

Geschiedenis VB
2de graad D-finaliteit
II-GesVB-d

BRUSSEL

D/2021/13.758/024

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

2.2 Samenhang in de tweede graad

2.2.1 Samenhang met 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. Zij worden door alle leraren in alle vakken gerealiseerd.

2.2.2 Samenhang met andere leerplannen binnen de finaliteit

Binnen de tweede graad van de D-finaliteit werden twee leerplannen Geschiedenis ontwikkeld: een basisleerplan en een leerplan met basis- en verdiepte vorming. Het basisleerplan geldt voor de domeingebonden studierichtingen van de D-finaliteit, het andere voor de domeinoverschrijdende richtingen van diezelfde finaliteit.

Historische vraagstelling ontwikkelen

Basis	Verdiepte basis
	<p>LPD 3 De leerlingen evalueren de onderzoekbaarheid van een historische vraag.</p> <p>LPD 4 De leerlingen stellen historische vragen over historische en actuele gebeurtenissen, personen en processen.</p>

Een historisch referentiekader ontwikkelen

Basis	Verdiepte basis
LPD 5 De leerlingen vergelijken de courante westerse periodisering met andere periodisering in tijd en ruimte.	LPD 7 De leerlingen nuanceren periodisering op basis van een vergelijking tussen de courante westerse periodisering en andere periodisering in tijd en ruimte.
LPD 6 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, historische bronnen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.	LPD 8 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, kunst- en cultuuruitingen , historische bronnen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.
LPD 7 De leerlingen lichten kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen	LPD 9 De leerlingen onderscheiden kenmerken van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de



uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd: keuze uit kenmerken.	vroegmoderne tijd: alle opgesomde kenmerken zijn exhaustief.
---	---

Kritisch redeneren met en over bronnen

Basis	Verdiepte basis
LPD 12 De leerlingen onderscheiden historische bronnen en werken.	LPD 14 De leerlingen typeren historische bronnen en werken. LPD 16 De leerlingen contextualiseren een historische bron in het licht van een historische vraag.
	LPD 19 Bijkomende criteria voor het beoordelen van de betrouwbaarheid van een historische bron in functie van een historische vraag: argumentatie, interpretatie, veralgemening, vooroordeel.
	LPD 22 De leerlingen verklaren mogelijke verschillen tussen twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp. LPD 23 De leerlingen suggereren andere historische bronnen waarmee een bestudeerde historische bron kritisch geconfronteerd kan worden in het licht van een historische vraag.

Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

Basis	Verdiepte basis
	LPD 24 Bijkomende historische redeneerwijzen: menselijke en structurele (f)actoren, analogie, verband, veralgemening, stereotypering.
LPD 20 De leerlingen tonen aan dat de beperkingen inherent aan bronnen invloed hebben op historische beeldvorming.	LPD 25 De leerlingen wijzen in historische beeldvorming aan waar die beïnvloed is door beperkingen inherent aan bronnen.
	LPD 29 De leerlingen verklaren verschillen tussen de historische beeldvorming over eenzelfde historisch fenomeen in het licht van een historische vraag.

Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

Basis	Verdiepte basis
LPD 24 De leerlingen maken een onderscheid tussen verleden en geschiedenis.	LPD 30 De leerlingen verklaren het onderscheid tussen verleden en geschiedenis. LPD 32 De leerlingen herkennen historische argumenten in actuele debatten.

2.2.3 Samenhang over de finaliteiten heen

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

2.3 Plaats in de lessentabel

In de modellessentabel zijn voor dit leerplan 4 graaduren voorzien. [\[zie disclaimer\]](#)

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

- Economische wetenschappen;
- Freinetpedagogie;
- Grieks-Latijn
- Humane wetenschappen;
- Latijn;
- Moderne talen;
- Natuurwetenschappen;
- Sportwetenschappen;
- Topsport-Economie;
- Topsport-Natuurwetenschappen;
- Yeshiva.

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 ontplooiën en mee te bouwen aan de samenleving van de toekomst. Op die manier kan gastvrijheid een prominente plaats krijgen in de lessen.

3.2 Krachtlijnen en opbouw

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



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, op de manier waarop kennis van het verleden tot stand komt of over historische beeldvorming. Leerlingen leren ook zelf historische vragen te ontwikkelen.

Een historisch referentiekader opbouwen

Leerlingen worden geacht in staat te zijn om historische vragen, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, evoluties, bronnen of beeldvorming te situeren in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen. Ze bouwen verder aan het in de 1^{ste} graad ontwikkeld begrippenkader, maar nu geënt op de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd. Ze verwerven meer structuurbegrippen en historische sleutelbegrippen die hen toelaten om nog intenser historisch te denken. Ze leren nu ook interculturele contacten onderscheiden.

Kritisch redeneren met en over bronnen

Om een historische vraag te beantwoorden, bestuderen de leerlingen overblijfselen en bronnen. Ze houden historische bronnen kritisch tegen het licht (het redeneren over bronnen) en leiden er informatie uit af (het redeneren met bronnen). Het gaat om verschillende processen die nauw met elkaar verbonden zijn: het selecteren van bronnen, het contextualiseren ervan, het evalueren van de bruikbaarheid, waarde, representativiteit en betrouwbaarheid, het kritisch afleiden van informatie en het confronteren van deze informatie met andere bronnen. Er wordt gezocht naar verklaringen voor tegengestelde bronnen en gepeild naar suggesties voor 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 ontvingen ze daarbij nog veel ondersteuning. Ze gebruikten typische historische redeneerwijzen als oorzaak, gevolg, aanleiding, toeval; continuïteit en verandering; evolutie en revolutie; gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid. In de tweede graad wordt dit pakket uitgebreid met structurele en incidentele oorzaak; perspectief; historische inleving; bedoelde en onbedoelde handelingen en gevolgen; argument, bewijs; menselijke en structurele factoren; analogie; verband; veralgemening en stereotypering. Leerlingen leren bestaande historische beeldvorming zelfstandiger en dieper te evalueren en geven de perspectieven aan die ze omvat en de argumenten die aangehaald worden. Ze leren ook verschillen verklaren in historische beeldvorming over eenzelfde historisch fenomeen.

