

Geschiedenis B

2de graad D/A-finaliteit
II-Ges-da

BRUSSEL

D/2021/13.758/066

Versie januari 2022

Disclaimer

Gezien de te grote omvang en gedetailleerdheid van het geheel van de basisvorming en de specifieke vorming zoals bepaald door de Vlaamse regering (eindtermen, specifieke eindtermen, beroepskwalificaties) zal er, in tegenstelling tot het oorspronkelijke opzet van onze leerplannen, veelal onvoldoende ruimte zijn om de leerplandoelen in dit leerplan met voldoende diepgang te realiseren binnen de beschikbare onderwijstijd of voor het schoolbestuur, het lerarenteam of de individuele leraar om eigen inhoudelijke of didactische keuzes te maken.

De leerplannen 2de graad zijn opgesteld onder voorbehoud van de uitspraak van het Grondwettelijk Hof met betrekking tot het verzoekschrift waarmee de vernietiging van dat decreet wordt gevraagd.

Naargelang de samenstelling van de studierichting waarvoor een leerplan geldt, integreren de leerplandoelen eindtermen basisvorming, cesuurdoelen en/of doelen die leiden naar een beroepskwalificatie. In de concordantietabel geven we duidelijk aan welke leerplandoelen de eindtermen basisvorming, de cesuurdoelen en/of de doelen die leiden naar een beroepskwalificatie realiseren. De opgenomen cesuurdoelen en de doelen die leiden naar een beroepskwalificatie werden in overleg met de onderwijsverstrekkers vastgelegd en zijn onder voorbehoud van de goedkeuring van de curriculumdossiers 2de graad.



1 Algemene inleiding

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

1.1 Het leerplanconcept: vijf uitgangspunten

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

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

De nieuwe leerplannen faciliteren een **gerichte studiekeuze** na de tweede graad. Het proces van de studiekeuze eindigt immers niet na de eerste graad. In de tweede graad onderzoeken leerlingen meer gericht waar hun capaciteiten liggen en wat hun talenten zijn. Leerplannen zijn daarbij een belangrijk hulpmiddel. De doelen sluiten aan bij de verwachte competenties van leerlingen die voor een bepaalde studierichting kiezen. De feedback en evaluatie bij de realisatie ervan beïnvloeden op een positieve manier de keuze van leerlingen voor een meer geprofileerde studierichting in de derde graad.

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

De nieuwe leerplannen borgen de **samenhang** in de vorming van de tweede graad. Leerplannen zorgen voor een samenhangend fundament van vorming voor alle leerlingen binnen een finaliteit en een studierichting. Ze vertrekken vanuit een gemeenschappelijk referentiekader en hanteren een gelijkgerichte terminologie met respect voor de eigenheid van elk vak. De samenhang in de tweede graad betreft zowel de verticale samenhang (de plaats van het leerplan in de opbouw van het curriculum) als de horizontale samenhang tussen vakken binnen studierichtingen en over studierichtingen en finaliteiten. Waar relevant geven de leerplannen expliciet aan voor welke doelen van andere leerplannen in de school verdere afstemming mogelijk is. Op die manier faciliteren en stimuleren de leerplannen leraren algemene vorming (incl. godsdienstleraren) en leraren specifieke vorming om over de vakken heen samen te werken en van elkaar te leren. Een verwijzing van een vakleraar naar de lessen van een collega laat de leerlingen niet alleen aanvoelen dat de verschillende vakken onderling samenhangen en dat ze over dezelfde werkelijkheid gaan, maar versterkt ook de mogelijkheden tot transfer.

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

1.2 De vormingscirkel – de opdracht van secundair onderwijs

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



- Een lerarenteam werkt in een katholieke dialogeschool die onderwijs verstrekt vanuit een **specifieke traditie**. Vanuit het eigen pedagogisch project kiezen leraren voor wat voor hen en hun school goed onderwijs is.
- Ze wijzen leerlingen daarbij de weg en gebruiken daarvoor **wegwijzers**. Die zijn een inspiratiebron voor hen en hun collega's en zorgen voor een Bijbelse 'drive' in hun onderwijs.
- De kwetsbaarheid van leerlingen ernstig nemen betekent dat elke leerling **beloftevol** is en alle leeransen verdient. Die leerling is **uniek als persoon** maar ook **verbonden** met de klas, de leraar, de school en de bredere samenleving. Scholen



zijn daarbij **gastvrije plaatsen** waar leerlingen en leraren elkaar ontmoeten in diverse contexten. De leraar vormt zijn leerlingen vanuit een **genereuze** attitude, hij geeft om zijn leerlingen en hij houdt van zijn vak. Hij durft af en toe de gebaande paden verlaten en stimuleert de **verbeelding en creativiteit** van leerlingen. Zo zaait hij door zijn onderwijs de kiemen van een hoopvolle, **meer duurzame en meer rechtvaardige wereld**.

- Leraren vormen leerlingen door middel van inhouden van vorming, die we groeperen in **vormingscomponenten**: levensbeschouwelijke vorming, culturele vorming, economische vorming, lichamelijke vorming, maatschappelijke vorming, natuurwetenschappelijke en technische vorming, sociale vorming, talige vorming en wiskundige vorming. De aaneengesloten cirkel van vormingscomponenten wijst erop dat vorming een geheel is en zich niet in schijfjes laat verdelen. Je kan onmogelijk over culturele vorming spreken zonder met taal bezig te zijn; je kan niet beweren dat wetenschap en techniek geen band hebben met economie, wiskunde of geschiedenis. Dwarsverbindingen doorheen de vakken zijn daarbij belangrijk. De vormingscirkel vormt dan ook een dynamisch geheel van elkaar voortdurend beïnvloedende en versterkende componenten.
- Een leraar vormt leerlingen als **individuele leraar** maar werkt ook binnen **lerarenteams** en binnen een **beleid van de school**. De gemeenschappelijke leerplannen (Gemeenschappelijk funderend leerplan en Gemeenschappelijk leerplan ICT) helpen daartoe. Ze worden gestuurd door keuzes die een school (schoolbestuur, beleidsteam, lerarenteam) maakt. Het Gemeenschappelijk funderend leerplan zorgt voor het fundament van heel de vorming dat gerealiseerd wordt in vakken, in projecten, in schoolbrede initiatieven of in een specifieke schoolcultuur.
- De uiteindelijke bedoeling is om **alle leerlingen** kwaliteitsvol te vormen. Die leerlingen zijn dan ook het hart van de vormingscirkel, zij zijn het op wie we inzetten. Zij dragen onze hoop mee: de nieuwe generatie die een meer duurzame en meer rechtvaardige wereld zal creëren.

1.3 Ruimte voor leraren(teams) en scholen

[zie disclaimer]

De vrijheid die de leraar krijgt om met het leerplan te werken vraagt van hem een grote professionaliteit. Professionaliteit vergt meesterschap. De leraar is dus een meester in zijn vak; hij beheerst de inhouden die hij onderwijst. Een diep gevoel van verantwoordelijkheid en de overtuiging dat elke leerling het recht heeft om op een goede manier gevormd te worden, liggen aan de basis van zijn professioneel bezig zijn.

