

Geschiedenis

1ste graad A-stroom
I-Ges-a

BRUSSEL

D/2024/13.758/007

Versie maart 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 lesuren ...).

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 wordt voorgesteld. 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 onderwijsstijl.

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 het basisonderwijs, 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. 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. Als leraar hoef je je die taal niet eigen te maken. Het volstaat dat je de leerplandoelen realiseert zoals opgenomen in het leerplan.

De leerplandoelen zijn ingedeeld in een aantal rubrieken. Bovenaan elke rubriek vind je de relevante minimumdoelen van de basisvorming. 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.

'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 het basisonderwijs

Het leerplan Geschiedenis A-stroom sluit aan bij het ontwikkelveld '[Oriëntatie op de wereld](#)' van het leerplan '[Zin in leren! Zin in leven!](#)' van het katholiek basisonderwijs, meer in het bijzonder bij het ontwikkelthema '[Oriëntatie op tijd](#)'.

2.2 Samenhang in de eerste graad

2.2.1 Samenhang met leerplannen van de algemene vorming

Het leerplan Geschiedenis van de A-stroom en de historische vormingscomponent bij Maatschappelijke vorming in de B-stroom vertrekken vanuit eenzelfde visie op historische vorming. Het niveau van complexiteit en het vereiste abstractievermogen is hoger in de A-stroom.

2.3 Plaats in de lessentabel

Het leerplan is gebaseerd op minimumdoelen van de basisvorming en is gericht op 3 graaduren.

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 vorming. De wegwijzers 'verbeelding' en 'gastvrijheid' maken er inherent deel van uit.

Het leerplan biedt een historische dimensie voor de andere componenten, in het bijzonder wat de culturele en sociale vorming betreft. Die vormingscomponenten zijn terug te vinden in de leerplannen Mens & samenleving 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 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 hen historisch te leren denken. De opbouw verloopt via vijf krachtlijnen, die niet los van elkaar kunnen worden gezien. Historisch denken hangt samen met het



stellen 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 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 periodisering omvat.

Kritisch redeneren met en over bronnen

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

Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Om een historische vraag te beantwoorden leren leerlingen een samenhangende historische redenering opbouwen. In de eerste graad krijgen ze nog veel ondersteuning. Ze gebruiken typische historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering benoemen, evolutie en revolutie benoemen, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid benoemen. Ze kunnen een historische vraag beantwoorden aan de hand van historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes en aan de hand van historische redeneerwijzen.

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. Ze lichten het gebruik van geschiedenis in de samenleving toe en de perspectieven en motieven die daarbij spelen.

3.3 Leerlijnen

3.3.1 Samenhang met het basisonderwijs

Het leerplan van het katholiek basisonderwijs, '[Zin in leren! Zin in leven!](#)' zet via het ontwikkelveld '[Oriëntatie op de wereld](#)' in op het ontwikkelthema '[Oriëntatie op tijd](#)'. Het ZILL-leerplan evenals de minimumdoelen basisonderwijs volgen de filosofie van dit leerplan: het ontwikkelen van historisch denken. Tijdsbeleving, tijdsbegrip, het doorwerken van het verleden vandaag, het verleden verkennen,

herinneringen in perspectief plaatsen – 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 leerjaar van de eerste graad, 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. De 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 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 secundair 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. Die krachtlijnen schragen ook de leerplannen van de volgende graden. Ze bieden een ideale kapstok om met de vakgroep aan leerlijnen te werken en die zichtbaar te maken voor de leerlingen.

3.4 Geschiedenis in een observerende en oriënterende graad

Dit leerplan kan ertoe bijdragen de interesse en aanleg van leerlingen te stimuleren, te observeren en te onderzoeken om 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. De structuurbegrippen 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’



kunnen 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.