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 en verklaren het gebruik van geschiedenis in de samenleving en de perspectieven en motieven die daarbij spelen. Er wordt hierbij expliciet gefocust op het verklaren van collectieve herinnering van historische fenomenen en op multiperspectiviteit.

3.3 Leerlijnen

3.3.1 Samenhang met de eerste graad

De leerplannen Geschiedenis van de 2e graad vertrekken van de beginsituatie dat de leerlingen de doelen van de leerplannen Geschiedenis van de 1e graad verworven hebben. Het is dan ook de bedoeling dat er hierop verder gebouwd wordt in de 2de graad. De krachtlijnen van historisch denken (cf. 3.2) vormen ook de ruggengraat van de leerplannen 2de graad.

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 heel wat basisleerplandoelen (historisch referentiekader, redeneren met en over bronnen, tot beargumenteerde beeldvorming komen) over uit de leerplannen van de 1ste graad. 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 met en over bronnen vanuit een historische vraag, het contextualiseren van bronnen, het onderzoeken van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse culturen (doorbreken van eurocentrisme), het kritisch omgaan met vormen van collectieve herinnering en het zelfstandiger historisch denken. Ook de complexiteit van de bestudeerde samenlevingen neemt toe.

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

3.3.2 Samenhang met de derde graad

Net zoals de 2de graad inhaakt op de 1ste graad zal de ontwikkelingslijn van historisch denken doorgetrokken worden naar de leerplannen van de 3de graad. Dit zorgt voor een consistent geheel over de drie graden heen.

3.4 Aandachtspunten

- Het graadleerplan nodigt uit om met de betrokken collega's uit de vakwerkgroep te overleggen welke doelen wanneer aan bod komen. Ook de tweede graad stelt op dat vlak specifieke uitdagingen. Het aanbrengen van basiskennis, -inzichten en -vaardigheden gebeurt bij voorkeur gedoseerd, vanuit historische inhouden en met het oog op een evenwichtige spreiding over de twee leerjaren.
- Het graadleerplan blijft zo open mogelijk. Het benoemt in de tweede krachtlijn (historisch referentiekader) de te bestuderen historische periodes (in casu de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd) maar laat de vrijheid om te kiezen welke samenlevingen aan bod komen. Een lijst van historische kenmerken biedt een houvast voor de studie van deze 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 leraars krijgen dus veel mogelijkheden om in te spelen op de specifieke context van de school of klas, de actualiteit en de eigen historische interesses.
- De leerplandoelen zijn noch chronologisch noch hiërarchisch geordend. Vanuit het pedagogisch project van de school, vanuit zijn passie, expertise en creativiteit, in functie (van de beginsituatie) van de klasgroep kan de leraar eigen accenten leggen en differentiëren. Hij kan kiezen welke leerplandoelen hij op welke manier samenneemt bij het uitwerken van lessen, thema's of projecten.
- Leraren bepalen zelf welke inhoudelijke contexten ze laten spelen en welke didactische werkvormen en/of methodieken ze hanteren. We bepalen geen minimumaantal lessen voor een bepaald item of een bepaalde rubriek. Dat betekent dat leraren(teams) alle vrijheid hebben om langere leerlijnen op te bouwen en in te zetten op een stapsgewijze aanpak van bepaalde inhoudelijke leerplandoelen. Een



leerplandoel (of krachtlijn) moet niet noodzakelijk in zijn geheel gerealiseerd worden, maar kan ook gespreid en geleidelijk gebeuren. Als er bij de bronnen onmiddellijk gestart wordt met betrouwbaarheid, representativiteit én bruikbaarheid dreigt dit de leerlingen te overweldigen. Er kan dus gerust gestart worden met de focus op betrouwbaarheid; later kunnen dan de andere criteria ingebouwd worden. Idem dito bij leerplandoelen over het referentiekader: eerst kan de structuur meegegeven worden en doorheen de lessen kunnen hieraan begrippen gekoppeld worden.

- Inhouden zijn belangrijk. Historisch denken en kennis sluiten elkaar immers niet uit, wel integendeel. Leerlingen die historisch kunnen denken, hebben meer greep op leerstof doordat ze verbanden kunnen leggen. Omgekeerd vraagt historisch denken gedegen kennis, anders blijven leerlingen hangen in oppervlakkigheden. Door historisch te denken, gebruiken en verdiepen ze hun kennis. Historisch leren denken en historische kennis gaan hand in hand en gebeuren simultaan.
- Een didactiek gericht op historisch denken focust op expliciete leermomenten: aspecten van historisch denken duidelijk benoemen en toelichten, voldoende oefenmomenten inbouwen en leerlingen feedback geven over hun vorderingen.
- Een meeslepend historisch verhaal heeft een plaats in de geschiedenislessen. Het speelt in op de belevingswereld van de leerlingen en kan een uitstekende aanzet bieden om historisch denken aan te scherpen, zeker als je vooraf goed nagedacht hebt welke leerinhouden er zich goed toe lenen om via een verhaal aan te brengen.
- Het is een uitdrukkelijke keuze om 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 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 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.