Vorming is voor die leraar nooit te herleiden tot een cognitieve overdracht van inhouden. Vorming is iets wat hem in die mate beroert dat hij voor iedere leerling de juiste woorden en gebaren zoekt om de wereld te ontsluiten. Hij wil de leerling tot bij de wereld brengen. De leraar introduceert leerlingen in de wereld waarvan hij houdt en hij probeert hen ook vriend van die wereld te laten worden. Een leraar zorgt er bijvoorbeeld voor dat leerlingen gegrepen kunnen worden door de cultuur van het Frans of door het ambacht van een metselaar. Hij initieert leerlingen in een wereld en probeert hen zover te brengen dat ze er hun eigen weg in kunnen vinden.

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

In het leerplan leggen we geen didactische werkvormen vast. Ter ondersteuning van leraren(teams) geven we voor bepaalde leerplanonderdelen louter een indicatie van de nodige onderwijstijd. Dat betekent dat leraren(teams) alle vrijheid hebben om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op de spiraalsgewijze aanpak van bepaalde leerplandoelen. Leraren bepalen zelf welke contexten ze laten spelen, welke methodieken ze hanteren.

1.4 Differentiatie

De nieuwe leerplannen bieden volop kansen om gedifferentieerd te werken. Ze laten toe om te differentiëren op verschillende manieren:

- verschillende inhoudelijke keuzes;
- doelen integreren;
- inhouden verbreden door andere contexten aan bod te laten komen;
- verdieping aanbieden;
- in te spelen op verschillen in het abstractievermogen van leerlingen.

Differentiëren is van belang in alle leerlingengroepen. Leerlingen die starten in een studierichting van de tweede graad en voor wie dit leerplan bestemd is, behoren immers wel tot de doelgroep, maar bevinden zich niet noodzakelijk in dezelfde beginsituatie. Dikwijls hebben zij reeds een niet te onderschatten – maar soms sterk verschillende – bagage mee vanuit de eerste graad, de gevolgde basisoptie, 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.

Ook de motivatie van leerlingen is soms sterk verschillend. Sommige leerlingen denken meer conceptueel en abstract. Andere leerlingen komen vanuit een meer concrete benadering sneller tot inzichtelijk denken. De ene context kan betekenisvol zijn voor een leerlingengroep, terwijl een andere context dan weer betekenisvoller kan zijn voor een andere leerlingengroep.

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 het aanbieden van meer kennis of vaardigheden leerlingen uit te dagen.

Verschiede leerinhouden aanbieden aan verschillende leerlingen is één vorm van differentiatie. Andere mogelijkheden zijn differentiëren in didactiek, in graad van autonomie en ondersteuning. De ene leerling kan snel zelfstandig werken, de andere heeft intense begeleiding nodig. In de wenken bij de leerplandoelen verwijzen we soms naar differentiatiemogelijkheden. Dat kan door al dan niet ondersteuning of hulpmiddelen aan te bieden in de vorm van voorbeelden, schrijfkaders, stappenplannen ...



Didactische differentiatie kan ook betrekking hebben op het flexibel aanwenden van de beschikbare leertijd, zoals variëren in tempo van onderwijzen en in leertempo van leerlingen, de ene leerling of leerlingengroep wat meer tijd geven dan de andere om hetzelfde te leren.

Differentiatie kan ook door leerlingen naar verschillende producten te laten toewerken die dan naar gedifferentieerde vormen van evaluatie leiden.

1.5 Opbouw van de leerplannen

Elk leerplan is opgebouwd volgens een vaste structuur: algemene inleiding, situering, pedagogisch-didactische duiding, leerplandoelen, basisuitrusting, concordantie. Alle onderdelen van het leerplan maken inherent deel uit van het leerplan. Schoolbesturen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen die de leerplannen gebruiken, verbinden zich tot de realisatie van het gehele leerplan.

In de **algemene inleiding** belichten we het leerplanconcept en gaan we o.m. dieper in op de visie op vorming, de ruimte voor leraren(teams) en scholen en de mogelijkheden tot differentiatie.

In de **situering** beschrijven we - waar relevant - de samenhang met de eerste graad, de samenhang in de tweede 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. de nieuwe accenten van het leerplan aan bod.

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

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

We tonen de **samenhang** met andere leerplannen in de **tweede graad**. Zo geven we het overleg in lerarenteams alle kansen. Waar relevant verwijzen we ook naar **samenhang met de eerste graad** en naar specifieke items die reeds in de leerplannen van de eerste graad aan bod kwamen.

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

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

In de **concordantie** geven we aan welke leerplandoelen gerelateerd zijn aan bepaalde eindtermen, cesuurdoelen of doelen die leiden naar beroepskwalificaties.

1.6 Tot slot

[zie disclaimer]

De nieuwe leerplannen geven richting en laten ruimte. Ze faciliteren de inhoudelijke dynamiek en de continuïteit in een school en lerarenteam. Ze vormen een kwaliteitskader dat inzet op een eigen visie en een identiteitskader dat de unieke identiteit van een school in de diverse samenleving versterkt en ondersteunt. Zo garanderen we binnen het kader dat door de Vlaamse regering werd vastgelegd voldoende

vrijheid voor schoolbesturen om het eigen pedagogisch project vorm te geven vanuit de eigen schoolcontext. We versterken het eigenaarschap van scholen die d.m.v. eigen beleidskeuzes de vorming van leerlingen gestalte geven. We creëren ook ruimte voor het vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch meesterschap van de leraar, maar bieden – via pedagogische begeleiding – ondersteuning waar nodig.

2 Situering

2.1 Samenhang met de eerste graad

Het leerplan bouwt verder op het leerplan van de eerste graad van Geschiedenis A-stroom.

2.2 Samenhang in de tweede graad

2.2.1 Samenhang met de andere vakken

Het vak Geschiedenis maakt deel uit van de algemene vorming. De samenhang met andere vakken van de algemene vorming is van groot belang. De doelen van het Gemeenschappelijk funderend leerplan zijn daarbij richtinggevend voor het geheel van de vorming. Zij worden door alle leraren in alle vakken gerealiseerd.

2.2.2 Samenhang over de finaliteiten

De leerplannen Geschiedenis in de D/A-finaliteit en D-finaliteit en de historische vormingscomponent binnen MEAV in de A-finaliteit vertrekken vanuit eenzelfde visie op historische vorming. In de D/A-finaliteit vertrekt het leerplan van concrete en niet-complexe leercontexten.

