

**Vlaams Verbond van het
Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1 1040 Brussel**

**AV GESCHIEDENIS
Tweede graad ASO/KSO**

**Eerste leerjaar: 2 uur/week
Tweede leerjaar: 2 uur/week**

In voege vanaf 1 september 1999

Licap - Brussel D/1999/0279/026

september 1999

INHOUD

	INLEIDING: GESCHIEDENIS ALS HISTORISCHE VORMING	5
1	BEGINSITUATIE	7
1.1	Situering van het vak geschiedenis in de tweede graad	7
1.2	Geschiedenis tweede graad ASO	7
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	8
2.1	Algemene doelstellingen voor de drie graden	8
2.2	Algemene doelstellingen voor de tweede graad: verdere ontwikkeling van het historische denken en de historische vorming	8
2.2.1	'Historisch' denken over het verleden	8
2.2.2	Progressie in het 'historisch' denken	10
3	LEERPLANDOELSTELLINGEN IN DE TWEDE GRAAD	10
3.1	Historische kennis	10
3.1.1	Verantwoording en criteria	10
3.1.2	Doelstellingen	10
3.2	Historisch inzicht	11
3.2.1	Verantwoording en criteria	11
3.2.2	Doelstellingen	12
3.3	Historische vaardigheden	12
3.3.1	Verantwoording en criteria	12
3.3.2	Doelstellingen	17
3.4	Historische attitudes	17
3.4.1	Verantwoording en criteria	17
3.4.2	Doelstellingen	21
4	LEERINHOUDEN	21
4.1	Keuze van de leerinhouden	21
4.1.1	Algemene omschrijving	22
4.1.2	Criteria	23
4.2	Ordening van de leerinhouden	24
4.2.1	Algemene omschrijving	24
4.2.2	Criteria	25
5	PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	26
5.1	Leerplan en opvoedingsproject	26
5.2	Differentiatie	26
5.3	Onderzoekend leren	27
5.3.1	Actieve leer- en onderwijsstrategieën	27
5.3.2	Toegenomen abstraheringsvermogen	27
5.3.3	Geleid onderzoek	27
5.3.4	Naar zelfstandig onderzoek	27

5.4	Reproductiegericht leren	27
5.5	Zelfstandig werk	28
5.5.1	Paradoxe beginsituatie	28
5.5.2	Strategie	28
5.5.3	Mogelijkheden	28
5.6	Evaluatie	28
5.6.1	Doel	28
5.6.2	Evaluatie overstijgt in de tweede graad hoe langer hoe meer het evenementiële en het reproductieve	29
5.6.3	Hoe de kwaliteit van de vraagstelling bewaken?	29
5.6.4	Vragenlijst bij de voorbereiding en reflectie van evaluaties	30
5.7	Vakoverschrijdend werken	31
5.8	Jaarplannen	31
5.9	Vakvergaderingen	32
6	MINIMALE MATERIELE VEREISTEN	32
7	LITERATUURLIJST	33
8	LIJST VAN EINDTERMEN	39

INLEIDING: GESCHIEDENIS ALS HISTORISCHE VORMING

Vormende waarde van de geschiedenis als discipline

De geschiedeniswetenschap onderzoekt het menselijk handelen door de eeuwen heen. Ze doet hiervoor een beroep op de talloze sporen die onze voorouders hebben nagelaten en brengt de resultaten van haar onderzoek samen in boeken, tijdschriften, musea...

Om dit uiterst omvangrijk aanbod toegankelijk te maken voor leerlingen, zal het geschiedenisonderwijs gebruikmaken van de informatiestructuren van de historische discipline. Die hebben precies tot doel om al deze informatie te ordenen en te bewerken.

Die informatiestructuren hebben tevens een grote pedagogische waarde. De (pre)puber is volop op zoek naar zichzelf en voelt zich daarbij onzeker. Tegenover die wat chaotische situatie zijn duidelijke structuren, ook vakgebonden, precies wat hij nodig heeft als rustgevend element.

De grondstructuur van de wetenschappelijke historische informatie wordt uitgedrukt door middel van vier referentiekaders.

Het *globaal* referentiekader bevat enerzijds het wetenschappelijk verwerkingsniveau van de historische informatie (beschrijvend-verklarende informatie en procedurele informatie) en anderzijds de structuur van de historische informatie (de dimensies tijd, ruimte en socialiteit). Omwille van die specifieke structuur van de historische informatie wordt er een opdeling gemaakt in een chronologisch, ruimtelijk en maatschappelijk kader.

Het *chronologisch* referentiekader rangschikt de informatie uit het verleden volgens de categorieën duur, ritme, tempo, gelijktijdigheid, ongelijktijdigheid, lokalisatie, tijdsopvolging.

Het *ruimtelijk* referentiekader situeert die informatie volgens categorieën als afstand, open en gesloten, stedelijk en ruraal, enz.

Tenslotte ordent het *maatschappelijk* referentiekader de informatie volgens verschillende soorten relaties en maatschappelijke domeinen.

De drie componenten van de historische vorming

In het basisonderwijs is geschiedenis een leerdomein met een eigen aanpak, die in het hele secundair onderwijs behouden blijft. Dit is van essentieel belang wil geschiedenis haar einddoel, namelijk de historische vorming, bij de leerlingen realiseren.

Die historische vorming omvat drie componenten: kennis en inzicht, vaardigheden en attitudevorming. Vertaald naar de didactische praktijk wordt kennis gekoppeld aan inzicht, wordt bijgebracht hoe historische gegevens te hanteren en wordt een bewuste, vanuit algemene menselijke waarden actieve betrokkenheid bij de geschiedenis gestimuleerd. De historische vorming zal uiteindelijk een wezenlijke bijdrage leveren tot de algemene vorming.

Kennis en inzicht

De leerlingen van de tweede graad zijn reeds tot een groter abstraheer- en redeneervermogen in staat. Dit betekent dat ze steeds weer de historische gegevens kunnen begrijpen en naar verbanden en verklaringen zoeken.

Woordenlijsten met begripsverklaringen zijn uitstekende hulpmiddelen om leerlingen een begripkader bij te brengen. Historische kaarten helpen om de historische ruimte van een onderwerp duidelijk af te bakenen.

Tijdsbalken geven een visuele voorstelling van de zo moeilijk te vatten chronologische ‘ruimte’. Een visuele voorstelling van het socialiteitskader, opgedeeld in de drie grote categorieën van het menselijk handelen (socio-economisch, socio-politiek, socio-cultureel), geeft aan wat besproken wordt en wat buiten het onderwerp valt.

Oefeningen op het lezen, aanvullen en zelfs tekenen van kaarten, tijdsbalken of socialiteitskader zijn middelen om de leerlingen tot inzicht te brengen of aan te tonen dat ze inderdaad de leerstof begrepen hebben.

Vaardigheden

De vaardigheden zijn een belangrijke component van de historische vorming. Zoals ze dat doen voor de wetenschapper, moeten zij ook de leerlingen toelaten historische kennis te verwerken en te beoordelen. De vaardigheden zijn bijgevolg essentieel bij het verwerven van kennis en inzicht in de geschiedenis.

Lesgeven is nu eenmaal een globaal gebeuren waarin moeilijk is aan te geven waar het aanbrengen van kennis en inzicht ophoudt en het trainen van vaardigheden begint.

Maar om toch niet helemaal in het ijle te praten, volgt hier een schematische opsomming van enkele vaardigheden.

Er zijn twee grote categorieën: de historische deelvaardigheden en de historische basisvaardigheden. Eenvoudige historische deelvaardigheden zijn in het basisonderwijs en in de eerste graad verworven. Enkele voorbeelden:

- ! de lengte van een historische periode kunnen bepalen;
- ! kunnen bepalen of een personage voor of na een ander leefde;
- ! het soort bron kunnen identificeren.

De training van de historische deelvaardigheden moet leiden tot het beheersen van de historische basisvaardigheden. Ze laten een zelfstandig onderzoek en kritische opstelling ten overstaan van het verleden toe. Als einddoelen overstijgen ze per definitie het onderwijsniveau van de tweede graad, maar dienen vooral als richtsnoer voor de leraar bij de keuze van de historische deelvaardigheden.