4 Leerplandoelen

4.1 Historische vraagstelling ontwikkelen

LPD 1 De leerlingen onderscheiden verschillende soorten historische vragen:

- **over het verleden;**
- **over de relatie verleden-heden;**
- **over de totstandkoming van historische kennis;**
- **over historische beeldvorming.**

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 1

- ✓ Je kan soorten vragen niet altijd strikt scheiden.
- ✓ Structuurbegrippen met betrekking tot historische redeneerwijzen helpen je bij het bepalen van de soort historische vraag. Een voorbeeld gekoppeld aan de kruistochten:

een vraag die focust op de oorzaken voor de derde kruistocht betreft een vraag over het verleden; een vraag die peilt naar de gevolgen van de kruistochten op de relatie tussen landen in het Midden-Oosten en het Westen op vandaag is een vraag over relatie verleden – heden; een vraag naar hoe we iets te weten kunnen komen over de tweede kruistocht en hoe zowel de deelnemers ervan, als de mensen in delen van Anatolië die kruistocht ervaren, betreft een vraag naar de totstandkoming van historische kennis; een vraag naar de verschillen in historische beeldvorming van de derde kruistocht in twee speelfilms, nl. ‘Saladin the Victorious’ (1963) en ‘Kingdom of Heaven’ (2005) betreft een vraag over historische beeldvorming.

- ✓ De leerlingen moeten de verschillende soorten niet letterlijk kennen. Die mogen op andere manieren verwoord worden. Dit doel wordt best stapsgewijs gerealiseerd: eerst kennismaken met de soorten, dan voorbeelden zien, vervolgens inoefenen met ondersteuning en vervolgens zelfstandig doen.

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 herkennen is een belangrijke stap richting historisch denken.
- ✓ ‘Maatschappelijke domeinen’ vervangt het vroegere begrip ‘socialiteit’.

LPD 3 De leerlingen evalueren de onderzoekbaarheid van een historische vraag.

- ✓ Er zijn verschillende criteria voor de onderzoekbaarheid van een vraag zoals afbakening in tijd, ruimte of maatschappelijk domein, bestaan van bronnen, relevantie van bronnen, gebruik van historische redeneerwijzen, beschikbare tijd en middelen, duidelijkheid van de taal, begrippen. Leerlingen moeten deze criteria niet letterlijk en exhaustief kennen maar in eigen woorden kunnen formuleren.
- ✓ Je mag dit leerplandoel aanpassen aan de betrokken doelgroep: evalueren (beoordelen op basis van criteria) kan minimaal en maximaal. De opgesomde criteria zijn illustratief.

LPD 4 De leerlingen stellen historische vragen over historische en actuele gebeurtenissen, personen en processen.

- ✓ Je kan leerlingen zelf historische vragen laten stellen vanuit hun nieuwsgierigheid.
- ✓ Van sommige leerlingen kan verwacht worden dat ze een onderzoekbare historische vraag kunnen stellen.



4.2 Een historisch referentiekader opbouwen

LPD 5 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, centrum-periferie, open-gesloten ruimte;
 - *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 6 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. Dat laat toe om het concept moderniteit te 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 zeventalige periodisering die courant gebruikt wordt en die ook gangbaar is in het Vlaamse landsgedeelte.

LPD 7 De leerlingen nuanceren periodisering op basis van een vergelijking tussen de courante westerse periodisering en 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*, keuze van een tijdrekening.

Beperkingen van periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 5

- ✓ In de eerste graad beperkte het leerplandoel zich tot het toelichten van beperkingen van de westerse periodisering en tijdrekening. 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 zijn de leerlingen in staat om zelf de westerse periodisering met andere periodisering te vergelijken. Daartoe passen ze principes van periodisering toe – waaronder ook de keuze van een tijdrekening. Na vergelijking zijn ze in staat tot een genuanceerde beoordeling te komen: is het een puur politieke indeling? Komen andere maatschappelijke domeinen in beeld? Is het een flexibele indeling of een rigide?
- ✓ Periodisering en tijdrekeningen berusten op afspraken: ze zijn tijds- en plaatsgebonden.
- ✓ Bij bv. kunst- en cultuuruitingen wordt een andere periodisering gebruikt (romaanse kunst, gotiek, renaissance ...).

LPD 8 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, kunst- en cultuuruitingen, historische bronnen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

Samenhang tweede graad: II-MEAV-d LPD A5

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 6

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

LPD 9 De leerlingen onderscheiden kenmerken van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse- en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

- ★ Kenmerken van westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd:
 - Politiek: staatsvorming en veranderende territoriale invulling; *imperialisme*; *kolonialisme*; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvorm
 - Sociaal: gelaagde samenleving, *nomadische*, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; *(on)gelijkheid*; (on)vrijheid; *slavernij*; *oorlog*, geweld en *vrede*; minderheden; migratie;
 - Cultureel: *kunst- en cultuuruiting*; *filosofie*; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervorming en breuk; *multiculturele samenleving*; wetenschappen en technologie; drukkunst;
 - Economisch: economische systemen; *landbouw*; nijverheid; *handel*; industrialisering; mondialisering; kapitalisme; koopkracht en levensstandaard; arbeidsorganisatie.

Samenhang tweede graad: II-MEAV-d LPD A5

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 7

- ✓ De leerlingen moeten de begrippen actief kunnen gebruiken.



- ✓ 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.
- ✓ Bij sommige maatschappelijke domeinen kunnen ook volgende kenmerken bijkomend aan bod komen: politiek (grondwet; volkssoevereiniteit; vertegenwoordiging; (de)centralisatie; rechtspraak), sociaal (gezinsorganisatie; demografische processen; interactie met natuur; wij-zij-denken; burgerrechten); cultureel (traditie en gewoonte; mens- en wereldbeeld; mentaliteit; culturele en artistieke stroming; onderwijs); economisch (vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering; overheidsregulering; transport(r)evolutie; innovatie).

LPD 10 De leerlingen onderscheiden kenmerken van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen in de middeleeuwen en in de vroegmoderne tijd.