2.3 Plaats in de lessentabel

In de modellessentabel zijn voor dit leerplan twee graaduren voorzien. [\[zie disclaimer\]](#)

Het leerplan is bestemd voor de volgende studierichtingen van de tweede graad:

- Architecturale kunsten;
- Bakkerijtechnieken;
- Bedrijf en organisatie;
- Beeldende en audiovisuele kunsten;
- Biotechnieken;
- Bouwtechnieken;
- Creatie en Mode;
- Elektromechanische technieken;
- Elektrotechnieken;
- Fotografie;
- Grafische technieken;
- Horeca;
- Houttechnieken;
- Maatschappij en welzijn;
- Mechanische technieken;
- Plant-, dier- en milieutechnieken;



- Slagerijtechnieken;
- Sport;
- Taal en communicatie;
- Toerisme;
- Topsport (Dubbele finaliteit);
- Voertuigtechnieken;
- Wellness en lifestyle.

3 Pedagogisch-didactische duiding

3.1 Geschiedenis en het vormingsconcept

Het leerplan Geschiedenis situeert zich in de maatschappelijke en historische component van het vormingsconcept van de katholieke dialogeschool. Het biedt een historische dimensie voor de andere componenten, in het bijzonder wat de culturele en sociale vorming betreft. Dit leerplan houdt ook verband met elementen uit de talige vorming, de ruimtelijke vorming en de levensbeschouwelijke 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 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. 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.

3.2 Krachtlijnen en opbouw

Het leerplan reikt leerlingen de intellectuele instrumenten aan die hen toelaten om historisch te denken. Het historisch denken omvat vijf krachtlijnen die de ruggengraat van het leerplan vormen. Je kan ze niet los zien van elkaar. Historisch denken hangt samen met het stellen van vragen die in een historisch referentiekader worden gesitueerd. Vanuit de analyse van bronnen en het toepassen van redeneerwijzen kan je tot historische beeldvorming komen. Die laat reflectie toe over de relatie tussen verleden, heden en toekomst.

Historische vraagstelling ontwikkelen

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

Een historisch referentiekader opbouwen

Leerlingen worden geacht in staat te zijn om historische vragen, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, evoluties, bronnen of beeldvorming te situeren in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen. Ze bouwen een begrippenkader uit dat de bestudeerde periodes stoffeert en verwerven structuurbegrippen en historische begrippen die toelaten om historisch te denken. Ze maken kennis met de klassieke periodisering, maar analyseren ook kritisch de perspectieven die deze omvat.

Kritisch redeneren met en over bronnen

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

Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

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

Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

We kijken onvermijdelijk met hedendaagse ogen naar het verleden. In deze krachtlijn staan leerlingen stil bij de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen. Ze reflecteren over het gebruik van geschiedenis in de samenleving en de perspectieven en motieven die daarbij spelen.

3.3 Leerlijnen

Het nieuwe leerplan 2de graad maakt deel uit van een consistente leerlijn ‘historisch leren denken’ over de drie graden heen. Daarom neemt de 2de graad nogal wat basisleerplandoelen over uit de leerplannen van de 1ste graad, maar tegelijk wordt gezorgd voor uitbreiding en versterking: een uitgebreider begrippenkader, grotere nadruk op het leren stellen van historische vragen, het expliciteren van historische argumentatie- en redeneerwijzen, het redeneren over bronnen vanuit een historische vraag en het onderzoeken van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse culturen (doorbreken van eurocentrisme).

Begrippen en termen die in de eerste graad aan bod kwamen, worden in het leerplan *schuingedrukt in okerbruin*.

3.4 Aandachtspunten

- Voortbouwend op het vernieuwde leerplan van de eerste graad komen ook in de tweede graad de vijf krachtlijnen aan bod. De krachtlijnen hangen zeer nauw samen en in de opbouw van het historisch denken zijn ze onmisbaar. En net dat historisch denken is het einddoel. Dit laat de professionele leraar, binnen de vakwerkgroep toe, om leerlijnen uit te schrijven per krachtlijn. Gestroomlijnde leerplannen verdiepen het langetermijninzicht van leraren in de vereisten van het vak Geschiedenis. Deze inzichten worden overgedragen naar leerlingen en dragen bij tot het verbreden van kennis en het verdiepen van historische vaardigheden via deze geleidelijke opbouw.
- Historisch denken en kennis zijn inherent met elkaar verbonden, dat hoeft geen betoog. Historische kennis is een middel om het historisch denkproces te vormen en te stimuleren. En anderzijds zet het historisch denkproces dat de leerling opbouwt, hem/haar aan tot het verwerven van meer kennis. Op deze manier zijn leerlingen in staat om levenslang te leren.



- Dit graadlerplan verwacht dat met de betrokken collega's wordt overlegd welke doelen wanneer aan bod komen. De uitdaging is om de leerplandoelen evenwichtig te spreiden over de twee leerjaren. Het belang van een goede vakgroepwerking is hier cruciaal.
- Voor onze doelgroep van de dubbele finaliteit is het belangrijk om rekening te houden met welke leerlingen voor je zitten in de klas. De inhoud stem je best af op je leerlingen. Hierin krijg je vanuit dit leerplan een grote vrijheid. De leraren kunnen ten volle inzetten op differentiatie: zet in op de leefwereld van de leerling, zet in op de diversiteit aanwezig in de individuele klasgroep. Het leerplan biedt ook mogelijkheden om vakoverschrijdend samen te werken.
- Ten opzichte van het oude leerplan van de tweede graad zijn er een aantal wijzigingen die het historisch denken faciliteren. Het graadlerplan blijft zo open mogelijk. Je krijgt als school, vakgroep en leraar dus veel mogelijkheden om in te spelen op de specifieke context van de school of klas, de actualiteit en de eigen historische interesses. Exploreer met je vakwerkgroep de mogelijkheden om dat te doen.
 - Er is een begrippenkader vastgelegd, waarin de structuurbegrippen met enige nuance kunnen gehanteerd worden en niet gelden voor een specifieke samenleving. Ze kunnen gebruikt worden voor elke samenleving.
 - De structuurbegrippen dienen mede om het historisch referentiekader mee op te bouwen en te komen tot historisch denken.
 - Een lijst van historische kenmerken biedt een houvast voor de studie van de samenlevingen (LPD 7), maar valt voor de finaliteit D/A onder de vrije keuze van de vakgroep/leraar. Die kenmerken overstijgen de specifieke historische context, bieden je de mogelijkheid die zelf te concretiseren in specifieke inhoud en laten toe om de inhoud die je behandelt te verbinden met andere samenlevingen en periodes, het heden en de toekomst.
 - De historische redeneerwijzen worden geëxpliciteerd in LPD 15. Die kennen de leerlingen al uit de eerste graad. Doorheen het lesgeven hanteren de leraren de historische redeneerwijzen om de leerlingen vertrouwd te maken met historische argumentatie.
 - 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.
 - Het bronnenonderzoek wordt explicieter benaderd vanuit de verschillende processen: kritisch redeneren over en met bronnen, vanuit de historische vraagstelling. Dit zal leerlingen ertoe brengen om vaardiger om te gaan met het verleden, heden en toekomst.
 - Verder is er een uitbreiding naar niet-westerse culturen. Hier willen we afstappen van het exotische en die culturen meer geïntegreerd aanbieden. Dat biedt vele kansen: het bieden van verschillende perspectieven van een historische vraag en/of bronnen, maar ook een bepaalde bewustwording creëren bij de leerlingen dat ons westers basisperspectief niet het enige is. Bijvoorbeeld het stellen van historische vragen die een louter West-Europese blik overstijgen of het aanbieden van bronnen die een inkijk bieden in het perspectief van anderen of die een niet-westers perspectief benaderen.
- De wijzigingen vragen expliciete en kwaliteitsvolle lesmomenten. In plaats van elke les enkele bronnen oppervlakkig te bespreken of korte historische redeneringen te maken, is het handiger om te denken in thematische lessenreeksen die toelaten om gericht te werken aan aspecten van historisch denken. In zo'n lessenreeks kan je de keuze maken om meer diepgaand in te gaan op bronnenanalyse, de les erna een verhaal te vertellen en vervolgens een historische redeneerwijze die daarin aan bod komt, kritisch te analyseren. De uitdaging van dit leerplan bestaat er dus in om op het niveau van een lessenreeks na te denken over de samenhang van doelen en om op die manier historisch denken te bevorderen. Het vergt aangepaste werkvormen en evaluatie om leerlingen de kans te geven daarin te groeien. Vaak verwachten zij eenduidigheid, terwijl Geschiedenis hen net perspectief en nuance wil bijbrengen, zoals