Enkele voorbeelden van historische basisvaardigheden:

- ! kunnen formuleren welke evolutie er ontstond uit de interactie van individuen en groepen in een bepaalde tijd, op een bepaalde plaats en tussen bepaalde mensen;
- ! kunnen gebruiken van historische begrippen in hun wisselende betekenis;
- ! de historische kritiek kunnen toepassen.

Attitudevorming

De historische vorming kan pas slagen indien de geschiedenislessen de leerlingen de kans bieden om zich de specifieke historische attitudes eigen te maken. Het geschiedenisonderwijs beoogt een aantal intellectuele (bv. belangstelling voor het verleden) en sociale attitudes (bv. bewustzijn van de evolutie van mens en wereldbeeld).

Zoals bij de vaardigheden het geval was, kunnen de beoogde attitudes opgesplitst worden in historische basisattitudes en historische deelattitudes. Opnieuw zijn de eenvoudige historische deelattitudes reeds in de eerste graad nagestreefd.

Enkele voorbeelden van historische deelattitudes:

- ! zich willen inleven in andere samenlevingsvormen dan de westerse;
- ! nauwkeurig zijn bij het opzoeken en verwerken van informatie;
- ! tolerantie hebben ten overstaan van andere culturen.

Zij verwijzen naar volgende historische basisattitudes die behoren tot de einddoelen van de historische vorming:

- ! belangstelling en waardering tonen voor het verleden;
- ! kritische houding aannemen ten aanzien van informatie zowel over het heden als het verleden;
- ! bewustzijn van de evolutie van het mens- en wereldbeeld en van de waarden die het menselijk gedrag zin geven.

1 BEGINSITUATIE

1.1 Situering van het vak geschiedenis in de tweede graad

Vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs bestaan er vier onderwijsvormen: ASO, BSO, KSO en TSO. Binnen deze vier onderwijsvormen zijn er verschillende studierichtingen. Hun benaming wijst op de aard van de opleiding en de vakken of vormingscomponenten die een bijzondere aandacht krijgen.

De historische vorming krijgt in de lestabellen van de tweede graad niet overal dezelfde ruimte toegemeten. In het BSO is ze geïntegreerd in de maatschappelijke vorming. Voor ASO zijn twee lestijden en voor het TSO is één lestijd voorzien. Dit laatste geldt meestal ook voor het KSO. In het KSO en sommige richtingen van het TSO komt ook het vak kunstgeschiedenis voor.

1.2 Geschiedenis tweede graad ASO

In de eerste graad werd de grondstructuur van de geschiedenis, die reeds in het lager onderwijs verkend werd, verder verduidelijkt, nl. de dimensies tijd, ruimte, socialiteit (met daarin de verschillende domeinen van het maatschappelijk leven).

Zowel in het eerste als in het tweede jaar kregen de leerlingen een initiatie in het historisch speuren denkwerk. Tevens bouwden zij een historisch en conceptueel referentiekader op. Het historisch referentiekader bestrijkt de ganse geschiedenis en volgt de traditionele periodisering. Bij elke periode wordt een maatschappelijk probleem aan de orde gesteld. Het conceptueel kader geeft de begrippen van tijd, ruimte en socialiteit die nodig zijn om een historisch informatienetwerk op te bouwen.

Vanuit en geïntegreerd in dit referentiekader werden in de eerste graad enkele samenlevingen bestudeerd: in het eerste jaar de prehistorie en een samenleving uit het Nabije Oosten; in het tweede jaar de Klassieke Oudheid vanuit een globale visie op de klassieke mediterrane cultuur.

Deze drie componenten van de historische vorming (referentiekaders, studie van samenlevingen, initiatie in historisch speur- en denkwerk) blijven de basis van het leerplan voor de tweede graad.

2.1 Algemene doelstellingen voor de drie graden

Alle leerlingen in het secundair onderwijs hebben recht op een volwaardige historische vorming. Een democratische samenleving moet alle jongeren toegang verlenen tot historische vorming die de wereld waarin ze leven, verheldert en hun autonomie verhoogt. De algemene doelstellingen gelden bijgevolg voor alle leerlingen uit alle onderwijsvormen.

Historisch bewustzijn is de einddoelstelling van het vak geschiedenis in het secundair onderwijs. Dit is het besef dat de historische en hedendaagse werkelijkheid grotendeels het gevolg zijn van processen van verandering en evolutie in de verschillende maatschappelijke domeinen. Historisch bewustzijn is het resultaat van een lang, gestadig leerproces, progressief gespreid over de zes leerjaren en telkens naar inhoud en methode aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling(en). Historisch bewustzijn wordt bereikt via historische vorming. Deze omvat, zoals als herhaaldelijk gesteld, zowel kennis en inzicht als vaardigheden en attitudes.

In elk van de zes jaren dienen daarom volgende doelstellingen nagestreefd te worden:

- 1 het gebruik van vakspecifieke termen, begrippen en concepten, nodig om zich van het verleden een beeld te vormen;
- 2 de cumulatieve opbouw van een algemeen historisch referentiekader;
- 3 inzicht in de tijds- en plaatsgebondenheid en socialiteit van het menselijk handelen;
- 4 inzicht in evolutie en complexiteit van het maatschappelijk gebeuren, nl. continuïteit en discontinuïteit kunnen herkennen, samenhang en interactie tussen maatschappelijke domeinen onderkennen en de evenementen op de toepasselijke conjuncturele en structurele langetermijnlijn kunnen plaatsen;
- 5 inzicht in de verwevenheid van de lokale, regionale, nationale en algemene geschiedenis;
- 6 omgang vanuit de historische methode met het gevarieerd historisch informatiemateriaal;
- 7 onderkennen van het discussie- en constructiekarakter van historische kennis;
- 8 interesse voor de grote maatschappelijke problemen in heden en verleden;
- 9 inleving in andere samenlevingsvormen dan de huidige en dan de westerse;
- 10 waardering voor de fundamentele menselijke waarden in de geschiedenis van de mensheid;
- 11 bereidheid tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid, met kennis van zaken, voor de verdere ontwikkeling van de samenleving.

2.2 Algemene doelstellingen voor de tweede graad: verdere ontwikkeling van het historisch denken en de historische vorming**2.2.1 'Historisch' denken over het verleden**

Recent leerpsychologisch onderzoek (Leinhardt, Stainton e.a.) toont aan dat de manier waarop leerlingen in de geschiedenisles handelen en denken fundamenteel verschilt van de manier waarop ze omgaan met bv. wiskunde of scheikunde.

Dat verschil berust op de specificiteit van de wetenschappelijke discipline die ten grondslag ligt aan het overeenkomstig schoolvak. De historicus onderzoekt de verschijnselen uit het verleden binnen de dimensies tijd, ruimte en socialiteit en benadert ze vanuit drie verschillende maar onderling nauw verbonden uitgangspunten of vraagstellingen. (Visietekst, p. 25-28).

De eerste vraagstelling is van descriptief-verklarende of informatief-inhoudelijke aard. (Visietekst, p. 26-27). Hier worden antwoorden gegeven op vragen als: wat is gebeurd? Wanneer, waarom, hoe is iets gebeurd?

De tweede vraagstelling is van procedurele of methodologische aard. (Visietekst, p. 17-21, 27).

Aangezien de eerste component het resultaat is van een door de historicus opgezette redenering op basis van sporen uit het verleden en volgens de regels van de historische methode, moeten leerlingen dus ook weten hoe historische informatie wordt verkregen. Hierbij nemen heuristiek, historische kritiek en historische synthese een centrale plaats in.

De derde vraagstelling is van conceptuele aard. (Visietekst, p. 14). Om het "wat" en het "hoe" inzichtelijk te maken, moet de historicus een beroep doen op een geheel van begrippen. Sommige van die begrippen, zoals Oudheid (tijd), Europa (ruimte) en liberalisme, democratie, revolutie, markt, stand, imperialisme, renaissance (socialiteit) geven een naam aan datgene wat gemeenschappelijk is in de betreffende gebeurtenissen en verschijnselen. We noemen ze historische begrippen. Andere begrippen worden aangeduid als structuurbegrippen, dat zijn begrippen die op zichzelf geen historische inhoud hebben maar die de historicus hanteert om, zoals het woord zegt, structuur aan te brengen in historische informatie. Het zijn begrippen als ontwikkeling en verandering, continuïteit en discontinuïteit, tijd- en plaatsgebondenheid, feit en mening, oorzaak en gevolg, evenement, conjunctuur, structuur, proces enzovoort.