- ✓ Het bestuderen van de aard van interculturele dynamieken is nieuw in vergelijking met de eerste graad: hoe beïnvloeden samenlevingen elkaar, hoe percipiëren ze elkaar, hoe verlopen de contacten ...? Volgende kenmerken kunnen aan bod komen: gelijke of ongelijke machtsverhouding, vreedzaam of gewelddadig contact, wederkerigheid of uitbuiting in het contact, cultuurvermenging of dominantie, wederzijdse perceptie, wederzijdse impact. Leerlingen moeten deze kenmerken inzichtelijk kunnen verwoorden, ze moeten ze niet letterlijk kunnen benoemen.

Het is belangrijk om hier verschillende perspectieven van actoren in westerse en niet-westerse samenlevingen in acht te nemen. Ook het begrip 'eurocentrisme' kan hier aan bod komen.

LPD 11 De leerlingen leggen onderlinge verbanden binnen en tussen de verschillende maatschappelijke domeinen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 8

- ✓ Je kan het leggen van verbanden binnen en tussen de domeinen inoefenen vanuit actuele situaties.

LPD 12 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).

LPD 13 De leerlingen vergelijken bestudeerde samenlevingen uit de middeleeuwen en vroegmoderne tijd met samenlevingen uit vroegere en latere periodes.

- ✓ De toevoeging van 'latere periodes' laat toe om in het tweede leerjaar van de tweede graad de scharniereeuw (1750-1850) in de steigers te zetten, en de overgang naar de

moderne tijd (= een latere periode) te bediscussiëren. Waar wordt de cesuur gelegd tussen vroegmoderne tijd en moderne tijd: industrialisering? Franse revolutie?

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

4.3 Kritisch redeneren met en over bronnen

LPD 14 De leerlingen typeren verschillende soorten historische bronnen en werken

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 10

- ✓ Vooraleer bronnen kritisch te bevragen, is het goed dat je eerst duidt om welke soort bron het gaat; cf. leerlijn met de 1ste graad.
- ✓ Typeren reikt verder dan onderscheiden (leerplandoel 1ste graad) en is toepassen op een concrete vraag.
- ✓ Het is de bedoeling dat leerlingen concrete bronnen die hen worden voorgeschoteld typeren, naar of ze een historische bron of een werk zijn, en primair of secundair. Let wel: het onderscheid hiertussen is niet altijd waterdicht.
- ✓ 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.

LPD 15 De leerlingen evalueren de presentatie van een historische bron aan de hand van

- **de gegeven contextinformatie (o.a. titel, schaal, projectie);**
 - **de wijze en mate van bewerking.**
- ✓ De analyse van de gegeven contextinformatie leidt tot het identificeren van bijkomende informatie die nodig is om de bron kritisch te kunnen evalueren.
 - ✓ De leerlingen kunnen zelf de mate en wijze van bewerken, de presentatie dus, van een historische bron aangeven. Ze letten daarbij op volgende processen: synthetiseren, parafraseren, vertalen, selecteren (ook visueel). Ze moeten deze processen niet letterlijk kunnen benoemen maar wel in eigen woorden vatten.



LPD 16 De leerlingen contextualiseren een historische bron in het licht van een historische vraag.

- ✓ Contextualiseren is meer complex en gaat ruimer (maatschappelijke context, doelpubliek e.a.) dan het situeren van een historische bron (LPD 8). Contextualiseren vertrekt van een historische vraag en omvat onder meer het verbinden van een historische bron met structuren en opvattingen uit de betreffende tijd. Ook de standplaatsgebondenheid van de maker van de bron krijgt hier een plaats.
- ✓ De leerlingen hebben eerder al de historische context gezien en kunnen die weer oproepen als ze geconfronteerd worden met een historische bron. Uiteraard gebruik je altijd historische kennis om te contextualiseren. Maar je moet wel gericht keuzes maken. Je moet beslissen wat je nodig hebt om goed te kunnen contextualiseren.

LPD 17 De leerlingen geven binnen een aangereikte set historische bronnen aan welke bronnen bruikbaar zijn om een bepaalde historische vraag te beantwoorden.

Samenhang tweede graad: II-NedVB-d-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’ (de ‘zwijgende bron’) over het bestudeerde onderwerp. Een dergelijk al dan niet bewust stilzwijgen kan betekenisvol zijn. Hier speelt de historische context uiteraard een belangrijke rol: wat kon de auteur wel en niet weten. De leerlingen kunnen dat element een plaats geven in hun evaluatie. De laatmiddeleeuwse Leuvense ordonnantieboeken (met beslissingen van de stadsraad) bieden weinig informatie over de 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 apart zien van betrouwbaarheid. Een onbetrouwbare bron kan perfect bruikbaar zijn – je moet zoals altijd gewoon kritisch blijven voor de informatie.
- ✓ In de realiteit is een bron zelden volledig bruikbaar of onbruikbaar. Er loopt een continue lijn tussen bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit en hun tegengestelde. Het is aan de leraar om te bepalen of het zinvol deze nuances tussen bruikbaarheid- onbruikbaarheid e.a. mee te geven. Eventueel kan de leraar de leerlingen aanzetten om meerdere bronnen te vergelijken.

LPD 18 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.
- ✓ Dit hoeft niet zelfstandig uitgevoerd te worden door de leerling. De representativiteit van historische bronnen kan door de leraar worden aangebracht door leerlingen te confronteren met verschillende bronnen, die verschillende meningen weergeven. Zo zien leerlingen in dat samenlevingen in het verleden (en vandaag) niet homogeen dachten.

LPD 19 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 beoogd effect;*
 - argumentatie;
 - interpretatie; veralgemening; vooroordeel.

Samenhang tweede graad: II-NedVB-d LPD4

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 14

- ✓ De leerlingen hebben inzicht in de genoemde criteria, maar hoeven de begrippen niet letterlijk 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 het dagelijkse leven tijdens een twee maanden durende zeereis in beeld te brengen.