een journalist die vragen stelt aan het verleden om een antwoord te krijgen. Het samenwerken in de vakwerkgroep kan hierbij een ondersteunende, motiverende en inspirerende factor zijn.

- Een meeslepend historisch en/of actueel verhaal heeft een plaats in de Geschiedenislessen. Het speelt in op de belevingswereld van de leerlingen en kan een uitstekende aanzet bieden om het historisch denken aan te scherpen, zeker als je vooraf goed nagedacht hebt welke leerinhouden er zich goed toe lenen om via een verhaal aan te brengen.

4 Leerplandoelen

4.1 Historische vraagstelling ontwikkelen

LPD 1 *De leerlingen herkennen een historische vraag.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 1

- ✓ Elke discipline heeft eigen vragen. Er zijn filosofische vragen, wiskundige vragen, taalkundige vragen. Vragen kunnen aspecten van verschillende disciplines combineren. Leerlingen moeten die vragen herkennen met een historische dimensie.
- ✓ Je kan verschillende vragen (algemene en historische) aanbieden en ze volgens soort laten rangschikken door de leerlingen. Je kan elke les starten met een duidelijke historische vraag en die ook zo benoemen. Dan wordt een historische vraag didactisch gebruikt als probleemstelling of onderzoeksvraag. Vraagstelling gaat echter ruimer en kan ook in andere fasen van de les een plaats krijgen. Je kan ook wijzen op het gevaar van beoordelende vragen: woorden als 'al' of 'nog niet' suggereren dat het heden de maatstaf is, wat het verleden tekortdoet. Bv. waarom kenden de mensen in West-Europa nog geen rioleringen?

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 2

- ✓ 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 is een belangrijke stap richting historisch denken. Bv. welke hervormingen eisten de Vlaamse steden van de Franse koning na de overwinning in de Guldensporenslag? De leerlingen situeren een dergelijke vraag in het historisch referentiekader. Je schetst zo als het ware een setting waarbinnen de vraag uitgediept wordt en de leerlingen werken aan de uitbouw van het historisch referentiekader.
- ✓ 'Maatschappelijke domeinen' vervangt het vroegere 'socialiteit'.



4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

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

- ★ Dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen
Structuurbegrippen:
 - tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, breuk, evolutie, revolutie, duur; gelijktijdigheid- ongelijktijdigheid;
 - ruimte: lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem, (West-)Europees, westers en niet-westers, mondiaal;
 - maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 3

- ✓ De maatschappelijke domeinen zijn hulpmiddelen om orde in de historische informatie te brengen. Het zijn geen absolute categorieën die netjes van elkaar te scheiden vallen: informatie kan gelinkt worden aan verschillende domeinen en leerlingen moeten daarvoor oog krijgen.
- ✓ Je kan de dimensies en de bijhorende structuurbegrippen geleidelijk aanbrengen doorheen de studie van de gekozen samenlevingen waar ze relevant zijn.
- ✓ Het is belangrijk om ze duidelijk te benoemen als structuurbegrip.

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

- ★ *De periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 4

- ✓ De namen van de nieuwe en nieuwste tijd zijn veranderd naar vroegmoderne tijd en moderne tijd om het concept moderniteit te kunnen behandelen.
- ✓ Je kan kiezen hoeveel en welke scharnierpunten je behandelt.
- ✓ Het is belangrijk om typische kenmerken voor elke periode mee te geven.
- ✓ Met 'courante' bedoelen we de zevendelige periodisering die courant gebruikt wordt en die ook gangbaar is in het Vlaamse landsgedeelte.

LPD 5 De leerlingen benoemen gelijkenissen en verschillen tussen de courante westerse periodisering en een andere periodisering in tijd en ruimte.

- ★ Principes van periodisering: *afbakening op basis van een selectie van kenmerken en van gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf.*
Beperingen van periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 5

- ✓ In de eerste graad beperkte je je tot het toelichten van beperkingen van de westerse periodisering. Je bracht de leerlingen o.a. tot dat inzicht door hen vertrouwd te maken met andere periodisering en tijdrekeningen zoals de Chinese, Egyptische, Griekse, Islamitische, joodse, Romeinse, Japanse. In de tweede graad komt daar een vergelijkend element bij.
- ✓ Periodisering en tijdrekeningen berusten op afspraken: ze zijn tijds- en plaatsgebonden.
- ✓ Voorbeelden van beperkingen m.b.t. maatschappelijke domeinen: de Chinese periodisering is van politiek dynastieke aard; de periodisering in de kunstgeschiedenis is gelinkt aan het culturele domein.

LPD 6 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, historische bronnen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 6

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

LPD 7 De leerlingen lichten kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

- ★ Keuze uit kenmerken van westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd voor elk van de maatschappelijke domeinen:
 - Politiek: staatsvorming en veranderende territoriale invulling; *imperialisme*; *kolonialisme*; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvorm zoals monarchie, republiek, stadstaat, absolutisme, democratie; grondwet; vertegenwoordiging; (de)centralisatie; rechtspraak
 - Sociaal: gelaagde samenleving, *nomadische*, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; *(on)gelijkheid*; (on)vrijheid; *slavernij*; *oorlog*, geweld en *vrede*; minderheden; wij-zij-denken; burgerrechten; gezinsorganisatie; demografische processen; migratie; interactie met natuur
 - Cultureel: traditie en gewoonte; mens- en wereldbeeld; culturele en artistieke stroming; filosofie; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervorming en breuk; *multiculturele samenleving*; wetenschappen en technologie; onderwijs; drukkunst
 - Economisch: *landbouw*; nijverheid; *handel*; industrialisering; kapitalisme; mondialisering; koopkracht en levensstandaard; vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 7

- ✓ Alle begrippen zijn optioneel. Dat biedt leraren alle ruimte om hun lessen af te stemmen op de doelgroep en om via enkele duidelijke thematische focussen de



leerlingen een referentiekader aan te reiken, zonder de bedoeling om volledige overzichtsgeschiedenis na te streven.