Deze inhoudelijke, procedurele en conceptuele vraagstellingen resulteren in wat we 'historisch denken' over het verleden noemen. Wie deze elementen van elkaar scheidt, vertroebelt op fundamentele wijze een 'historische' kijk op het verleden en ondermijnt een gestructureerd en generationaliseerd inzicht van dat verleden. Dit gestructureerd en generationaliseerd omgaan met het verleden onderscheidt zich fundamenteel van de 'gebruiksgeschiedenis', de populaire, mythische, romantische benadering zoals we die vinden in toeristische uitstappen, historische romans en films, 'nationale' en andere herdenkingen enzovoort.

In de eindtermen en het leerplan van de eerste graad worden die drie componenten aangeduid als de doelstellingen kennis, inzicht en vaardigheden. Grosso modo kunnen we stellen dat de doelstelling kennis overeenkomt met het informatieve niveau, de doelstelling inzicht eerder aanleunt bij het conceptuele niveau terwijl de doelstelling vaardigheden meer de toepassing van het procedurele niveau is. Deze drie dimensies van de historische vorming blijven behouden in de tweede graad.

Uit de Visietekst lichten we twee belangrijke principes. Enerzijds wordt meer tijd uitgetrokken voor de verkenning en het onderzoek van de Eigen Tijd (de periode na 1945). Anderzijds wordt gesteld dat het hoofddoel van het geschiedenisonderwijs erin bestaat samen met leerlingen aan historische vorming te doen. Rekening houdend met de ontwikkelingspsychologie en met de uiteenlopende interesses en intellectuele capaciteiten van de leerlingen wordt het verleden in de mate van het mogelijke probleemstellend en probleemoplossend benaderd en verhelderd. Het toepassen van deze twee principes vraagt tijd, zodat er in alle leerjaren een 'ontstoffing' of reductie van de leerinhouden moet worden doorgevoerd. Om aan historische vorming te doen is het niet noodzakelijk dat de leerkracht een volledig encyclopedisch feitenrelaas over het verleden brengt.

2.2.2 Progressie in het 'historisch' denken

Er kan geen sprake zijn van progressie in het onderwijsleerproces als de kennis, de inzichten en vaardigheden verworven in de eerste graad niet als uitgangspunt dienen voor wat in de tweede graad wordt beoogd. Dat geldt voor alle vakken en dus ook voor geschiedenis.

Niettemin constateren we dat het leren van geschiedenis in het algemeen en 'historisch denken' in het bijzonder sterk verwaarloosd wordt door al wie onderzoek doet naar leer- en onderwijsprocessen in het secundair onderwijs.

Er kan bijgevolg alleen zeer algemeen worden gesteld dat de kennis, de inzichten en vaardigheden verworven in de eerste graad verder worden uitgediept, verfijnd en verruimd bijvoorbeeld door stelselmatig een beroep te doen op veronderstelde voorkennis bij de leerlingen, door de studie van meer complexe problemen, het gebruik van meer en gevarieerder bronnenmateriaal, het toepassen van een combinatie van (hogere) vaardigheden enzovoort.

3 LEERPLANDOELSTELLINGEN IN DE TWEDE GRAAD

De hierna volgende doelstellingen zijn exhaustief noch exclusief maar vormen wel een noodzakelijk minimum voor de tweede graad. Het is vooral de bedoeling een aantal doelstellingen voorop te stellen waaraan bijzondere aandacht moet worden besteed in de tweede graad onder meer als voorbereiding op de doorstroming van de leerlingen naar de derde graad.

De verwijzing naar de eindtermen gebeurt met een cijfer tussen haakjes. Daar waar de nummers voor ASO en KSO verschillen, staat eerst de verwijzing naar ASO. Een nummer met * wijst op een attitude.

3.1 Historische kennis

3.1.1 Verantwoording en criteria

- a) Historische kennis, in de enge betekenis van 'kennis van de geschiedenis', omvattende een aantal feiten, personen, gebeurtenissen, data enzovoort is een onontbeerlijke vertrekbasis. Ze genereert pas historisch denken als de leraar en de leerling er vanuit gaan dat er met die kennis iets moet gebeuren. Ze moet gestructureerd, bewerkt en bevraagd worden. De informatieve component van het historisch verhaal staat niet los van de procedurele en conceptuele componenten.
- b) De historische kennis moet zo opgebouwd worden dat ze een boeiend, levendig en concreet verhaal levert over mens en samenleving.

3.1.2 Doelstellingen

- 1 De leerlingen kunnen aantonen dat het bij de historische fasering of tijdsafbakening slechts gaat om een wetenschappelijke methode en dat deze fasering niet noodzakelijk samenvalt voor alle deelcomponenten noch voor alle samenlevingen (E1).

- 2 De leerlingen kunnen systematisch verbanden leggen tussen de dimensies tijd, ruimte en socialiteit, tussen de verschillende domeinen binnen de socialiteit, tussen de geschiedenis van onze gewesten en de algemene Europese geschiedenis, de westerse cultuur en de niet-westerse culturen, de eigentijdse levensproblemen en deze van vroeger (*E2, 5, 8, 9, 13*) (*E2, 5, 9, 10, 11*).
- 3 De leerlingen kunnen de grote ontwikkelingslijnen formuleren en tonen de daaraan gekoppelde inzichten op lange termijn van het ontstaan, de uitbouw en de ondergang van de westerse samenleving tussen ca. 500 tot ca. 1800 (*E4, 6*).
- 4 De leerlingen tonen aan dat agrarische samenlevingen een aantal gemeenschappelijke structurele kenmerken vertonen (*E11*) (*E13*).

3.2 Historisch inzicht

3.2.1 Verantwoording en criteria

a) Een *contextuele* benadering

Geschiedenis is bij uitstek een contextuele discipline. De historicus verhaalt en verklaart het verleden met behulp van 'historische' begrippen, dat wil zeggen begrippen die in tijd en ruimte en maatschappelijk variëren.

Het niet zindelijk omgaan met historische begrippen door ze bijvoorbeeld approximatief te hanteren of door ze gelijk te stellen aan de huidige algemene betekenis die eraan wordt gegeven, met andere woorden door ze anachronistisch te gebruiken, leidt tot een miskennis van de historische realiteit. Schijnbaar evidente begrippen als gezin, familie, arbeider en andere moeten zorgvuldig omschreven worden want ze staan in tijd en ruimte voor evoluerende realiteiten.

b) Een *progressieve* benadering

De contextuele benadering van de begrippen vereist in geschiedenis als schoolvak een progressieve benadering.

Zo doet de leraar voor bijvoorbeeld de begrippen die in de tweede graad aan de orde zijn en die al in de eerste graad zijn voorgekomen, een beroep op de reeds gekende kenmerken van het begrip om vervolgens de nieuwe tijdsgebonden invulling ervan aan te brengen.

c) Een '*historische*' benadering

Wetenschappelijke geschiedschrijving bestaat niet in het vertellen van herinneringen, in het doen 'herleven' van het verleden maar in het begrijpen ervan door er een onderzoeksobject van te maken. Hierbij spelen tijd- en plaatsgebondenheid van de historicus een belangrijke rol. Zo de geschiedenis aan de ene kant minder is dan het verleden -de historicus kent slechts fragmenten- is ze aan de andere kant ook meer dan dat verleden. De mens en zijn handelen worden in ontwikkelingen, structuren, processen enzovoort gevat die aan het verleden een toegevoegde betekenis geven en alleen retrospectief kunnen worden aangebracht.

Dit fundamenteel kenmerk van de geschiedenis als wetenschappelijke discipline resulteert in "een discussie zonder eind", in het bestaan van meerdere 'verledens', meerdere 'geschiedenissen'. Elke onderzoeker structureert immers het verleden, dat ooit op zichzelf bestaan heeft, vanuit zijn eigen redenering, voorkennis of specifiek referentiekader, zijn persoonlijke, en dus subjectieve waardeschaal, filosofie of wereldbeschouwing. Hij moet dat natuurlijk doen op een objectiverende wijze, door zoveel mogelijk rekening te houden met de werkelijkheid (de feiten en hun zingevende context) van het verleden.