- ✓ Een primaire bron is niet noodzakelijk meer of minder betrouwbaar dan een secundaire bron.
- ✓ Belangrijk is ook de nodige aandacht op te brengen voor de 'nieuwe' criteria argumentatie, interpretatie, veralgemening, vooroordeel.

LPD 20 De leerlingen leiden informatie af uit een historische bron om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 15

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

LPD 21 De leerlingen vergelijken historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 16

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

LPD 22 De leerlingen verklaren mogelijke verschillen tussen twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

- ✓ Voorbeelden: kruistocht (westers perspectief, perspectief van moslims), perceptie ontdekking Midden-Amerika (Spaans perspectief, perspectief Azteken).
- ✓ Je kan met leerlingen ook gelijkenissen trachten te verklaren tussen bronnen, en dat bv. koppelen aan vragen naar representativiteit. Er kan ook op gewezen worden dat ook interpretaties van gelijkenissen verschillend kunnen zijn.

LPD 23 De leerlingen suggereren andere historische bronnen waarmee een bestudeerde historische bron kritisch geconfronteerd kan worden in het licht van een historische vraag.

- ✓ Met dat doel prikkel je leerlingen om zich niet te beperken tot één bron, maar steeds op zoek te proberen gaan naar andere informatie die een kritische confrontatie toelaat.
- ✓ De leerlingen zullen niet altijd de achtergrond hebben om te weten of hun suggestie ook effectief kan. De leraar kan hen op dat vlak feedback geven.
- ✓ Samen nadenken over andere bronnen om een beter antwoord te krijgen op de historische vraag is de kern van dit doel. De bedoeling is niet dat leerlingen de historische bronnen effectief zelf zoeken, maar nadenken over mogelijke bronnen (een hypothese doen), om hun kritisch denken aan te scherpen over bv. de beperkingen van bronnen, en historische beeldvorming. Het is dan interessant om na

te denken over de mate waarin deze bronnen ook bestaan. (De Taíno lieten bv. geen bronnen na over hun eerste ontmoeting met Columbus in 1492).

4.4 Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen

LPD 24 De leerlingen benoemen in historische beeldvorming historische redeneerwijzen:

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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 17

- ✓ Een aantal redeneerwijzen werden ook al geïntegreerd in het leerplan van de eerste graad. Maar nu worden die hier geëxpliciteerd, benoemd en uitgebreid. Het is de bedoeling dat de leerlingen die actief gebruiken.
- ✓ De redeneerwijzen die nieuw zijn in de tweede graad duid je en leg je uit.
- ✓ De 'nieuwe' redeneerwijzen sporen ook samen met de stappen in de ontwikkelingspsychologie: in de 1ste graad heerst het romantisch denken bij de leerlingen; in de loop van de 2de graad maakt dit plaats voor het filosofisch denken.
- ✓ Je kan het doel ook actualiseren (rond bv. stereotypering).

LPD 25 De leerlingen wijzen in historische beeldvorming aan waar die beïnvloed is door de beperkingen inherent aan bronnen.

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.
- ✓ Bv. grafieken met data die voor een bepaalde tijd onderbroken zijn.
- ✓ Bedoeling is dat leerlingen hierin een actieve rol spelen en dit zelf aanwijzen.

LPD 26 De leerlingen evalueren historische beeldvorming.

- ★ Vanuit verschillende perspectieven:
 - tijd en ruimte;



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

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 20

- ✓ Voorbeelden van bronnen: historische kaart, tijdlijn, grafiek, afbeelding.
- ✓ Bij een historische kaart of tijdlijn letten leerlingen in het bijzonder op de schaal, de legende en de titel.
- ✓ Met evalueren wordt niet noodzakelijk bedoeld dat de leerlingen de kwaliteit van historische beeldvorming inhoudelijk beoordelen. De nadruk ligt op de argumentatie die gebruikt wordt. Leerlingen krijgen hier een taal aangereikt om de gebruikte argumentatie gericht te evalueren.

LPD 27 De leerlingen selecteren informatie uit historische beeldvorming om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met de evaluatie van historische beeldvorming.

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, teksten en beelden gebruikt kunnen worden.

LPD 28 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.
- ✓ Kritische analyse van bronnen behelst dus het redeneren met en over bronnen.

LPD 29 De leerlingen verklaren verschillen tussen historische beeldvorming over eenzelfde historisch fenomeen in het licht van een historische vraag.

- ✓ Historische beeldvorming betreft steeds een interpretatie. Leerlingen leren in LPD 28 om die interpretatie bloot te leggen. Die ervaring kan verder aangescherpt worden door hen verschillende beeldvormingen voor te leggen. Dit kan ook verbonden worden met de standplaatsgebondenheid.

4.5 Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst

LPD 30 De leerlingen verklaren het onderscheid tussen verleden en geschiedenis.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 22

- ✓ De leerlingen kunnen niet alleen het onderscheid toelichten tussen verleden en geschiedenis (1ste graad), maar kunnen ook verklaren waarom dat onderscheid er is. Dit vloeit voort uit de krachtlijn redeneren met en over bronnen en peilt naar waarom beeldvorming kan verschillen.

LPD 31 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 25

- ✓ In de eerste graad ging het om het begrijpen van die invloed; nu gaat het om het analyseren van die invloed. Dit kan onder begeleiding van de leraar. Bedoeling is om naïeve, foute voorstellingen over het verleden ongedaan te maken.
- ✓ 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 leerlingen bijvoorbeeld onderling hun sociaaleconomische, sociaal-culturele of genderachtergrond vergelijken.

LPD 32 De leerlingen herkennen historische argumenten in actuele debatten.

