op een actuele maatschappelijke uitdaging. Hun eigen waarden, normen en denkbeelden en die van (groepen in) de samenleving spelen uiteraard mee. Het verleden kan wel worden meegenomen in het denkproces, als bron van inspiratie. Het gaat om leren met het verleden en niet zozeer uit het verleden. Er bestaan immers geen algemene wetmatigheden en elke historische context is anders en dus uniek.



LPD 20 De leerlingen reflecteren over de betekenis 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. Dat kan ook door te vergelijken met andere rechtsstaten, bv. VS, EU. Je kan met je leerlingen stilstaan bij inbreuken op en groeikansen van een democratische rechtsstaat in de praktijk.

Wenk: Je kan inzetten op de actualiteit: waar, hoe en waarom is de democratische rechtsstaat in gevaar? Waar en hoe staat die onder druk? Wat is de plaats daarin van de Verenigde Naties, het Europees Hof voor de Rechten van de Mens? Met de leerlingen kan je een filosofische discussie aangaan: is vrije meningsuiting onbeperkt binnen de democratische rechtsstaat of zijn er limieten?

LPD 21 De leerlingen reflecteren over de principes en de werking van de democratische rechtsstaat.

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 laten reflecteren over de mechanismen en de werking van de democratische rechtsstaat op verschillende niveaus en over 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 22 De leerlingen reflecteren over hun eigen verantwoordelijkheid binnen de democratische rechtsstaat.

Wenk: Reflecteren over de eigen verantwoordelijkheid binnen de democratische rechtsstaat hangt nauw samen met actiecompetentie. Leerlingen reflecteren over

- 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;
- de wil om actie te ondernemen als voorwaarde om het te doen.

4.6 Onderzoekscompetentie

Minimumdoelen, specifieke minimumdoelen of doelen die leiden naar BK

LPD 23 # De leerlingen doorlopen een onderzoekscyclus in samenhang met inhouden van dit leerplan.

Samenhang derde graad: I-II-III-GFL LPD 21, 22, 23, 27

Duiding: De onderzoekscompetentie kan worden gerealiseerd bij LPD 19 op voorwaarde dat de leerlingen éénmaal een volledige onderzoekscyclus doorlopen.

Wenk: Fasen in een onderzoekscyclus zoals oriëntatie, probleem(stelling) of onderzoeksvraag, onderzoeksmethode, gegevensverzameling, analyse, conclusie, rapportering. Afhankelijk van de context kunnen een of meerdere fasen in de onderzoekscyclus zelfstandig of onder begeleiding gebeuren.

Wenk: Leerplandoelen uit de krachtlijn “betekenisvol leren en kiezen” van het Gemeenschappelijk funderend leerplan bereiden voor op een onderzoekscyclus. Leerlingen leren zo vanaf het eerste jaar om doelgericht informatie op te zoeken in diverse bronnen, de informatie doelgericht te beoordelen en te verwerken op een kritische en systematische manier. Ook leren ze om cyclisch te reflecteren over hun eigen leerproces en dat doelgericht bij te sturen. In het Gemeenschappelijk funderend leerplan vind je suggesties om met die leerplandoelen aan de slag te gaan en een leerlijn op te bouwen waardoor leerlingen in de 3de graad in staat zijn om een onderzoekscyclus te doorlopen.

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 infrastructuur 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
Beargumenteren	Verklaren	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	Verbanden zoeken tussen zelf verzamelde data en een (eigen) besluit trekken
Onderzoek voeren	Onderzoeken	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
Testen	Toetsen	
Toelichten	Beschrijven, uitleggen	
Toepassen	Gebruiken, hanteren, inzetten	
Toetsen	Testen	
Uitleggen	Beschrijven, toelichten	
Verklaren	Beargumenteren	Motiveren, uitleggen waarom

8 Concordantie

8.1 Concordantietabel

De concordantietabel geeft duidelijk aan welke leerplandoelen de minimumdoelen van de basisvorming (MD) en de specifieke minimumdoelen (SMD) realiseren.

Leerplandoel	Minimumdoelen basisvorming en specifieke minimumdoelen
1	SMD 01.02.01
2	MD 08.01
3	MD 08.01
4	MD 08.05
5	MD 08.01
6	MD 08.03
7	MD 08.02
8	MD 08.04

9	MD 08.06; SMD 01.02.02
10	MD 08.06; SMD 01.02.03
11	MD 08.06; SMD 01.02.04
12	MD 08.06; SMD 01.02.03
13+	-
14	MD 08.08
15	MD 08.07
16	MD 08.10
17	MD 08.09
18	MD 08.09
19	SMD 01.02.05
20	MD 07.01
21	MD 07.01
22	MD 07.01
23	SMD 01.01.01

8.2 Minimumdoelen basisvorming

- 07.01 De leerlingen reflecteren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtstaat en hun verantwoordelijkheid daarin.
- 08.01 De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de moderne en de hedendaagse tijd.
- 08.02 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd.
- 08.03 De leerlingen lichten kenmerken toe van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd.
- 08.04 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.
- 08.05 De leerlingen reflecteren over verschillen tussen 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 beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes en historische redeneerwijzen.
- 08.08 De leerlingen beoordelen voorbeelden van historische beeldvorming aan de hand van historische redeneerwijzen.
- 08.09 De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan actuele fenomenen en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.
- Onderliggende (kennis)elementen:
- Persoonlijke betekenisgeving
 - Collectieve herinneringen
- 08.10 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming met betrekking tot de bestudeerde periodes.

8.3 Specifieke minimumdoelen

- 01.01.01 De leerlingen doorlopen een onderzoekscyclus in samenhang met inhouden van minstens 1 wetenschapsdomein verbonden aan de studierichting.
- 01.02.01 De leerlingen formuleren een historische vraag rekening houdend met onderzoekbaarheid.
- 01.02.02 De leerlingen beoordelen de presentatie van historische bronnen aan de hand van contextinformatie en bewerking.
- 01.02.03 De leerlingen beoordelen representativiteit en bruikbaarheid van historische bronnen in functie van een historische vraag.
- 01.02.04 De leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid van historische bronnen in functie van een historische vraag rekening houdend met de standplaatsgebondenheid, het doelpubliek, de functie en het beoogd effect.
- 01.02.05 De leerlingen formuleren een antwoord op actuele maatschappelijke fenomenen op basis van historische argumenten, rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag.

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	4
1.5	Opbouw van leerplannen.....	6
2	Situering	7
2.1	Samenhang met de tweede graad	7
2.2	Samenhang in de derde 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	8
3.1	Geschiedenis en het vormingsconcept	8
3.2	Krachtlijnen en opbouw	8
3.3	Leerlijnen.....	9
3.3.1	Samenhang met de tweede graad	9
3.3.2	Samenhang in de derde graad	9
3.4	Aandachtspunten	10
3.5	Leerplanpagina.....	12
4	Leerplandoelen	12
4.1	Historische vraagstelling ontwikkelen	12
4.2	Een historisch referentiekader opbouwen	13
4.3	Kritisch redeneren met en over bronnen	16
4.4	Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen	18
4.5	Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst.....	19
4.6	Onderzoekscompetentie.....	23
5	Lexicon	23
6	Basisuitrusting	24
6.1	Infrastructuur	25
7	Glossarium.....	25

8	Concordantie	26
8.1	Concordantietabel.....	26
8.2	Minimumdoelen basisvorming	27
8.3	Specifieke minimumdoelen.....	28