3.2.2 Doelstellingen

- 5 Leerlingen koppelen nieuwe inzichten aan reeds verworven inzichten, krijgen een duidelijk beeld van de weg die is afgelegd, ontwikkelen stilaan een wetenschappelijk historisch inzicht (E3).
- 6 Leerlingen kunnen aantonen dat verleden en geschiedenis twee verschillende dingen zijn en dat elke 'historische' waarheid een voorlopig en onvolledig eindproduct is.
- 7 De leerlingen formuleren verklaringselementen voor éénzelfde fundamentele maatschappelijke probleemstelling voor elk van de ontwikkelingsfasen van het historisch referentiekader (E10) (E12).

3.3 Historische vaardigheden

3.3.1 Verantwoording en criteria

a) *Verantwoording*: de zesvoudige functionaliteit van vaardigheden

De progressieve uitbouw van het verhaal van het verleden, parallel aan een intensieve training van een aantal vaardigheden, bezit een meerwaarde voor geschiedenis als schoolvak.

Kennis van en inzicht in het verleden zijn maatschappelijk relevant. Dat betwist niemand. Het is echter zo dat enkel de leerling die naast een ruim kennisbestand nog een aantal sociale en intellectuele historische vaardigheden verwerft, echt "historisch gevormd" is.

De cognitieve historische vaardigheden, die voortspruiten uit de eigenheid van het vak, hebben veelal een zestal functies:

- ! ze brengen logischerwijs historische vaardigheden bij (eerste functie);
- ! ze zijn didactisch relevant (tweede functie);
- ! ze zijn functioneel naar 'leren leren' toe (derde functie);
- ! ze zijn behalve historisch ook vaak algemeen vormend (vierde functie);
- ! ze hebben een hoge transferwaarde (vijfde functie);
- ! hun maatschappelijke relevantie (zesde functie) is minstens even groot als die van pure kennis.

Meestal verenigt één vaardigheid in zich deze zesvoudige functionaliteit. Eén voorbeeld mag volstaan. Het kunnen detecteren van relevante ‘langetermijnlijnen’ bijvoorbeeld, is een historische basisvaardigheid voor leraar én leerling. Voor de leraar is de toepasselijke langetermijnlijn een ankerpunt en een selectie criterium bij het ordenen en selecteren van de historische informatie.

Anders geformuleerd, het is de rode draad voor zijn les en de ruggengraat die blijft, als om welke reden dan ook in inhouden dient gesnoeid. De didactische relevantie is duidelijk. Een leerling die bij het studeren eerst focust op dé structurele lijn die onder alle evenementen loopt, heeft alvast één component verworven van een goede studiemethode. Hij doet aan ‘leren leren’. Gaat hij als gevolg van zes jaar training in het detecteren van conjuncturele en/of structurele lijnen, ook na het secundair onderwijs nieuwe – al dan niet historische – inhouden te lijf met de langetermijnvraag in het achterhoofd, dan heeft hij aan zes jaar geschiedenisonderricht een algemene vormingscomponent overgehouden. Langetermijnlijnen zien in een bepaald historisch verleden, heeft een grote transferwaarde zowel naar een andere etappe van dat verleden als naar het verleden toe, en dat op alle maatschappelijke domeinen. Het kunnen detecteren van en het handelen naar langetermijnevoluties is evenzeer nuttig op politiek als bijvoorbeeld cultureel (religieus en ethisch inbegrepen), economisch en sociaal vlak. Het is een troef bij beroepsactiviteiten en in het privé-leven, met andere woorden de maatschappelijke relevantie van het langetermijndenken is evident.

b) *Welke vaardigheden?* Formulering en ordening

Het leerplan spitst zich toe op de specifiek historische cognitieve vaardigheden die een uitvloeisel zijn van geschiedenis als wetenschappelijke discipline of schoolvak. De algemene vaardigheden die in alle vakken worden nagestreefd, komen verder niet aan bod. Voor de affectieve vaardigheden zoals zich inzetten, luisteren naar de leraar en de medeleerling, verdraagzaam reageren op andere meningen, culturen, mensen... wordt verwezen naar het hoofdstuk ‘Attitudes’. Dit ontslaat de leraar geschiedenis echter niet ze in de lessen geschiedenis ook na te streven.

Specifiek historische cognitieve vaardigheden spruiten voort uit de eigenheid van geschiedenis. Hun specificiteit ligt ook in het feit dat hun toepassingsveld in eerste instantie bestaat uit specifiek historisch materiaal, met name bronnen. Alle vaardigheden betekenen de bekwaamheid om op effectieve wijze iets met de verworven informatie te doen. Ze kunnen enerzijds reproductieve toepassing beogen, wat impliceert dat de leerling zijn inzicht in aangeleerde, gekende regels en procedures moet kunnen demonstreren in situaties en taken die voor hem/haar nieuw zijn. Ze kunnen anderzijds een productieve toepassing van informatie impliceren. Bij productief toepassen gaat het om probleemoplossend denken en handelen. De leerling wordt voor een probleem geplaatst dat opgelost dient te worden. De oplossingsstrategie wordt niet meegedeeld maar moet door de leerling zelf gevonden worden.

Er worden basis- en deelvaardigheden onderscheiden. De historische basisvaardigheden (HBV) in de linkerkolom (zie tabel 1) zijn allemaal specifiek historische cognitieve vaardigheden die essentiële componenten zijn van het historisch bewustzijn. Ze zijn allemaal polyvalent (inzetbaar voor meer dan één van de zes functies). Hun relevantie voor geschiedenislessen is dus erg groot. Ze zijn algemeen geformuleerd. Ze zouden allemaal enkele malen per schooljaar moeten worden nagestreefd. In een eerste graad kan dat nog via enkele aanleunende deelvaardigheden uit de rechterkolom (HDV). Vanaf de tweede en derde graad zouden de basisvaardigheden zelf krachtig moeten worden geïmplementeerd. Wanneer en met welke bronnen, wordt best besproken met de collega’s.

Uit de vaardigheden in de rechterkolom (HDV: historische deelvaardigheden) zal door de leraren voor een heel schooljaar een keuze gemaakt moeten worden. Ze allemaal opbouwen is onmogelijk in één jaar. Er kunnen wel over zes jaar een behoorlijk aantal aan bod komen. De selectie gebeurt weer best via verticaal en horizontaal overleg binnen vakgroepen. Er dient afgesproken te worden in welk jaar en met welke frequentie en bronnen de geselecteerde deelvaardigheden aan bod komen.

Bij het kiezen moet men erover waken dat de geselecteerde zowat bij alle zeven basisvaardigheden aanleunen. Er bijvoorbeeld drie uitkiezen die horen bij HBV 3 is weinig zinvol. Daarom zijn efficiënte afspraken belangrijk. (zie tabel 1 op volgende pagina)

Tabel 1: voorbeelden van de twee reeksen vaardigheden ¹

HBV	HDV
<p>HBV 1</p> <p>De vaardigheid om te situeren in tijd (op een tijds balk), op de juiste geografische plaats (op een kaart) en in het toepasselijk maatschappelijk domein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De lengte van een historische periode bepalen. - Aanduiden of een personage voor of na iemand anders leefde, of een gebeurtenis enz. voor of na een andere plaatsvond.
<p>HBV 2</p> <p>De vaardigheid om de socialiteit te onder kennen, dit wil zeggen in eigen woorden te formuleren welke evolutie en/of verandering ontstond uit interactie van individuen en groepen in een bepaalde tijd, plaats en maatschappelijk veld.</p>	
<p>HBV 3</p> <p>Het gebruiken van:</p> <p>3.1 vaktermen zoals: historische feiten, begrippen, relaties, processen, structuren, tijdperken en culturen ...</p> <p>3.2 historische begrippen in hun wisselende betekenis. Ze verbinden met nieuwe inhoud en ze toepassen bij het oplossen van problemen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het herkennen van deze termen. - Het gebruiken van deze termen in een nieuwe context of het toepassen van begrippen, structuren ... - Verklaringsschema's hanteren als 'doel, middel, gevolg' (teleologisch).
<p>HBV 4</p> <p>4.1 De hoofdvragen van de historische kritiek toepassen op een hiervoor relevante bron.</p> <p>4.2 De historische methode toepassen.</p>	<p>De basisvaardigheid blijft hier de waarde van een bron bepalen om er de gepaste conclusies uit te trekken.</p> <p>De deelvaardigheden zijn hier legio, bijvoorbeeld in verband met:</p> <p>heuristiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - het soort bron identificeren; - per soort bron een aantal specifieke problemen en noodzakelijke vragen formuleren; - voor een probleem/vraagstelling relevant bronnenmateriaal vinden; <p>historische kritiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - standplaatsgebondenheid onderkennen; - een feit onderscheiden van een mening/interpretatie; - de expliciete en impliciete boodschap van een bron detecteren; - causale relaties onderscheiden in opeenvolgende gebeurtenissen; - doel en resultaat, oorzaak en gevolg van elkaar onderscheiden; - vaststellen of een feit een conclusie of generalisatie ondersteunt; - vaststellen of iets moeilijk te bewijzen is; - vaststellen wat belangrijke vragen zijn voor historisch onderzoek; - vaststellen en formuleren welke gevolgtrekkingen men uit bronnen kan maken;