- ✓ Dit kan via verwijzingen naar aspecten van middeleeuwen en vroegmoderne tijd zoals kruistochten, kolonisatie, verlichting. Leerlingen leggen automatisch banden tussen het verleden en het heden; hier wordt nu richting aangegeven via een kritische kijk.
- ✓ Dit leerplandoel bereidt voor op de derde graad waar leerlingen zelf historische argumenten aanbrengen in een actuele discussie en inzien hoe het verleden gebruikt en misbruikt wordt.

LPD 33 De leerlingen verklaren collectieve herinnering van historische fenomenen aan de hand van

- oorsprong van collectieve herinnering;
- functies van collectieve herinnering;
- vormen van collectieve herinnering.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 24



- ✓ In de 1ste graad werd vooral gemikt op het doorprikken van mythevorming; nu wordt de collectieve herinnering binnen gebracht: waarom gaat het over die of die herinnering en niet over andere? Wat is de functie van standbeelden, musea e.a.?
- ✓ Het verleden leeft voort in herinneringen. Dit leerplandoel focust niet op individuele herinneringen maar op sociale herinneringen (van onderuit) of culturele herinneringen (van bovenaf) vormgegeven. Waarvan vinden we als samenleving dat het de moeite waard is om als herinnering levend te houden?
- ✓ Collectieve herinnering kan verschillende functies hebben: constructie van een collectieve identiteit, aanwakkeren van sociale cohesie of sociale uitsluiting, trots cultiveren, slachtofferschap cultiveren, waardenoverdracht.
- ✓ Collectieve herinnering kan verschillende vormen aannemen: materieel en immaterieel erfgoed zoals musea, standbeelden, optochten.
- ✓ Dit doel kan je invullen vanuit de achtergronden van de leerlingen en gekoppeld worden aan het gebruik/misbruik van geschiedenis.

LPD 34 De leerlingen analyseren de historische betekenissen die zij zelf of anderen geven aan historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 26

- ✓ 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.
- ✓ De leerlingen ontwikkelen hier een gevoeligheid voor het in acht nemen van verschillende perspectieven. (meerdere perspectieven hanteren; multiperspectiviteit).

LPD 35 De leerlingen geven gelijkenissen en verschillen aan tussen actuele en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 27

- ✓ In de 1ste graad ging het om 'begrijpen': dit kan je doen met al geziene informatie. In de 2de graad worden leerlingen geacht zelf het onderscheid te kunnen maken in nieuwe informatie.
- ✓ Bedoeling is alles in zijn historische context te leren begrijpen.

LPD 36 De leerlingen lichten principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat en hun onderlinge samenhang toe vanuit hedendaags en historisch perspectief:

- **scheiding der machten;**

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

Samenhang tweede graad: II-MEAV-d LPD M7

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

- ✓ Hoe verliepen machtsafspraken en mechanismen van inspraak in de bestudeerde historische periodes en hoe verhouden die zich tot de hedendaagse democratische rechtsstaat? Zo draagt geschiedenis op een kritische, gecontextualiseerde manier bij tot de politieke geletterdheid van leerlingen.
- ✓ Proto-democratische experimenten in de middeleeuwse steden, rechtspraak in de vroege moderne tijden: er zijn genoeg verbanden met het hedendaagse perspectief en voldoende mogelijkheden tot nuances.

LPD 37 De leerlingen illustreren met historische en actuele voorbeelden vormen van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme.

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

- ✓ Het leerplandoel laat toe om het belang van historisch denken te onderstrepen en vooral het historisch contextualiseren. We kunnen niet zomaar de hedendaagse invulling van deze concepten terug projecteren op het verleden.
- ✓ Onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme worden hier samen beschouwd en moeten niet onderscheiden worden van elkaar.

LPD 38 De leerlingen begrijpen aan de hand van actuele gebeurtenissen hoe democratische besluitvorming werkt in Vlaanderen, België en de Europese Unie.

- ★ Verkiezing, coalitie, meerderheid, oppositie, politieke partij.
Relatie tussen bestuursniveau en bevoegdheid.
Binnen de respectievelijke bestuursniveaus.

Samenhang eerste graad: I-Ges-a LPD 30

- ✓ Je hoeft niet voor elk bestuursniveau uit te leggen hoe het besluitvormingsproces werkt. Leerlingen moeten vooral aan de hand van de begrippen verkiezing, coalitie, meerderheid, oppositie en politieke partij dezelfde mechanismen vatten op verschillende niveaus (Vlaanderen, België en de EU), met enkele nuances. Op Europees niveau kan je bijkomend ingaan op de politieke evenwichten tussen de lidstaten.
- ✓ Afhankelijk van het besproken bestuursniveau kunnen besluitvormingsorganen zoals gemeenteraad, provincieraad en parlement aan bod komen. Voor bestuursorganen kunnen gemeentebestuur, provinciebestuur en regering ter sprake komen.



- ✓ Met betrekking tot de relatie tussen bestuursniveau en bevoegdheid kan je focussen op de relatieve beperktheid van bv. federale bevoegdheden in relatie tot het Europese niveau.
- ✓ Je kan het doel koppelen aan 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 39 De leerlingen analyseren concrete situaties met betrekking tot erkenning, naleving en schending van mensenrechten.

★ **Mensenrechten- en kinderrechtenverdrag**

Samenhang tweede graad: II-MEAV-d LPD M8

- ✓ Mensenrechten zijn gegroeid vanaf de vroegmoderne tijd; bedoeling is dit nu te actualiseren.
- ✓ Je kan het belang van historisch denken benadrukken en vooral het historisch contextualiseren. We kunnen 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 inleving

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

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

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

Historische redeneerwijzen

Het toepassen van typische concepten die historici gebruiken om historische feiten met elkaar in verband te brengen en historische informatie te structureren: (structurele en incidentele) oorzaak, bedoelde en onbedoelde gevolgen, aanleiding, toeval; continuïteit en verandering; evolutie en revolutie; gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid; perspectief, historische inleving, bedoelde en onbedoelde handelingen), argument, bewijs, menselijke en structurele factoren, analogie, verband, veralgemening, stereotypering.