3.5 Aandachtspunten

Open graadleerplan

Het graadleerplan is een open leerplan. Het benoemt in de tweede krachtlijn (historisch referentiekader) de te bestuderen historische periodes (in casu de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid) 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 of methodieken ze hanteren. Er is geen minimumaantal lesuren bepaald voor items of voor rubrieken. Dat betekent dat leraren(teams) alle vrijheid hebben om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op een stapsgewijze aanpak van inhoudelijke leerplandoelen. Een leerplandoel (of krachtlijn) moet niet noodzakelijk in zijn geheel worden gerealiseerd, maar het kan ook gespreid en geleidelijk gebeuren. Er kan bv. gerust worden gestart met de focus op betrouwbaarheid; later kunnen dan de andere criteria (bruikbaarheid en eventueel representativiteit) worden ingebouwd. Idem dito bij leerplandoelen over het referentiekader: eerst kan de structuur worden meegegeven en doorheen de lessen kunnen daaraan begrippen worden gekoppeld.

Vaardigheden én kennis

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

Didactische keuzes

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

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

Het is een uitdrukkelijke keuze om alle aspecten van de krachtlijnen aan bod te laten komen. Zo verwerven de leerlingen een goede basis voor hun verdere historische vorming. Zoals eerder aangehaald, vraagt dat expliciete en kwaliteitsvolle lesmomenten. In plaats van in individuele lessen enkele bronnen oppervlakkig

te bespreken of korte historische redeneringen te maken, is het handiger om te denken in (thematische) lessenreeksen die toelaten om gericht te werken aan aspecten van historisch denken. In één individuele les is het immers niet mogelijk diepgaand én tot historische vragen te komen, én bronnenanalyse te doen, én te actualiseren, én historisch inzicht bij te brengen, én typische historische denk- en redeneerwijzen bloot te leggen én in te gaan op vormen van collectieve herinnering. De uitdaging van dit leerplan bestaat er dus in om op het niveau van een lessenreeks na te denken over de samenhang van doelen en om op die manier historisch denken te bevorderen. Het vergt aangepaste werkvormen en evaluatie om leerlingen de kans te geven daarin te groeien. Vaak verwachten zij eenduidigheid, terwijl geschiedenis hen net perspectief en nuance wil bijbrengen.

De democratische rechtsstaat

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

3.6 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

Disclaimer: de leerplandoelen die gelden voor de eerste graad zijn onder voorbehoud van de goedkeuring van de nieuwe minimumdoelen basisvorming eerste graad door het Vlaams Parlement.

4.1 Historische vraagstelling ontwikkelen

LPD 1 + De leerlingen identificeren een historische vraag.

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

Wenk: Historische vragen hebben altijd betrekking op mensen in het verleden. Historische vragen kunnen gericht zijn op het verleden zelf (bv. welke taken heeft de volksvertegenwoordiging in het oude Athene?), op de relatie heden en verleden (bv. in hoeverre verschilt de Atheense democratie van die van de samenleving vandaag?) en op hoe kennis tot stand komt (bv. hoe betrouwbaar is



de Lijkrede van Perikles voor onze kennis over de Atheense democratie?).

Wenk: 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.

Extra: 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.

Wenk: Een historische vraag omvat steeds een bepaald perspectief in tijd (een periode, lange termijn, korte termijn), ruimte (lokaal, regionaal, mondiaal) en de maatschappelijke domeinen. Dat perspectief herkennen is een belangrijke stap om historisch te leren 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.

LPD K1 De leerlingen stellen historische vragen over historische en actuele fenomenen.

Wenk: Je kan bij leerlingen peilen naar hun interesses over een bepaald lesthema of over een thema uit de actualiteit om van daaruit tot een historische vraag te komen.

Wenk: Historische vragen kunnen beschrijvend (hoe?), verklarend (waarom?) of beoordelend (bv. peilen naar de belangrijkste oorzaak voor een historisch fenomeen) zijn.

4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

Minimumdoelen

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

- ★ Dimensies: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal, cultureel en economisch)

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): millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur;

- ruimte (indicatief): lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem.

Wenk: De maatschappelijke domeinen zijn hulpmiddelen om orde in de historische informatie te brengen. Het zijn geen absolute categorieën die netjes van elkaar te scheiden vallen: informatie kan worden gelinkt aan verschillende domeinen en leerlingen moeten daarvoor oog krijgen. De maatschappelijke domeinen overlappen en beïnvloeden elkaar.