HBV	HDV
<p>HBV 5</p> <p>5.1 Het herkennen van continuïteit en discontinuïteit, van gelijk- en ongelijktijdigheid.</p> <p>5.2 Het herkennen van de samenhang en de interactie van de diverse maatschappelijke domeinen.</p> <p>5.3 Het plaatsen van de evenementen op de correcte conjuncturele en/of structurele langetermijnlijn.</p> <p>5.4 Het aantonen van het discussie- en constructiekader van alle historische kennis.</p>	<p>historische synthese:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de kern van een zaak noemen; - het beoordelen van de waarde van de resultaten met het oog op de probleemstelling/hypothese; - het samenvatten van de resultaten van het onderzoek van meerdere bronnen. <ul style="list-style-type: none"> - Alle maatschappelijke domeinen aanduiden waarin bepaalde historische relaties, processen, structuren, tijdperken en culturen zich van elkaar onderscheiden. - Van twee tijdperken een aantal verschijnselen aanduiden die identiek blijven en een aantal andere die veranderen. - Van bepaalde feiten en begrippen aanduiden met welk(e) maatschappelijk(e) domein(en) ze te maken hebben. - Aanduiden en illustreren welke maatschappelijke domeinen interfereren. - In een tekst evenementen, conjuncturen en structuren aanduiden en dus ook onderscheiden. - Met voorbeelden kunnen aantonen dat historische kennis voortdurend evolueert.
<p>HBV 6</p> <p>De vaardigheid inhouden te leren onderzoeken vanuit een relevante probleemstelling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formuleren van hoofd- en deelvragen, die afgeleid worden van de probleemstelling. - Het ontwikkelen van één of meer hypothesen (af te leiden uit het gekozen onderwerp of eventueel de probleemstelling).
<p>HBV 7</p> <p>De vaardigheid probleemoplossend te redeneren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het toetsen van hypothesen.

¹ De eerste reeks bevat de specifiek historische cognitieve basisvaardigheden. Ze stellen in staat, net als de meeste deelvaardigheden ernaast, alle denkcategorieën uit de meeste classificatiemodellen na te streven. Ze staan in de linkerkolom.

De tweede reeks bevat een serie deel- en uitbreidingsvaardigheden, aanleunend bij de eerste reeks. Voor de hanteerbaarheid worden alle deelvaardigheden zo geschikt dat ze aanleunen bij historische basisvaardigheden. De correspondentie is niet steeds sluitend. Zo kan een deel- of uitbreidingsvaardigheid uit meerdere basisvaardigheden voortspruiten. Ze wordt slechts éénmaal opgenomen. Waar de basisvaardigheden voor de leerlingen van de eigen graad te hoog gegrepen lijken, kunnen leraren met de deelvaardigheden starten. Zij weten dan in welke basisvaardigheid deze moet resulteren. De deelvaardigheden zijn opgesomd in de rechterkolom.

Geen van beide reeksen is exhaustief.

3.3.2 Doelstellingen

- 8 De leerlingen verdiepen, verfijnen en verruimen de vaardigheden van de eerste graad die verband houden met het formuleren en toepassen van elementaire aspecten van de historische methode (heuristiek, kritiek en synthese) en met het ordenen van informatie in tijd, ruimte en maatschappelijk kader (E14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25*, 26*) - (E12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20*, 21*).
- 9 De leerlingen plaatsen evenementen op een conjuncturele en/of structurele langetermijnlijn (E7).
- 10 De leerlingen formuleren een beargumenteerde 'historische' redenering, dat betekent het selecteren en ordenen van historische gegevens met het oog op analyse, toetsing van een hypothese, het leggen van zinvolle verbanden, het formuleren van conclusie of waardeoordeel (E17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).
- 11 De leerlingen onderscheiden oorzaak en gevolg, continuïteit en discontinuïteit, feit en fictie, gewilde en ongewilde gevolgen, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid (E7).
- 12 De leerlingen kunnen historische gebeurtenissen en ontwikkelingen op het heden betrekken ('actualiseren') (E13).
- 13 De leerlingen kunnen het maatschappelijk gedrag uit het verleden interpreteren vanuit de toenmalige, historische context; de leerlingen kunnen minimaal voorbeelden geven van norm-conformerend en normafwijkend gedrag (E12).
- 14 De leerlingen kunnen aantonen dat mensen in andere tijden keuzen moesten maken zonder de gevolgen ervan te kennen, met andere woorden aantonen dat de beleefde tijd (van de tijdgenoot) verschilt van de 'geconstrueerde' tijd (van de historicus).
- 15 De leerlingen kunnen een onderscheid maken tussen de hedendaagse westerse belevingswereld of waarden en die van een vroegere periode.
- 16 De leerlingen kunnen argumenten geven voor verschillende interpretaties van het bestudeerde verleden.

3.4 Historische attitudes

3.4.1 Verantwoording en criteria

a) *Verantwoording*

Onderwijs is niet uitsluitend overdracht van kennis en inzicht en het aanleren van vaardigheden. Onderwijs moet ook opvoedend zijn; dit betekent onder andere dan ook dat waarden en attitudes aan bod moeten komen die als doel hebben het gedrag van de leerlingen op korte en lange termijn te beïnvloeden. Omdat waarden en attitudes met levensbeschouwing te maken hebben, en dan ook verschillend kunnen zijn van land tot land, van volk tot volk en van individu tot individu, is het niet eenvoudig een inventaris op te stellen van waarden en attitudes die moeten worden overgedragen.

Voor geschiedenis moet het dan nog gaan over attitudes die bijdragen tot of voortvloeien uit historisch bewustzijn. Toch kan over enkele fundamentele waarden eensgezindheid bereikt worden en kan een overgrote meerderheid van de mensen akkoord gaan over de waarden die aan de basis liggen van de fundamentele menselijke gedragingen.

Vertaald naar geschiedenisonderricht gaat het dan om een reeks sociale attitudes die de relaties verbeteren tussen mensen in gemeenschap. Naast die sociale attitudes moeten ook nog intellectuele attitudes nagestreefd worden. Het gaat om attitudes die vooral verbonden zijn met het verwerven van historische kennis en historisch bewustzijn, die eerder met werkmethodes te maken hebben dan met het functioneren als sociaal wezen in de maatschappij.

Het formuleren van doelstellingen voor attitudes is niet eenvoudig. Meestal zijn leraren veel beter onderlegd in het formuleren van cognitieve doelstellingen omdat hun spontane aandacht vooral daarop gericht is. Doelstellingen over vaardigheden scoren ook niet zo hoog en over attitudes ontbreken die meestal. Men leeft intuïtief met het gevoel dat attitudes (en ook vaardigheden) automatisch voortvloeien uit de overdracht van gedoeerde leerinhouden. Dat mag tot op zekere hoogte waar zijn, doch indien attitudevorming echt belangrijk is, dan moet men lessituaties en leerinhouden zo kiezen dat attitudes uitdrukkelijk aan bod komen. Dan zijn die ook tot op een zekere hoogte observeerbaar en er kan eventueel ook evaluatie volgen.

b) *Welke attitudes?* Formulering en ordening

Vertrekkend van de vaststelling dat vooral sociale en intellectuele attitudes aan bod moeten komen, kan wellicht met volgend schema gewerkt worden. Vanuit historische basisattitudes (HBA) worden voor iedere soort een aantal historische deelattitudes (HDA) geformuleerd die specifiek zijn voor historische vorming. (zie tabel 2 op de volgende pagina).