Historische vraag

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

Multiperspectiviteit (meerdere perspectieven 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.



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

7 Concordantie

De concordantietabel geeft aan welke leerplandoelen eindtermen (ET) en cesuurdoelen (CD) realiseren.

[zie disclaimer]

Leerplandoel	Eindtermen
1	ET 8.6; CD 1.2.2
2	ET 8.6; CD 1.2.2
3	ET 8.6; CD 1.2.2
4	--
5	ET 8.1
6	ET 8.1
7	ET 8.3
8	--
9	ET 8.2; CD 1.2.1
10	ET 8.2; CD 1.2.1
11	ET 8.2; CD 1.2.1
12	ET 8.2; CD 1.2.1
13	ET 8.2; CD 1.2.1
14	ET 8.4
15	ET 8.4
16	--
17	ET 8.4
18	ET 8.4
19	ET 8.4
20	ET 8.5
21	ET 8.5
22	ET 8.5

23	--
24	ET 8.6
25	ET 8.6
26	ET 8.7
27	ET 8.6
28	ET 8.6
29	--
30	ET 8.8
31	ET 8.8
32	--
33	ET 8.9
34	ET 8.10
35	--
36	ET 7.19
37	ET 7.6
38	ET 7.15
39	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
- Relatie tussen bestuursniveau en bevoegdheid

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 onderzoeken concrete situaties met betrekking tot mensenrechten.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Mensen- en kinderrechten
- Schending van mensen- en kinderrechten
- Mensenrechtenorganisatie

*Conceptuele kennis

- Mensen- en kinderrechten
- Mensenrechten- en kinderrechtenverdrag
- Erkenning, naleving en schending van mensen- en kinderrechten
- Mensenrechtenorganisatie

*Procedurele kennis

- Toepassen van strategieën om concrete situaties met betrekking tot mensenrechten te onderzoeken

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 analyseren

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

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

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

*Conceptuele kennis

- Het onderscheid tussen rechtsregels en morele regels
- Democratie en rechtsstaat

- De relatie tussen scheiding der machten, scheiding van kerk en staat, grondrecht, grondwet, vrijheid- 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, breuk, evolutie, revolutie, duur, gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid
 - > Ruimte: lokaal, regionaal, (West-)Europees, westers en niet-westers, mondiaal, centrum-periferie, open-gesloten ruimte, 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, gelijkenissen en verschillen in kenmerken van samenlevingen uit vorige periodes, evenals kenmerken van interculturele contacten.

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)
- Aard van de interculturele contacten in de vroegmoderne koloniale ontmoetingen zoals gelijke of ongelijke machtsverhouding, vreedzaam of gewelddadig contact, wederkerigheid of uitbuiting in het contact, cultuurvermenging of dominantie, wederzijdse impact

*Procedurele kennis

- Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.3 De leerlingen vergelijken de courante westerse periodisering met 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

*Procedurele kennis

- Vergelijken van de courante westerse periodisering met andere periodisering in tijd en ruimte

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.4 De leerlingen evalueren de presentatie, 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

- Presentatie van een historische bron: de analyse van de titel, de legende, de schaal, de projectie en de gegeven contextinformatie, de mate en de wijze van bewerken van historische bronnen (synthetiseren, parafraseren, in de context plaatsen, selecteren)
- 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
- Valkuilen van presentisme

*Procedurele kennis

- Interpreteren van de contextinformatie en de presentatie van historische bronnen
- 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 onderscheiden informatie in historische bronnen met inbegrip van gelijkenissen en verschillen hierin tussen historische bronnen, in het licht van een historische vraag en rekening houdend met reflectie over die bronnen.

Met inbegrip van kennis



*Feitenkennis

- Standplaatsgebondenheid

*Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur of maker, doelpubliek

*Procedurele kennis

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

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.6 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
- Geschiedenis als constructie en interpretatie

*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

8.7 De leerlingen beoordelen historische beeldvorming met behulp van dimensies van het referentiekader en aan de hand van historische redeneerwijzen.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Standplaatsgebondenheid

- Structuurbegrippen met betrekking tot typische historische redeneerwijzen vermeld in de feitenkennis van eindterm 8.6

*Conceptuele kennis

- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen
- Een selectie van de kenmerken van de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd vermeld in de conceptuele kennis van eindterm 8.2
- Anachronisme, drogredenen, standplaatsgebondenheid, veralgemening, stereotypering

*Procedurele kennis

- Toepassen van historische redeneerwijzen vermeld in de procedurele kennis van eindterm 8.6

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

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

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Standplaatsgebondenheid, interpretatie

*Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, interpretatie
- Onderscheid tussen verleden en geschiedenis
- Geschiedenis als constructie en interpretatie

*Procedurele kennis

- Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)

*Metacognitieve kennis

- De invloed van de eigen standplaatsgebondenheid

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

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

8.9 De leerlingen verklaren collectieve herinnering van historische fenomenen.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis

- Standplaatsgebondenheid

*Conceptuele kennis

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



- Standplaatsgebondenheid
- Collectieve herinnering: sociale en culturele herinnering
- Functies van collectieve herinnering zoals constructie van een collectieve identiteit, aanwakkeren van sociale cohesie of sociale uitsluiting, trots cultiveren, slachtofferschap cultiveren, waardenoverdracht
- Dragere van collectieve herinnering zoals materieel en immaterieel erfgoed

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.10 De leerlingen analyseren betekenissen 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