- ✓ De begrippen zijn zo geformuleerd dat je ze kan toepassen op niet-westerse samenlevingen. Zo is er sprake van 'gelaagde samenleving' en niet van 'standenmaatschappij', een typische West-Europees verschijnsel.

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 8

- ✓ Een voorbeeld: je kan verbanden leggen tussen vorstelijk absolutisme, economisch colbertisme, culturele kunstuitingen in dezelfde periode.
- ✓ Je kan de verbanden binnen en tussen de domeinen ook inoefenen vanuit actuele situaties waarbij je best rekening houdt met de standplaatsgebondenheid.

LPD 9 De leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen in kenmerken van bestudeerde samenlevingen in de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in dezelfde periode en tussen verschillende periodes.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 9

- ✓ Je kan een westerse en niet-westerse samenleving op hetzelfde moment vergelijken (synchroon) of een samenleving in dezelfde ruimte op verschillende momenten in de tijd (diachroon).
- ✓ Het is zinvol om de vergelijking toe te spitsen op één concreet en afgebakend gegeven dat de interesse van de leerlingen (afhankelijk van de studierichting) opwekt: bv. huizen, kledij, eten, meubels ...

4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

LPD 10 De leerlingen onderscheiden verschillende soorten historische bronnen en werken:

- *historische bron <> werk;*
- *primair <> secundair;*
- *geschreven <> ongeschreven.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 10

- ✓ Historische bronnen omvatten voorwerpen uit het verleden of mondelinge of geschreven getuigenissen over het verleden. Ze vormen het basismateriaal waaruit historici argumenten putten om 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. Zo putte Leonardo Bruni voor zijn twaalfdelige 'De Geschiedenis van het Florentijnse Volk' vooral uit andere bronnen [werk], maar maakte hij voor de recentste geschiedenis ook gebruik van zijn eigen ervaringen [= persoonlijk getuigenis/historische bron].

- ✓ Historische bronnen en historische werken kunnen zowel primair als secundair zijn. Een primaire historische bron of werk dateert uit de tijd zelf van wat beschreven wordt, een secundaire historische bron of werk is later gemaakt.
- ✓ Het onderscheid tussen geschreven en ongeschreven bronnen heeft op zich weinig meerwaarde voor historici, maar laat wel toe om leerlingen duidelijk te maken dat de bronnentypes evolueren.
- ✓ Een bezoek aan een archief (lokaal) kan een meerwaarde betekenen waarbij leerlingen met concrete bronnen aan de slag kunnen gaan.

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 11

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

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

Samenhang tweede graad: II-Ned da LPD 4

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 12

- ✓ 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 stilzwijgen kan betekenisvol zijn. Bv.: laatmiddeleeuwse Leuvense ordonnantieboeken (met beslissingen van de stadsraad) bieden weinig informatie over de posities van vrouwen. Voor de periode tussen 1477 en 1490 (een crisisperiode) zijn bv. geen ordonnanties te vinden rond (bijkomende) restricties voor de werkende vrouw binnen de corporaties. Deze 'stilte' in de bronnen wijst er waarschijnlijk op dat vrouwen in toenemende mate in de vergrotende informele markt actief waren, waar het stadsbestuur in tijden van crisis weinig aandacht op vestigde. Vrouwen werkten dus niet per se binnen de corporaties, maar ze werkten wel.
- ✓ Bruikbaarheid moet je los zien van betrouwbaarheid. Een onbetrouwbare bron kan perfect bruikbaar zijn – je moet zoals altijd gewoon kritisch blijven voor de informatie. Bv.: een processtuk van een heksenondervraging is vaak onbetrouwbaar omdat bekentenissen vaak onder foltering tot stand kwamen; toch kan die informatie bruikbaar zijn om een antwoord te vinden op de historische vraag: hoe verliep de rechtspraak in de vroegmoderne tijd?



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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 13

- ✓ Het reisdagboek van Columbus is een representatieve bron over hoe de leider van een ontdekkingsreis zo'n reis beleefde, niet over hoe de bemanning die beleefde. Hoe representatief was het mededogen van Bartolomé de las Casas voor de Amerikaanse bevolking? Was hij een unieke stem of waren zijn opvattingen breed gedeeld?
- ✓ Een duidelijke achtergrondtekst over de auteur of maker van de bron is een goed instrument om de representativiteit van een bron te beoordelen. Het is belangrijk dat die tekst ofwel de auteur of de maker van de bron dan wel goed situeert in de toenmalige samenleving, ofwel vragen stelt in die richting.
- ✓ Dit geldt ook voor actuele bronnen, bijvoorbeeld de mening van de vrouw of man in de straat. In welke mate zijn de meningen die aan bod komen representatief?
- ✓ Een bron hoeft niet representatief te zijn om bruikbaar te zijn.
- ✓ Let op voor valkuilen van het presentisme: wat vandaag representatief is voor denkbeelden in een samenleving is dat niet noodzakelijk voor vroeger. Een bron uit de middeleeuwen die vraagt naar meer emancipatie van de boerenstand lijkt voor leerlingen representatief te zijn, gedacht vanuit een actueel gelijkheidsdenken. Nochtans bestond er tijdens de middeleeuwen een brede tendens om de standenverschillen te behouden omdat men ze als een uiting van Gods wil beschouwde.

LPD 14 De leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid van een historische bron in functie van een historische vraag.

- ★ Ze hanteren daarvoor de volgende criteria:
 - standplaatsgebondenheid van de auteur/maker (gesitueerd in een algemeen-maatschappelijke context);
 - *doelpubliek*;
 - *functie en (on)beoogd effect*.

Samenhang tweede graad: II-Ned-da LPD 4

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 14, 15, 16

- ✓ De leerlingen hebben inzicht in de genoemde criteria, maar hoeven de begrippen niet te benoemen.
- ✓ De betrouwbaarheid ligt niet in de bron zelf, maar is afhankelijk van de historische vraag die gesteld wordt. Vanuit die vraag ga je de standplaatsgebondenheid van de maker in rekening brengen. Verder kunnen ook criteria als doelpubliek, beoogd effect en functie van de bron een rol spelen.
- ✓ Omdat een historische bron altijd een maker heeft, is die per definitie subjectief. Daarom is er geen verwijzing naar het onderscheid objectief-subjectief. Daarom zijn ook bruikbaarheid en betrouwbaarheid geen synoniemen. Het dagboek van Columbus is onbetrouwbaar voor de beeldvorming van de inheemse bevolking, maar is

betrouwbaar om in beeld te brengen wat het dagelijks leven is van twee maand doorbrengen op zee.