Wenk: Je kan de dimensies en de bijhorende structuurbegrippen geleidelijk aanbrengen doorheen de studie van de gekozen samenlevingen waar ze relevant zijn. Het is belangrijk dat de leerlingen de structuurbegrippen expliciet gebruiken om de transfer te kunnen maken naar de studie van andere samenlevingen.

LPD 4 De leerlingen lichten de courante westerse periodisering en enkele bijhorende scharnierpunten toe, in het bijzonder van de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

- ★ De zeven periodes van het westerse historisch referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd.

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

Wenk: Er wordt niet opgelegd hoeveel en welke scharnierpunten de leerlingen moeten kennen. Je kan één scharnierpunt per overgang zien of meerdere, kiezen voor ronde overgangsdata of specifieke data of scharnierpunten uit verschillende samenlevingen naast elkaar plaatsen.

Wenk: Het is belangrijk aan leerlingen duidelijk te maken dat de overgang tussen historische periodes niet abrupt verloopt. Vaak wordt er een historisch fenomeen gekozen om die overgang te duiden, maar dat is louter symbolisch. Bv. het ontstaan van het schrift kwam niet overal gelijktijdig voor en vond niet meteen overal ingang.

LPD 5 De leerlingen illustreren beperkingen van de courante westerse periodisering voor de bestudeerde periodes.

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

Wenk: Periodisering en tijdrekeningen berusten op afspraken: ze zijn tijds- en plaatsgebonden. Je kan dat inzicht bijbrengen

- 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 historische fenomenen en historische bronnen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid binnen de drie dimensies van het historisch referentiekader.

Wenk: Een situering kan in eerste instantie chronologisch, geografisch en maatschappelijk gebeuren. Geleidelijk aan kunnen leerlingen ook proberen om op een meer abstract niveau te situeren, door de ruimte (regionaal, continentaal ...) of tijd (gebeurtenis, proces, korte termijn, lange termijn) te omschrijven.

Wenk: Inzake geografisch situeren: in plaats van onmiddellijk te situeren op een gedetailleerde kaart en leerlingen daarop elementen te laten zoeken, kan je hen een blinde kaart voorschotelen en vragen waar zij denken dat iets ligt. Je activeert hun voorkennis, laat hen een eerste keer nadenken en dan kan je inpikken op hun antwoorden.

Extra: Je kan de leerlingen vragen om hun keuze te beargumenteren.

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

Duiding: De kenmerken per domein zijn generieke historische sleutelbegrippen waarvan de concretisering vrij te bepalen is binnen een bepaalde lessenreeks ('gelaagde samenleving' kan je bv. in een samenleving concretiseren met 'standenmaatschappij') 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 zoals stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren;
- kenmerken binnen het sociale domein zoals nomadische samenleving, sedentaire samenleving, gelaagde maatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede;
- kenmerken binnen het culturele domein zoals mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving;
- kenmerken binnen het economische domein zoals jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie.

Wenk: De begrippen lees je best in onderlinge samenhang en breng je met elkaar in verband. De oplijsting is ietwat artificieel; veel begrippen hebben betrekking op meerdere maatschappelijke domeinen.

LPD 8 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor samenlevingen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

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

Wenk: Het is zinvol om de vergelijking toe te spitsen op één concreet en afgebakend gegeven dat de interesse van de leerlingen opwekt: bv. de maatschappelijke positie van de vrouw, het onderwijs, vrijetijdsbesteding, het gebruik van werktuigen.

4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

Minimumdoelen

LPD 10 De leerlingen lichten soorten historische bronnen en werken toe.

Wenk: Historische bronnen omvatten voorwerpen uit het verleden en 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.

Wenk: 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.

Wenk: Je kan het onderscheid maken tussen geschreven en ongeschreven bronnen. Dat 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 beoordelen de bruikbaarheid van historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden.

Samenhang algemene vorming: I-II-III-GFL LPD 22

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

Wenk: Een bron kan ook bruikbaar zijn wanneer ze 'zwijgt' 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.