*Procedurele kennis

- Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)
- Toepassen van historische redeneerwijzen vermeld in de procedurele kennis van eindterm 8.6

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

7.2 Cesuurdoelen

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

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: staatsvorming en veranderende territoriale invulling; imperialisme; kolonialisme; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvorm (zoals monarchie, republiek, stadstaat, absolutisme, democratie) met kenmerken zoals grondwet, volkssoevereiniteit, vertegenwoordiging, (de)centralisatie, rechtspraak
 - > Sociaal: gelaagde samenleving; nomadische, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij; oorlog, geweld en vrede; minderheden;

migratie; kenmerken zoals gezinsorganisatie; demografische processen; interactie met natuur; wij-zij-denken; burgerrechten

- > Cultureel: kunst- en cultuuruitingen; filosofie; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervormingen en breuk; multiculturele samenleving; wetenschappen en technologie; drukkunst; kenmerken zoals tradities en gewoonten; mens- en wereldbeelden; mentaliteiten; culturele en artistieke stromingen; onderwijs
- > Economisch: economische systemen; landbouw; nijverheid; handel; industrialisering; mondialisering; kapitalisme; koopkracht en levensstandaard; arbeidsorganisatie; kenmerken zoals vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering; overheidsregulering, 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: staatsvorming en veranderende territoriale invulling; imperialisme; kolonialisme; politieke revolutie; bestuurlijke organisatie en staatsvormen (zoals monarchie, republiek, stadstaat, absolutisme, democratie) met kenmerken zoals grondwet, volkssoevereiniteit, vertegenwoordiging, (de)centralisatie, rechtspraak
 - > Sociaal: gelaagde samenleving; nomadische, agrarische en industriële samenleving; stedelijke samenleving; (on)gelijkheid; (on)vrijheid; slavernij; oorlog, geweld en vrede; minderheden; migratie; kenmerken zoals gezinsorganisatie; demografische processen; interactie met natuur; wij-zij-denken; burgerrechten
 - > Cultureel: kunst- en cultuuruitingen; filosofie; levensbeschouwing en levensbeschouwelijke organisatie; religieuze hervormingen en breuk; multiculturele samenleving; wetenschappen en technologie; drukkunst; kenmerken zoals tradities en gewoonten; mens- en wereldbeelden; mentaliteiten; culturele en artistieke stromingen; onderwijs
 - > Economisch: economische systemen; landbouw; nijverheid; handel; industrialisering; mondialisering; kapitalisme; koopkracht en levensstandaard; arbeidsorganisatie; kenmerken zoals vraag en aanbod; concurrentie; commercialisering; overheidsregulering; transport(r)evolutie; innovatie
- Verbanden en dynamiek tussen de maatschappelijke domeinen
- Gelijkenissen en verschillen in dezelfde periode (synchroon) en tussen verschillende periodes (diachroon)
- Aard van de interculturele contacten zoals gelijke of ongelijke machtsverhouding, vreedzaam of gewelddadig contact, wederkerigheid of uitbuiting in het contact, cultuurvermenging of dominantie, wederzijdse perceptie, wederzijdse impact

*Procedurele kennis

- Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)

*Metacognitieve kennis

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: Analyseren

1.2.2 De leerlingen evalueren een historische vraag op basis van de soort, de onderzoekbaarheid en de situering ervan in het historisch referentiekader.

Met inbegrip van kennis

*Feitenkennis



- Structuurbegrippen met betrekking tot
 - > Tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, breuk, evolutie, revolutie, duur, gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid
 - > Ruimte: lokaal, regionaal, (West-)Europees, westers en niet-westers, mondiaal, centrum-periferie, opengesloten ruimte, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem
 - > Maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch
- Structuurbegrippen met betrekking tot typische historische redeneerwijzen: oorzaak en gevolg, toeval, perspectief, historische inleving, continuïteit, verandering, argument, bewijs, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid, bedoelde en onbedoelde handelingen en gevolgen en structuurbegrippen zoals structurele en incidentele oorzaak, historische contextualisering, de menselijke en structurele (f)actoren (agency), analogie, verband, veralgemening, stereotypering

*Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid
- Soorten historische vragen: vraag over het verleden, over de relatie verleden-heden, over de totstandkoming van historische kennis of over representaties van het verleden
- Criteria voor de onderzoekbaarheid van een vraag zoals afbakening in tijd, ruimte of maatschappelijk domein, bestaan van bronnen, relevantie van bronnen, gebruik van historische redeneerwijzen, beschikbare tijd en middelen

*Procedurele kennis

- Toepassen van historische redeneerwijzen: 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 en historische redeneerwijzen zoals historisch contextualiseren, over bronnen reflecteren, de menselijke en de structurele (f)actoren (agency) benoemen, historische analogieën leggen, veralgemening en stereotypering onderzoeken

*Metacognitieve kennis

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: Evalueren

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 andere vakken.....	9
2.2.2	Samenhang met andere leerplannen binnen de finaliteit	9
2.2.3	Samenhang over de finaliteiten heen	11
2.3	Plaats in de lessentabel.....	11
3	Pedagogisch-didactische duiding	11
3.1	Geschiedenis en het vormingsconcept	11
3.2	Krachtlijnen en opbouw	11
3.3	Leerlijnen.....	13
3.3.1	Samenhang met de eerste graad	13
3.3.2	Samenhang met de derde graad.....	13
3.4	Aandachtspunten	13
4	Leerplandoelen	14
4.1	Historische vraagstelling ontwikkelen	14
4.2	Een historisch referentiekader opbouwen	16
4.3	Kritisch redeneren met en over bronnen	19
4.4	Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen	23
4.5	Reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst.....	25
5	Lexicon	28
6	Basisuitrusting	29
7	Concordantie	30
7.1	Eindtermen.....	31
7.2	Cesuurdoelen	38