- ✓ Een primaire bron is niet noodzakelijk meer of minder betrouwbaar dan een secundaire bron.

4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

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

- *oorzaak, bedoelde en onbedoelde gevolgen, aanleiding, toeval;*
- *continuïteit, verandering;*
- *evolutie-revolutie;*
- *gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 17

- ✓ Een voorbeeld van gelijktijdigheid is dat de hoogtepunten uit de renaissance gelijktijdig zijn met het dieptepunt van het kolonialisme.
- ✓ Ongelijktijdigheid. Er zijn gelijkenissen tussen de ideeën over democratie van verlichte filosofen en democratische processen die zich afspeelden in de vroege middeleeuwen in het graafschap Vlaanderen.

LPD 16 De leerlingen tonen aan dat de beperkingen inherent aan bronnen gevolgen hebben op historische beeldvorming.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 19

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

LPD 17 De leerlingen evalueren een historische beeldvorming.

- ★ Ze doen dit vanuit
 - het perspectief van tijd;
 - het perspectief van ruimte;
 - het perspectief van de maatschappelijke domeinen: *politiek, sociaal, cultureel, economisch;*
 - *de gebruikte argumentatie: continuïteit en verandering; oorzaak, gevolg;*
 - de standplaatsgebondenheid van de maker van de beeldvorming.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 20

- ✓ Voorbeelden van bronnen: historische kaart, tijdlijn, grafiek, afbeelding.
- ✓ Bij een historische kaart of tijdlijn letten de leerlingen in het bijzonder op de schaal, de legende en de titel.



LPD 18 De leerlingen selecteren informatie uit een historische beeldvorming om een historische vraag te beantwoorden.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 21

- ✓ In de eerste graad beperkte het leerplandoel zich tot historische kaarten en tijdlijnen. Nu is het doel meer algemeen geformuleerd zodat ook andere vormen van beeldvorming zoals tabellen, grafieken, schema's gebruikt kunnen worden.
- ✓ Het is wenselijk dat je bij de selectie van informatie ook één kritische vraag laat stellen die verband houdt met de evaluatie van de beeldvorming.

LPD 19 De leerlingen vullen historische beeldvorming aan door middel van

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 18

- ✓ Het aanvullen van historische beeldvorming impliceert dat je de historische vraag en historische bronnen aanreikt. De leerlingen passen vervolgens historische redeneerwijzen toe, inclusief kritische bronnenanalyse, maar krijgen nog de nodige ondersteuning, bijvoorbeeld uitgesplitste vraagstelling.

4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

LPD 20 *De leerlingen maken een onderscheid tussen verleden en geschiedenis.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 22

- ✓ Het verleden is datgene wat vroeger gebeurd is. Geschiedenis omvat pogingen om achteraf dat verleden te reconstrueren. Een exacte 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.

LPD 21 *De leerlingen lichten toe waarom mensen verwijzen naar het verleden.*

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 23

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

LPD 22 De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 24

- ✓ Bij mythevorming krijgt een historisch fenomeen (personen, gebeurtenissen of processen) eigenschappen of kwaliteiten toegedicht die niet met historische bronnen onderbouwd kunnen worden of die een heel eenzijdige interpretatie inhouden. Mogelijke voorbeelden die leerlingen in eigen woorden kunnen toelichten: de opstand in de Nederlanden, de Guldensporenslag.

LPD 23 De leerlingen lichten de invloed toe van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 25

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

LPD 24 De leerlingen geven gelijkenissen en verschillen aan tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 27

- ✓ Je kan bijvoorbeeld gelijkenissen en verschillen laten toelichten tussen het statuut van koning Lodewijk XIV en de huidige koning van België.

LPD 25 De leerlingen geven betekenissen aan die vandaag gegeven worden aan historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

- ✓ Historische fenomenen kunnen betekenis dragen. Dat kan op cognitief vlak gebeuren: het gaat dan om een geschiedwetenschappelijk concept dat nagaat wat de mogelijke historisch betekenis is van fenomenen. Mogelijke parameters: het belang voor een grote groep mensen, de impact en gevolgen voor latere periodes en samenlevingen, de band met het heden.
- ✓ Historische betekenis kan ook vanuit een socioculturele invalshoek benaderd worden: welke betekenis geven anderen en ik vanuit de eigen persoon aan historische fenomenen? Het gaat om de rol in persoonlijke en collectieve identiteitsontwikkeling, de rol in waardenoverdracht, de rol in het nastreven van sociale cohesie.
- ✓ Leerlingen ontwikkelen hier een gevoeligheid voor het in acht nemen van verschillende perspectieven (meerdere perspectieven hanteren; multiperspectiviteit).



LPD 26 De leerlingen lichten principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat en hun relaties toe vanuit hedendaags en historisch perspectief:

- **scheiding der machten;**
- **scheiding van kerk en staat;**
- **grondrecht;**
- **grondwet;**
- **het vrijheid- en gelijkheidsbeginsel.**

Samenhang tweede graad: II-MEAV-da LPD M7

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 28, 29

- ✓ De bestudeerde historische periodes in de tweede graad laten toe om machtslegitimaties, machtsafspraken en mechanismen van inspraak te bestuderen en te toetsen aan de hedendaagse democratische rechtsstaat. Zo draagt Geschiedenis op een kritische, gecontextualiseerde manier bij tot de politieke geletterdheid van leerlingen.
- ✓ Het begrip grondwet maakt ook deel uit van LPD 7, zij het als een optioneel te kennen begrip.

LPD 27 De leerlingen illustreren met historische en actuele voorbeelden vormen van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme en de impact ervan.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 28, 29

- ✓ Het doel laat toe om het belang van historisch denken te benadrukken en vooral het historisch te contextualiseren. We kunnen niet zomaar de hedendaagse invulling van deze concepten terug projecteren op het verleden.

LPD 28 De leerlingen begrijpen aan de hand van actuele gebeurtenissen hoe democratische besluitvorming werkt op Vlaams, Belgisch en Europees niveau.

- ★ Verkiezing, coalitie, meerderheid, oppositie, politieke partij

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 30

- ✓ De bestuursniveaus gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten (met inbegrip van Vlaanderen), federaal, Europese Unie komen aan bod.
- ✓ Het is niet de bedoeling dat je voor elk bestuursniveau omstandig uit de doeken doet hoe het besluitvormingsproces werkt. De leerlingen moeten vooral aan de hand van de begrippen verkiezing, coalitie, meerderheid, oppositie en politieke partij enkele mechanismen vatten en inzien hoe die op verschillende niveaus (Vlaanderen, België en de Europese Unie) terugkomen, met enkele nuances. Op Europees niveau kan je bijkomend ingaan op de politieke evenwichten tussen de lidstaten. Een overzichtelijke tabel kan hierbij helpen.
- ✓ Afhankelijk van het besproken bestuursniveau kan je besluitvormingsorganen zoals gemeenteraad, provincieraad en parlement aan bod laten komen. Voor

bestuursorganen kunnen bv. gemeentebestuur, provinciegouverneur, provinciebestuur of regering ter sprake komen.