Wenk: Bruikbaarheid moet je apart zien van betrouwbaarheid. Een onbetrouwbare bron kan perfect bruikbaar zijn; je moet zoals altijd gewoon kritisch blijven voor de informatie.

Extra: Je kan de leerlingen ook laten aantonen 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. Dat geldt ook voor actuele bronnen: bv. het selectief citeren



van mensen.

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

Wenk: In het kader van differentiatie kunnen sterkere leerlingen aan de slag met het aspect representativiteit. Geeft de historische bron een gedeelde opvatting weer of is ze eerder atypisch? Dat aspect zal zeker bijdragen tot een genuanceerdere kijk op historische fenomenen. Je kan dat bv. inschatten aan de hand van volgende vragen (eventueel met behulp van schrijf- of spreekkaders):

- 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: 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.

Wenk: Een duidelijke achtergrondtekst over de auteur of maker van de bron is een goed instrument om de representativiteit van een bron te beoordelen.

Wenk: Dit leerplandoel is ook relevant 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?

Wenk: Een bron hoeft niet representatief te zijn om bruikbaar te zijn. Bv. de Leeuwmens (oude steentijd) is niet representatief (er is maar één versie van), maar is wel bruikbaar om een inkijk te krijgen in prehistorische kunst.

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

Samenhang algemene vorming: I-II-III-GFL LPD 22

Wenk: Je kan de betrouwbaarheid van een historische bron (eventueel met behulp van schrijf- of spreekkaders) laten beoordelen aan de hand van o.a. volgende criteria:

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

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

Wenk: Omdat een historische bron altijd een maker heeft, is die per definitie subjectief. Daarom is er geen verwijzing naar het onderscheid objectief-subjectief. Daarom zijn ook bruikbaarheid en betrouwbaarheid geen synoniemen. Historici beschouwen De Bello Gallico als een onbetrouwbare bron, omdat Caesar vooral zichzelf en zijn acties legitimeert. Niettemin is die bron erg bruikbaar om sommige

historische vragen te beantwoorden.

Wenk: Een primaire bron is niet noodzakelijk meer of minder betrouwbaar dan een secundaire bron. Sommige leerlingen beschouwen primaire bronnen als betrouwbaarder: de maker was er immers toch bij? Andere leerlingen beschouwen secundaire bronnen als betrouwbaarder: historici liegen niet. Beide posities kloppen op zich niet. Het is belangrijk om voor elke bron de betrouwbaarheid na te gaan: wie was de maker? Welk doel en doelpubliek had hij voor ogen? Hoe en in welke mate heeft dat de weergave beïnvloed?

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

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

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

Wenk: Het is een basisregel in de historische kritiek: één bron is geen bron. Om tot historische kennis te komen, vergelijken wetenschappers bij voorkeur enkele bronnen met betrekking tot de historische vraag. Verschillen tussen twee bronnen over hetzelfde historische fenomeen brengen leerlingen tot kritisch redeneren over bronnen.

4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Minimumdoelen

LPD 15 De leerlingen benoemen in een historische beeldvorming historische redeneerwijzen.

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

- causaal redeneren: aanleiding, oorzaken, toeval, gevolgen;
- continuïteit en verandering benoemen;
- evolutie en revolutie benoemen;
- gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid benoemen.

LPD K3 De leerlingen evalueren historische beeldvorming.

Wenk: De evaluatie kan gebeuren vanuit verschillende perspectieven:

- tijd en ruimte;
- maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch;
- de gebruikte argumentatie.



LPD 16 De leerlingen selecteren informatie uit een tijdlijn en een historische kaart om een historische vraag te beantwoorden.

Wenk: Je kan een onderscheid maken tussen de historische kaart als primaire bron of als secundaire bron (cf. LPD 10). Bij dit leerplandoel ligt de klemtoon op kaarten als secundaire bron.

Wenk: Het is belangrijk om de relevante informatie op een kaart te selecteren voor het beantwoorden van de historische vraag: als je vraagt wie er bij ons aan de macht was in de 4de eeuw, kunnen de leerlingen op de historische kaart België terugvinden met behulp van een hedendaagse kaart.