Tabel 2

HBA	HDA
Intellectuele attitudes	
<p>HBA 1 Belangstelling en waardering tonen voor het verleden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis willen verwerven over de maatschappelijke problemen in heden en verleden. - Zich willen inleven in andere samenlevingsvormen dan westerse, zowel in heden als verleden. - Waardering opbrengen voor andere samenlevingsvormen en waardepatronen. - Interesse hebben voor de geschiedenis van de eigen streek en voor de overgebleven sporen van het verleden.
<p>HBA 2 Kritische houding aannemen ten aanzien van informatie zowel over verleden als heden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verlangen om juist geïnformeerd te zijn. - Informatieronde met nodige zin voor volledigheid willen afwerken. - Nauwkeurig zijn bij het opzoeken en verwerken (rangschikken, analyseren) van informatie.
<p>HBA 3 Objectief willen zijn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zonder vooroordelen naar waarheid streven bij opstellen van een synthese. - Openstaan voor verschillende verklaringsgronden. - Beseffen dat kennis van het verleden afhankelijk is van bronnen en dat historische kennis beperkt en voorlopig is. - Oordelen vellen met het nodige voorbehoud. - Bereidheid tot herzien van persoonlijke mening na kritisch onderzoek van bronnen. - Beseffen dat elke gebeurtenis beoordeeld moet worden naar de maatstaven van de tijd, en pas later naar de maatstaven van de eigen tijd.
Sociale attitudes	
<p>HBA 4 Zich bewust zijn van de evolutie van het mens- en wereldbeeld en van de waarden die het menselijk gedrag zingeven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect hebben voor de culturele eigenheid van ieder volk. - Tolerantie hebben ten aanzien van andere ideeën. - Respect hebben voor democratische beginselen zoals vrijheid, gelijkheid, rechtvaardigheid. - Respect hebben voor wetten die democratisch tot stand zijn gekomen. - Geen vooroordelen hebben ten aanzien van mensen uit andere culturen.

HBA	HDA
<p>HBA 5</p> <p>Vanuit historisch bewustzijn bereid zijn tot het opnemen van verantwoordelijkheid en tot het nastreven van een menswaardige samenleving.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Willen meewerken aan de lotsverbetering van de mensen. - Zich willen inzetten voor sociale en economische rechtvaardigheid. - Politieke verantwoordelijkheid opnemen (vanaf bewust gaan stemmen tot ...). - Zich willen inzetten voor internationale verstandhouding (o.a. vredesopvoeding, derdewereldproblematiek ...).

3.4.2 Doelstellingen

In de tweede graad wordt verder aandacht besteed aan de attitudes die reeds in de eerste graad werden nagestreefd en die hieronder worden hernomen.

- 17 De leerlingen zijn nauwkeurig bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van informatie over de historische en actuele werkelijkheid.
- 18 De leerlingen geven blijk van een kritische houding bij het gebruik van informatie over de historische en actuele werkelijkheid (*E26*) (*E21**).
- 19 De leerlingen beseffen dat de kennis van het verleden niet exact de historische werkelijkheid weergeeft en dat onze historische kennis onvolledig en voorlopig is.
- 20 De leerlingen beseffen dat de fundamentele problemen van mens en samenleving dezelfde blijven maar dat de oplossingen veranderlijk zijn en met de historische context verbonden (*E28*) (*E23**).
- 21 De leerlingen tonen belangstelling voor de overblijfselen uit het verleden en voor de actuele samenleving.
- 22 De leerlingen hebben interesse en waardering voor de strijd van de mens om verbetering van het eigen bestaan en van de samenleving (*E27**, *30**) (*E22**, *25**).
- 23 De leerlingen kunnen zich inleven in het dagelijkse leven van de mens uit de bestudeerde samenleving.
- 24 De leerlingen hechten waarde aan het bevragen van het heden en het verleden bij de motivering van meningen en standpunten in de confrontatie met historische en actuele spanningsvelden (*E25**) (*E20**).
- 25 De leerlingen hebben een open geesteshouding ten aanzien van de historische en actuele werkelijkheid (*E26**, *29**, *30**) (*E21**, *24**, *25**).

4 LEERINHOUDEN

4.1 Keuze van de leerinhouden

Inzake leerinhouden is het leerplan een halfopen leerplan. Dit betekent dat de leerinhouden algemeen worden geformuleerd, maar dat daarnaast ook criteria worden aangereikt die bepalend zijn voor de benadering en de selectie van de leerinhouden. Hierbij is het streven naar zgn. volledigheid geen wenselijke doelstelling.

4.1.1 Algemene omschrijving

De samenleving die het onderwerp van studie uitmaakt, is de westerse samenleving tussen Oudheid en 'Moderniteit'. Ondanks een aantal gemeenschappelijke aspecten onderscheidt die samenleving zich fundamenteel van de Klassieke Mediterrane Oudheid die haar in de tijd voorafgaat en van de samenleving die haar in de 19e-20e eeuw opvolgt en door haar werd voorbereid. We noemen die samenleving het Ancien Régime.

Ancien Régime wordt hier als neutrale term gebruikt: hij heeft geenszins de revolutionaire connotatie van de dagen waarin hij ontstond, met name tijdens de Franse revolutie, noch de veelheid aan betekenissen die historici er later zouden aan toekennen. Hij duidt hier op een samenleving die gedurende meer dan 1000 jaar dominant was in grote delen van Europa en die gedragen werd door politieke, economische, sociale en culturele krachten die haar een eigen uitzicht hebben gegeven.

Ruimtelijk situeert het kerngebied van het Ancien Régime zich tussen Noordwest-Afrika, de Atlantische Oceaan, de Noordzee, het Balticum en Slavisch-Byzantijns-Turks Europa.

Het Ancien Régime wordt bestudeerd in functie van het historisch procesdenken, dat wil zeggen het zoeken, begrijpen en verklaren van historische processen of van continuïteit/discontinuïteit in de evoluerende historische werkelijkheid.

Dat gebeurt op twee niveaus.

a) Het Ancien Régime wordt bestudeerd vanuit zijn continuïteit/discontinuïteit met de Oudheid en met de Nieuwste Tijd (d.i. de 'moderniteit'). Aldus verkrijgt men inzicht in de genese en opbouw van deze lange periode: een nieuwe tijd vanaf de 5e eeuw met op vele gebieden een breuk met de Oudheid (bv. barbarisatie, territorialisering, afschaffing van de slavernij, het auctoritas-denken), op enkele gebieden een voortleven van de Oudheid (bv. de ononderbroken continuïteit in Byzantium, behoud van Latijn als cultuurtaal, behoud van grootgrondbezit als basis van macht en rijkdom in de westerse christenheid, behoud en dominantie van de christelijke godsdienst). Anderzijds wordt die samenleving bestudeerd in haar afbraak vanaf de 18e eeuw: een nieuwe tijd met op vele gebieden een breuk met het Ancien Régime (bv. het rationeel denken, het civilisatieproces, de afschaffing van de horigheid, de mechanisering en industrialisering), op enkele gebieden een voortleven van het Ancien Régime (bv. de Russische samenleving, de blijvende sterkte van het Turkse Rijk, de territorialisering, de spanning geloof-rede).

b) Ook binnen de periode wordt expliciete aandacht besteed aan het procesdenken. Immers tijdens het Ancien Régime zijn er processen van continuïteit en discontinuïteit die soms gelijktijdig, vaak ongelijktijdig zijn. Zo begint reeds in de 12e eeuw een rationeel begrijpen van de werkelijkheid, in de 13e eeuw een hergebruik van het Romeins recht, de herleving van de maritieme handel, in de 14e eeuw een democratisering van de stedelijke samenleving. De Renaissance knoopt aan bij de Romeinse Oudheid en de Byzantijnse 'Middeleeuwen'. Het leenstelsel deemstert weg vanaf de 13e eeuw terwijl het heerlijk stelsel voortleeft officieel tot de Franse Revolutie, officieus nog lang daarna. Het koningschap is er reeds opnieuw in 500 (Chlodowech) en overleeft tot op heden. Het Midden-Rijk (843) blijft tot diep in de 20e eeuw een betwist gebied tussen Oost- en West-Frankeland. Het zijn de uitvindingen van de late Middeleeuwen (vuurwapens, kompas, zeekaarten, scheepstypes) die de grote ontdekkingen en de kolonisatie van de 'Nieuwe Tijd' mogelijk gemaakt hebben.