- ✓ Het doel kan je verbinden met de actualiteit bv. wanneer er verkiezingen zijn. Het onderwerp kan ook het vertrekpunt zijn van een historische analyse. Vandaag is de politiek in een gemeente zo georganiseerd, hoe was dat in de vroegmoderne tijd?

LPD 29 De leerlingen beschrijven concrete situaties met betrekking tot de erkenning, naleving, en schending van mensenrechten.

Samenhang tweede graad: II-MEAV-da LPD M8

- ✓ Het doel laat je toe om het belang van historisch denken te benadrukken en vooral het historisch contextualiseren.
- ✓ Je kan niet zomaar de hedendaagse invulling van deze concepten projecteren op het verleden; cf. mensenrechtenverdrag en verlichting (in de vroegmoderne tijd was dat beperkt tot blanke mannen uit de middenklasse).

5 Lexicon

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. 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

Het betreft historische personen, groepen, gebeurtenissen, ontwikkelingen etc.

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.

Multiperspectiviteit (meerdere perspectieven hanteren)

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 evalueren.

Presentisme



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

Redeneren met bronnen

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

Redeneren over bronnen

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

Representativiteit

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

Standplaatsgebondenheid

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

6 Basisuitrusting

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

Een lokaal

- dat toelaat om zowel frontaal les te geven als de leerlingen gegroepeerd aan de slag te laten gaan;
- met een (draagbare) computer waarop de nodige software en audiovisueel materiaal kwaliteitsvol werkt en die met internet verbonden is;
- met de mogelijkheid om (bewegend beeld) kwaliteitsvol te projecteren;
- met de mogelijkheid om geluid kwaliteitsvol weer te geven;
- met de mogelijkheid om internet te raadplegen met een aanvaardbare snelheid;
- met een grote, goed zichtbare analoge of digitale tijdlijn met de in het leerplan opgesomde periodes. Idealiter laat deze tijdlijn toe om het referentiekader ook stapsgewijs op te bouwen;
- met een grote kaart van de wereld en Europa, analoog of digitaal;
- met de mogelijkheid om actualiteit een plaats te geven in het lokaal, analoog of digitaal.

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

7 Concordantie

De concordantietabel geeft aan welke leerplandoelen eindtermen (ET) realiseren. [zie disclaimer]

| Leerplandoel | Eindtermen |
|--------------|------------|
| 1 | -- |
| 2 | ET 8.5 |

| | |
|----|---------|
| 3 | ET 8.1 |
| 4 | ET 8.1 |
| 5 | ET 8.3 |
| 6 | -- |
| 7 | ET 8.2 |
| 8 | ET 8.2 |
| 9 | ET 8.2 |
| 10 | ET 8.4 |
| 11 | -- |
| 12 | ET 8.4 |
| 13 | ET 8.4 |
| 14 | ET 8.4 |
| 15 | ET 8.5 |
| 16 | -- |
| 17 | ET 8.5 |
| 18 | ET 8.5 |
| 19 | ET 8.5 |
| 20 | ET 8.6 |
| 21 | ET 8.7 |
| 22 | ET 8.7 |
| 23 | ET 8.6 |
| 24 | -- |
| 25 | ET 8.8 |
| 26 | ET 7.19 |
| 27 | ET 7.6 |
| 28 | ET 7.15 |
| 29 | ET 7.18 |



7.1 Eindtermen

7.6 De leerlingen illustreren met historische en actuele voorbeelden vormen van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme.

Met inbegrip van kennis

*Conceptuele kennis

- De betekenis en impact van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

7.15 De leerlingen illustreren aan de hand van actuele gebeurtenissen hoe democratische besluitvorming werkt op verschillende bestuursniveaus.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Verkiezing, coalitie, meerderheid, oppositie, politieke partij
- Bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschap, gewest, federaal, Europese Unie

*Conceptuele kennis

- Besluitvormingsorganen zoals gemeenteraad, provincieraad, parlement
- Bestuursorganen zoals gemeentebestuur, provinciebestuur, regering
- Bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschap, gewest, federaal, Europese Unie

Met inbegrip van context

- De eindterm wordt gerealiseerd binnen de context van Vlaanderen, België en de Europese Unie.

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

7.18 De leerlingen beschrijven concrete situaties met betrekking tot mensenrechten.

Met inbegrip van kennis

*Conceptuele kennis

- Mensen- en kinderrechten
- Eerbiediging en schending van mensen- en kinderrechten

Met inbegrip van context

- De referentiekaders bij het realiseren van deze eindterm zijn 'Universele Verklaring van de Rechten van de Mens', 'Europees Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden' en 'Kinderrechtenverdrag'.
- Ter ondersteuning bij het realiseren van deze eindterm kan volgend referentiekader gebruikt worden: 'Competences for democratic culture' van de Raad van Europa.

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

7.19 De leerlingen onderscheiden principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Democratie, rechtsstaat, scheiding der machten, scheiding van kerk en staat, grondrecht, grondwet

*Conceptuele kennis

- Democratische rechtsstaat
- Het onderscheid tussen rechtsregels en morele regels
- De relatie tussen scheiding der machten, scheiding van kerk en staat, grondrechten, grondwet en vrijheids- en gelijkheidsbeginsel

Met inbegrip van context

- Ter ondersteuning bij het realiseren van deze eindterm kan volgend referentiekader gebruikt worden: 'Competences for democratic culture' van de Raad van Europa.

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader door gebruik te maken van structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen
- Structuurbegrippen met betrekking tot
 - > Tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, tijdsduur
 - > Ruimte: lokaal, regionaal, (West-)Europees, westers en niet-westers, mondiaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem
 - > Maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch

*Conceptuele kennis

- Kenmerken en scharnierpunten eigen aan de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd
- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.2 De leerlingen onderscheiden voor de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd kenmerken van westerse en niet-westerse samenlevingen, gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken van samenlevingen uit vorige periodes.



Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Kenmerken van westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd voor elk van de maatschappelijke domeinen:
 - > Politiek: kenmerken zoals staatsvorming en veranderende territoriale invulling; imperialisme; kolonialisme; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvorm (zoals monarchie, republiek, stadstaat, absolutisme, democratie); grondwet; vertegenwoordiging; (de)centralisatie; rechtspraak
 - > Sociaal: kenmerken zoals gelaagde samenleving; nomadische, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij; oorlog, geweld en vrede; minderheden; wij-zij-denken; burgerrechten; gezinsorganisatie; demografische processen; migratie; interactie met natuur
 - > Cultureel: kenmerken zoals tradities en gewoonten; mens- en wereldbeelden; kunst- en cultuuruitingen; culturele en artistieke stromingen; filosofie; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervormingen en breuk; multiculturele samenleving; wetenschappen en technologie; onderwijs; drukkunst
 - > Economisch: kenmerken zoals economische systemen; landbouw; nijverheid; handel; industrialisering; kapitalisme; mondialisering; koopkracht en levensstandaard; vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering; overheidsregulering; arbeidsorganisatie; transport(r)evolutie; innovatie

*Conceptuele kennis

- Kenmerken van westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd voor elk van de maatschappelijke domeinen:
 - > Politiek: kenmerken zoals staatsvorming en veranderende territoriale invulling; imperialisme; kolonialisme; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvormen (zoals monarchie, republiek, stadstaat, absolutisme, democratie) grondwet; vertegenwoordiging; (de)centralisatie; rechtspraak
 - > Sociaal: kenmerken zoals gelaagde samenleving; nomadische, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij; oorlog, geweld en vrede; minderheden; wij-zij-denken; burgerrechten; gezinsorganisatie; demografische processen; migratie; interactie met natuur
 - > Cultureel: kenmerken zoals tradities en gewoonten; mens- en wereldbeelden; kunst- en cultuuruitingen; culturele en artistieke stromingen; filosofie; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervormingen en breuk; multiculturele samenleving; wetenschappen en technologie; drukkunst; onderwijs
 - > Economisch: kenmerken zoals economische systemen; landbouw; nijverheid; handel; industrialisering; kapitalisme; mondialisering; koopkracht en levensstandaard; vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering; overheidsregulering; arbeidsorganisatie; transport(r)evolutie; innovatie
- Verbanden en dynamiek tussen de maatschappelijke domeinen
- Gelijkenissen en verschillen in dezelfde periode (synchroon) en tussen verschillende periodes (diachroon)

*Procedurele kennis

- Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.3 De leerlingen benoemen verschillen en gelijkenissen tussen de courante westerse periodisering en een andere periodisering in tijd en ruimte.

Met inbegrip van kennis

*Conceptuele kennis

- Principes van periodisering zoals afbakening op basis van een selectie van kenmerken en van gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf
- Beperkingen van periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen
- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

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

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Standplaatsgebondenheid
- Context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid

*Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de maker of auteur, doelpubliek, onderscheid tussen bronnen en werken van historici, primaire en secundaire bronnen, functie
- Betekenis van overblijfselen en van soorten historische bronnen zoals geschreven, mondelinge, (audio)visuele en materiële bronnen
- Context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid
- Structuurbegrippen met betrekking tot de betrouwbaarheid, de representativiteit en de bruikbaarheid van een bron zoals argumentatie, interpretatie, (on)beoogd effect, veralgemening, vooroordeel, anachronisme, drogreden, stereotypering

*Procedurele kennis

- Interpreteren van contextinformatie
- Evalueren van de betrouwbaarheid, de representativiteit en de bruikbaarheid van historische bronnen

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

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

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Structuurbegrippen met betrekking tot tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen vermeld in de feitenkennis van eindterm 8.1



- Structuurbegrippen met betrekking tot typische historische redeneerwijzen zoals oorzaak en gevolg, toeval, perspectief, historische inleving, continuïteit, verandering, argument, bewijs, bedoelde en onbedoelde handelingen en gevolgen, historische contextualisering, verband, veralgemening, stereotypering

**Conceptuele kennis*

- Een selectie van de kenmerken van de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd vermeld in de conceptuele kennis van eindterm 8.2

**Procedurele kennis*

- Toepassen van historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, meerdere perspectieven hanteren, zich inleven in de context van het verleden, continuïteit en verandering analyseren, bewijs gebruiken, actualiseren en historiseren, tussen historische feiten verbanden leggen, historisch contextualiseren, over bronnen reflecteren, veralgemening en stereotypering onderzoeken
- Aanvullen van historische beeldvorming zoals tekstuele, grafische, dramatische of (audio)visuele beeldvorming

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

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

Met inbegrip van kennis

**Feitenkennis*

- Standplaatsgebondenheid

**Conceptuele kennis*

- Standplaatsgebondenheid
- Onderscheid tussen verleden en geschiedenis

**Metacognitieve kennis*

- De invloed van de eigen standplaatsgebondenheid

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

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

8.7 De leerlingen illustreren hoe mythevorming over historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.

Met inbegrip van kennis

**Conceptuele kennis*

- Mythevorming, herinnering, geschiedenis
- Onderscheid tussen verleden en geschiedenis
- Historische fenomenen zoals personen, plaatsen, gebeurtenissen en ontwikkelingen

- Redenen voor mythevorming zoals vormen van een gemeenschappelijke identiteit, aanwakkeren van groepsgevoel, ontwikkelen van een gevoel van trots of slachtofferschap, waardenoverdracht, omdat de gebeurtenis tot de verbeelding spreekt of als ingrijpend wordt ervaren

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.8 De leerlingen lichten betekenissen toe die vandaag gegeven worden aan historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Een selectie van de kenmerken van de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd vermeld in de feitenkennis van eindterm 8.2

*Conceptuele kennis

- Een selectie van de kenmerken van de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd vermeld in de conceptuele kennis van eindterm 8.2
- Betekenisgeving aan het verleden zoals het belang voor een grote groep mensen, de impact en gevolgen voor latere periodes en samenlevingen, de band met het heden, de rol in persoonlijke en collectieve identiteitsontwikkeling, de rol in waardenoverdracht, de rol in het nastreven van sociale cohesie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen



Inhoud

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Algemene inleiding | 5 |
| 1.1 | Het leerplanconcept: vijf uitgangspunten | 5 |
| 1.2 | De vormingscirkel – de opdracht van secundair onderwijs | 5 |
| 1.3 | Ruimte voor leraren(teams) en scholen | 6 |
| 1.4 | Differentiatie | 7 |
| 1.5 | Opbouw van de leerplannen..... | 8 |
| 1.6 | Tot slot | 8 |
| 2 | Situering | 9 |
| 2.1 | Samenhang met de eerste graad | 9 |
| 2.2 | Samenhang in de tweede graad | 9 |
| 2.2.1 | Samenhang met de andere vakken..... | 9 |
| 2.2.2 | Samenhang over de finaliteiten | 9 |
| 2.3 | Plaats in de lessentabel..... | 9 |
| 3 | Pedagogisch-didactische duiding | 10 |
| 3.1 | Geschiedenis en het vormingsconcept | 10 |
| 3.2 | Krachtlijnen en opbouw | 10 |
| 3.3 | Leerlijnen..... | 11 |
| 3.4 | Aandachtspunten | 11 |
| 4 | Leerplandoelen | 13 |
| 4.1 | Historische vraagstelling ontwikkelen | 13 |
| 4.2 | Een historisch referentiekader opbouwen | 14 |
| 4.3 | Kritisch redeneren met en over bronnen | 16 |
| 4.4 | Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen | 19 |
| 4.5 | Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst..... | 20 |
| 5 | Lexicon | 23 |
| 6 | Basisuitrusting | 24 |
| 7 | Concordantie | 24 |
| 7.1 | Eindtermen..... | 26 |