LPD 17 De leerlingen beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes en historische redeneerwijzen.

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

4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

Minimumdoelen

LPD 18 De leerlingen lichten het onderscheid toe tussen verleden en geschiedenis.

Wenk: Het verleden is datgene wat vroeger is gebeurd. Geschiedenis doet 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 ruimteperspectief te kiezen en argumenten voor te stellen. Dat maakt dat geschiedenis nooit vastligt, maar steeds kan evolueren.

Wenk: 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 op die manier dat er heel uiteenlopende beschrijvingen zijn en dat 'het' verleden reconstrueren onmogelijk is.

Wenk: Je kan het onderscheid 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 zoals het einde van een ijstijd, maar ook op culturele factoren zoals de productie van fijnere stenen werktuigen.

LPD 19 De leerlingen illustreren hoe mythevorming over historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.

Samenhang eerste graad: I-GOD-a: V2, V3

Wenk: Bij mythevorming wordt een historisch fenomeen eigenschappen of kwaliteiten toegedicht die niet met historische bronnen kunnen worden onderbouwd of die een heel eenzijdige interpretatie inhouden.

Wenk: 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 K4 De leerlingen leggen betekenissen uit die zij zelf en anderen geven aan historische fenomenen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

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

Wenk: Het toekennen van historische betekenis kan gebeuren

- vanuit een cognitieve dimensie: dan spelen elementen een rol zoals het belang van personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden zelf (voor een samenleving als beginpunt, keerpunt, eindpunt van een historische ontwikkeling) of hun impact voor de lange termijn (en vandaag), voor veel mensen;
- vanuit een socio-culturele dimensie waarbij er vanuit de eigen (onder meer culturele) achtergrond betekenissen worden gegeven aan fenomenen, waarmee leerlingen zich verbonden voelen. Zo beschouwen sommige leerlingen de val van Constantinopel (1453) als een nederlaag, anderen als een overwinning.

Wenk: Leerlingen denken na hoe de eigen standplaatsgebondenheid 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 K5 De leerlingen geven gelijkenissen en verschillen aan tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.

LPD 20 De leerlingen lichten de invloed toe van de eigen standplaatsgebondenheid op historische beeldvorming.

Wenk: Leerlingen lichten toe hoe hun eigen positie in ruimte, tijd en de maatschappelijke domeinen hun beeldvorming van het verleden beïnvloedt. Slavernij is vandaag in de westerse wereld officieel verboden maar was in de klassieke oudheid sociaal aanvaardbaar.

Wenk: Let op voor de valkuilen van presentisme.

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



Duiding: De leerlingen lichten toe hoe en waarom democratie en rechtsstaat zijn ontstaan. Vragen naar inspraak en naar regels en afspraken zijn van alle tijden, alleen werden ze in diverse samenlevingen telkens anders beantwoord. Meteen wordt het voor leerlingen duidelijk dat de invulling vandaag niet voor eeuwig is, maar aan verandering onderhevig is.

Wenk: In de eerste graad kunnen zinvolle vergelijkingen (met inbegrip van gelijkenissen en verschillen) worden gemaakt tussen de democratische rechtsstaat vandaag en de staatsvormen (bv. de democratie in het oude Athene, de dictatuur van het Romeinse keizerrijk) en het rechtssysteem (bv. de codex Hammurabi in Mesopotamië of het Romeins recht) in de bestudeerde periodes.

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

Duiding: Leerlingen kunnen uitleggen dat in de democratische rechtsstaat een overheid niet eender wat kan doen; ze moet zich net als individuen, verenigingen of bedrijven houden aan het recht; individuen, verenigingen of bedrijven worden beschermd door het recht. Iedereen is gelijk en moet gelijk worden behandeld. Het recht voorziet ook in individuele vrijheden: bv. vrijheid van meningsuiting. Leerlingen kunnen ook democratische principes uitleggen en toelichten hoe de democratie werkt. Het volk verkiest zijn leiders. Het duidt vertegenwoordigers aan via verkiezingen. In een democratie worden minderheden beschermd (via rechten). Een democratische rechtsstaat vind je op diverse niveaus: Vlaams, Belgisch, Europees, globaal.