De kettingreactie van ketterijen vanaf de 11e eeuw hebben in de 16e eeuw de scheuring in de westerse christenheid mede veroorzaakt.

Om inzicht te krijgen in het Ancien Régime is het dus noodzakelijk die lange periode als een dynamisch proces te bestuderen met aandacht voor synchronische interactie tussen de grote maatschappelijke domeinen en diachronische continuïteit/discontinuïteit.

4.1.2 Criteria

1- Historisch denken

a) Verhalen

Eén van de praktische problemen van geschiedenis als onderwijsvak is dat men om geschiedenis te kunnen waarderen een zekere ervaring in en belangstelling voor de wereld van de mensen moet hebben. Jonge mensen, ook die van de tweede graad, hebben die ervaring of belangstelling nog niet spontaan of zijn ze kwijtgeraakt. Verhalende geschiedenis, als een ontmoeting van onszelf met de anderen, kan hier een oplossing bieden.

Een verhaal, ongeacht zijn literaire vorm, wordt gedragen door handelingen van een aantal personages die leiden tot een intrige en een uiteindelijke ontknoping. Een boeiend, op mensen geaxeerd verhaal, wat we een 'zacht' onderwerp kunnen noemen (in tegenstelling tot 'harde' onderwerpen als structuren en conjuncturen), de beschrijving van individueel succes of mislukken (in bv. biografieën), het oproepen van specifieke, 'unieke' gebeurtenissen en verschijnselen, de beleving van het verleden van 'binnenuit' (in zgn. egodocumenten) enzovoort zijn even zoveel mogelijkheden om verhalende geschiedenis te brengen.

b) Inleven en betrokken zijn op

Evenmin als wij onszelf en onze handelingen, zowel collectief als individueel, uitsluitend zien als een voorbereidende fase op de toekomst of als onderdeel van een procesmatige ontwikkeling, zo zagen onze voorgangers zich evenmin in die 'dynamische' context.

Het verleden begrijpen betekent dan ook zich verplaatsen in de denk- en handelingswereld van toen en dus aandacht hebben voor de 'tijdsgebonden' getuigenissen, het alledaagse gedrag dat wellicht geen invloed had op het uiteindelijke verloop maar op een authentieke wijze deel uitmaakt van het verleden en dus van het historisch verhaal.

c) Verklaren

De samenleving van het Ancien Régime wordt bestudeerd vanuit een aantal fundamentele, dat wil zeggen seculaire bewegingen. Dat impliceert onder meer dat de historische realiteiten worden verklaard vanuit een voor de tijdgenoot niet-observeerbare samenhang. Als gevolg van de complexiteit van het historisch proces zien de actoren van het gebeuren de resultaten van hun handelingen niet en zijn ze zich vaak zelfs niet bewust van de patronen of structuren die de historicus er achteraf in onderkent.

2- De betrokkenheid van de leerlingen

Aangezien er geen absolute criteria bestaan die bepalen wat belangrijk of triviaal is in de veelheid aan historische gegevens, is de belangstellingswereld van de leerlingen beslist een voornaam criterium in de selectie van de leerinhouden. Leerlingen leren meer en effectiever met inhouden die ze interessant en relevant vinden na ze eventueel zelf gekozen te hebben. Bij de selectie van de leerinhouden, ruimt de leraar dan ook plaats in voor onderwerpen die gekozen worden in overleg met de leerlingen.

3- Relativerend denken over de bestudeerde samenleving

Nog al te vaak wordt ons beeld van de geschiedenis beheerst door een eurocentrisch denken en een vooruitgangsgedachte. Dit hardnekkig eurocentrisme resulteert in een historisch beeld waarin West-Europa (en het 'Westen') het kerngebied van een unieke beschaving vormt terwijl de vooruitgangsgedachte de hedendaagse West-Europese (en 'westerse') beschaving als het eindpunt of hoogtepunt van een lange, lineaire ontwikkeling ziet.

Om in die beeldvorming verandering te brengen, is het aangewezen de leerlingen leerinhouden aan te bieden die duidelijk maken dat West-Europa ook kan gezien worden als bijvoorbeeld de westerse uithoek van een politiek, economisch en cultureel Euraziatisch kerngebied, als een marginaal gebied ten westen en ten noorden van beschavingsgebieden als het Byzantijnse rijk of de islam. In de ontmoeting met overzeese beschavingen als die van pre-Columbiaans Amerika of die van het Verre Oosten is een gelijkaardige benadering aangewezen.

In dit kader moet, zonder te vervallen in een 'historische overzicht', ook aandacht worden besteed aan het 'typische', aan de eigenheid van minstens één niet-westerse samenleving.

Tevens wordt verwacht dat naar aanleiding van contacten tussen samenlevingen gewezen wordt op de wederzijdse gevolgen en de wijze waarop ze elkaar in meerdere of mindere mate hebben beïnvloed.

4.2 Ordening van de leerinhouden

Het leerplan is een echt graadleerplan. Het overstijgt het jaarklassensysteem.

4.2.1 Algemene omschrijving

- a) Gelet op de eenheidsbenadering van het Ancien Régime zoals aangegeven in de Algemene omschrijving (4.1.1) worden, waar zinvol en mogelijk, de periodes die traditioneel Middeleeuwen en Nieuwe Tijd worden genoemd, bij voorkeur als een geheel behandeld.
- b) Bij zo'n benadering vervaagt de cesuur tussen beide periodes ten voordele van een Ancien Régime, in de brede betekenis, met als voornaamste ontwikkelingslijnen de geleidelijke opbouw en consolidering van die samenleving (5e-17e eeuw) en de overgang naar een nieuwe samenlevingsvorm (18e-begin 19e eeuw).

- c) De eenheidsbenadering van het Ancien Régime wordt gedragen door een ordening van de leerinhouden volgens langzaam evoluerende lijnen. Veel van datgene wat als 'nieuw' of als 'vernieuwend' wordt bestempeld, is vaak een aspect dat tot dan toe secundair was en nu de bovenhand krijgt, aldus de continuïteit van de evolutie verzekerd en bevestigend. Ook het bestaan van meerdere historische tijden noopt ertoe om overgangsmomenten met de nodige omzichtigheid te benaderen. Zogenaamde markante data zijn vaak slechts symptomen gebed in een historisch proces van grotere omvang en van langere duur en gelden niet noodzakelijk voor alle maatschappelijke domeinen noch voor alle streken.

4.2.2 Criteria

- a) Bij de ordening van de leerinhouden wordt de chronologisch-progressieve orde gerespecteerd, met dien verstande dat deze leerinhouden op twee verschillende manieren kunnen verdeeld worden over het derde en het vierde jaar.
- 1 In de eerste manier staat de eenheidsbenadering voorop. Dit betekent dat bepaalde maatschappelijke probleemvelden van de periode tussen ca. 500 en ca. 1800 in het derde jaar aan de orde komen terwijl andere probleemvelden uit diezelfde periode in het vierde jaar aan bod komen. Elk van de drie maatschappelijke domeinen kan worden geconcretiseerd in maatschappelijke probleemvelden. Voor het socio-economische domein zijn de probleemvelden bevolking (aantallen, gezondheid, enz.), productie (organisatie, goederen, enz.), leefomstandigheden (woning, voeding, enz.), rijkdom (aard, verdeling, enz.). Voor het socio-politieke domein gaat het om samenlevingsvormen (gezin, familie, enz.), machtsuitoefening (machtsverdeling, conflicten, enz.). Voor het socio-culturele domein gaat het om zingeving (geloof, ideologie, spiritualiteit, mythe, enz.), expressie (kunst, enz.), onderzoek (wetenschap, techniek, enz.), kennisoverdracht (taal, onderwijs, enz.).