Wenk: In de eerste graad kunnen zinvolle vergelijkingen (met inbegrip van gelijkenissen verschillen) worden gemaakt tussen de principes en de werking van de democratische rechtsstaat vandaag en de samenlevingen in de bestudeerde periodes, bv. de Atheense democratie en de omgang met religieuze minderheden in het Romeinse keizerrijk.

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

Wenk: Leerlingen lichten volgende elementen toe:

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

Wenk: Vanuit historische voorbeelden (bv. de slavenopstand onder leiding van Spartacus, de strijd van de plebejers voor rechten, de machtsstrijd tussen Optimates en Populares op het einde van de Romeinse republiek, de actiemogelijkheden van jongeren in de klassieke oudheid) kunnen leerlingen toelichten hoe ze zelf met hun verantwoordelijkheid omgaan in hun eigen leefwereld, o.a. op school.

Wenk: Het kan interessant zijn om leerlingen bewust te maken van wat ze al onbewust

doen in de democratische samenleving.

5 Lexicon

Het lexicon bevat een verduidelijking bij begrippen die in het leerplan worden gebruikt. Die 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 fenomenen

Historische personen, groepen, gebeurtenissen, ontwikkelingen ...

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.

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.

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 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 (MD) realiseren.

Leerplandoel	Minimumdoelen
1	-
2	-
3	MD 08.01
4	MD 08.01
5	MD 08.04
6	MD 08.01



7	MD 08.01
8	MD 08.02
9	MD 08.03
10	MD 08.05
11	MD 08.05
12	MD 08.05
13	MD 08.05
14	MD 08.06
15	MD 08.07
16	MD 08.07
17	MD 08.07
18	MD 08.09
19	MD 08.09
20	MD 08.08
21	MD 07.01
22	MD 07.01
23	MD 07.01

8.2 Minimumdoelen basisvorming

- 07.01 De leerlingen lichten de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin toe.

Voetnoot:

Rekening houdend met de ontwikkeling van leerlingen en de context waarin het minimumdoel aan bod komt.

- 08.01 De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

Onderliggende (kennis)elementen:

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

- Structuurbegrippen met betrekking tot de drie dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal, cultureel en economisch)

- 08.02 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor samenlevingen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.
- 08.03 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.
- 08.04 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering voor de bestudeerde periodes.
- 08.05 De leerlingen analyseren kritisch verschillende soorten historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.
- 08.06 De leerlingen vergelijken 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 lichten de invloed toe van de eigen standplaatsgebondenheid op historische beeldvorming met betrekking tot de bestudeerde periodes.
- 08.09 De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.
- Onderliggende (kennis)elementen:
- Onderscheid tussen verleden en geschiedenis



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 het basisonderwijs	7
2.2	Samenhang in de eerste graad	7
2.2.1	Samenhang met leerplannen van de algemene vorming	7
2.3	Plaats in de lessentabel.....	7
3	Pedagogisch-didactische duiding	7
3.1	Geschiedenis en het vormingsconcept	7
3.2	Krachtlijnen en opbouw	7
3.3	Leerlijnen.....	8
3.3.1	Samenhang met het basisonderwijs	8
3.4	Geschiedenis in een observerende en oriënterende graad.....	9
3.5	Aandachtspunten.....	10
3.6	Leerplanpagina.....	11
4	Leerplandoelen	11
4.1	Historische vraagstelling ontwikkelen	11
4.2	Een historisch referentiekader opbouwen	12
4.3	Kritisch redeneren met en over bronnen	15
4.4	Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen	17
4.5	Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst.....	18
5	Lexicon	21
6	Basisuitrusting	22
6.1	Infrastructuur	22
7	Glossarium.....	22
8	Concordantie	23
8.1	Concordantietabel.....	23

8.2	Minimumdoelen basisvorming	24
-----	----------------------------------	----

ONTWERP