De in éénzelfde jaar behandelde probleemvelden behoren tot minstens twee domeinen van de socialiteit, met dien verstande dat, over heel de tweede graad gezien, de drie maatschappelijke domeinen (het socio-economische, het socio-politieke en het socio-culturele) op een evenwichtige manier worden behandeld.

Deze ordening beklemtoont de continuïteit/discontinuïteit (evolutie en breuk) in en de eigenheid van de periode van ca. 500 tot ca. 1800.

- 2 In de tweede manier wordt in het derde jaar de periode van de 5e tot de 15e eeuw bestudeerd door middel van minstens twee maatschappelijke probleemvelden van elk der drie domeinen van de socialiteit, terwijl de periode van de 15e tot begin 19e eeuw op analoge wijze in het vierde jaar wordt behandeld.

Voor elk maatschappelijk domein wordt een toepasselijk referentiekader opgenomen dat de hele periode van ca. 500 tot ca. 1800 omspannt. In dit referentiekader worden de bestudeerde probleemvelden van éénzelfde domein ruimtelijk en chronologisch gesitueerd binnen het ruimere kader van het Ancien Régime door middel van een periodisering en typering die relevant is voor het desbetreffende domein. Hiermee wordt de eenheidsbenadering van het Ancien Régime beklemtoond. Voor éénzelfde maatschappelijk domein wordt in beide leerjaren bij voorkeur een identiek referentiekader gehanteerd.

In elk der beide leerjaren wordt minstens één maatschappelijk probleemveld uitgewerkt over heel de periode van ca. 500 tot ca. 1800.

- b) In elk leerjaar van de tweede graad wordt minstens één duidelijk begrensd onderwerp behandeld met oog voor de wisselwerking tussen de verschillende domeinen van de socialiteit. In het derde leerjaar is dit een onderwerp uit de Middeleeuwen en in het vierde leerjaar uit de Nieuwe Tijd. Dit onderwerp wordt als een gevallenstudie uitgewerkt. Dit betekent dat het in tijd, ruimte en socialiteit (thematiek) afgebakend onderwerp op een probleemgerichte en onderzoekende manier wordt aangepakt en inzichtelijk wordt gemaakt. Het onderwerp kan handelen over een persoon, een structuur, een gebeurtenis, enzovoort, representatief voor een grotere ontwikkeling.
- c) In elk leerjaar van de tweede graad wordt het algemeen historisch referentiekader (met de zeven klassieke historische periodes), dat in de eerste graad werd aangebracht, verder gebruikt om de probleemstellingen te situeren die in de tweede graad aan bod komen.

5 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

5.1 Leerplan en opvoedingsproject

Een school wil haar leerlingen mèèr meegeven dan louter vakkennis. Haar intentieverklaring in dit verband is te vinden in het opvoedingsproject, waarin ook waardeopvoeding en christelijke duiding zijn opgenomen.

Een vakleraar in een school van het katholieke net zal geen ander Engels, geen andere wiskunde geven dan zijn collega's. Wel heeft hij de taak om, waar de kans zich voordoet, naar het opvoedingsproject of een aspect daarvan te refereren. Als (mede)drager van het christelijk opvoedingsproject is hij alert voor elke kans die het school- en klasgebeuren biedt om de diepere dimensie aan te reiken. Vele vakken bieden op een of andere manier kansen daartoe. Hoe meer de leraar de leerlingen persoonlijk kent, hoe meer hij zal aanvoelen wanneer er openheid is om met de leerlingen door te stoten naar zins- en zijnsvragen.

5.2 Differentiatie

De leerlingenpopulatie is ten opzichte van de eerste graad gewijzigd. Hierbij dient er een onderscheid gemaakt tussen het ASO en het TSO/KSO. Gezien de aard van het ASO vertonen de leerlingen er ondanks persoonlijke verschillen wel een zekere homogeniteit naar mogelijkheden en belangstelling, die in zekere mate meer theoretisch dan praktisch is. Er heeft zich dus een externe differentiatie voorgedaan, wat de interne differentiatie minder dwingend maakt dan in de eerste graad.

Toch blijft differentiatie zinvol en biedt dit open leerplan alle ruimte om de leerinhouden aan te passen aan de concrete klassituatie.

5.3 Onderzoekend leren

5.3.1 Actieve leer- en onderwijsstrategieën

Historische vorming verloopt het best in samenhang met actieve leer- en onderwijsstrategieën zoals onderzoekend en probleemoplossend leren. Naast het traditioneel sterk reproductiegericht leren wordt in toenemende mate aandacht besteed aan het verwerven van inzicht (betekenis leren) en de toepassing en/of het gebruik van de leerinhouden (toepassingsgericht leren).

5.3.2 Toegenomen abstraheringsvermogen

Het abstraheringsvermogen is bij het begin van de tweede graad toegenomen, maar zal nog verder evolueren. Het gaat om een geleidelijk proces, de leerling heeft tijdens de zomervakantie na het tweede jaar beslist geen metamorfose doorgemaakt en men zal er zich voor hoeden om de lat niet onmiddellijk te hoog te leggen. Anderzijds zal het probleemstellend lesgeven precies die evolutie ondersteunen en deze didactische aanpak op zijn beurt vergemakkelijken.

5.3.3 Geleid onderzoek

In een actieve leer- en onderwijsstrategie heeft de leraar als eerste opdracht het leer- en denkproces van de leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. De probleemstellende vraag bij het begin van de les moet de leerlingen uitdagen. Stapsgewijs brengt de leraar ze tot een oplossing door het stellen van subvragen. Dit schept ruimte voor verschillende werkvormen. Soms een vertelmoment, dan weer bronnenonderzoek, een socratisch leergesprek en tenslotte een synthese waarin het, soms voorlopige, resultaat van het onderzoek wordt samengevat.

5.3.4 Naar zelfstandig onderzoek

Soms kan een les tot louter onderzoek beperkt blijven. Opnieuw staat dan de probleemstelling centraal. Meestal gaat het dan om een zeer specifieke vraag. Die kan slaan op een persoon of situatie. Het onderzoek kan ook de historische kritiek tot onderwerp hebben en peilen naar de waarde en de inhoud van bronnen. In een eerste fase zal de leraar de strategieën bij dit onderzoek moeten aanleren en begeleiden. In voorbereiding op de derde graad moeten de leerlingen op weg gezet worden om via een geleid ontdekkend leren tot een vrij zelfstandig leren te komen.

5.4 Reproductiegericht leren

De actieve leer- en onderwijsstrategie sluit het verhalend onderwijs niet uit. Een mysterieus verhaal, een spannend moment gebracht door een boeiende leraar, kunnen in bepaalde onderdelen van het leerproces en voor bepaalde onderwerpen zeer motiverend zijn. Dit geldt evenzeer voor een langer gestructureerd betoog. Hierdoor leren de leerlingen hoe een gedachtegang in zijn geheel ontwikkeld wordt.

Het is onmogelijk inzicht in leerinhouden te verwerven zonder een zekere bagage van reproductieve kennis. Omdat de omvang en de complexiteit ervan toenemen, blijft de begeleiding bij een aangepaste studiemethode nuttig. De leerlingen hebben vooral baat bij een aanbod van studietips waarmee ze hun persoonlijke studiemethode kunnen ontwikkelen. Die slaan natuurlijk op meer dan het instuderen van reproductieve kennis alleen.

5.5 Zelfstandig werk

5.5.1 Paradoxe beginsituatie

Het stijgend abstraheringsvermogen verhoogt de kansen op succes bij zelfstandig werk. Verder bouwend op de verworven inzichten en vaardigheden in de eerste graad, zijn de leerlingen in staat om een opdracht zelfstandig of in groepswork op te lossen. Anderzijds nemen de bereidheid en het enthousiasme bij de puber voor deze didactische werkvorm af.

5.5.2 Strategie

Er is een duidelijke en gestructureerde aanpak nodig om het zelfstandig werken bij de leerlingen te stimuleren. Het begint bij een goed afgelijnde omschrijving van de opdracht, die op zich binnen de belangstellingssfeer van de leerlingen ligt. De moeilijkheidsdrempel verlaagt door het aanbieden van oplossingsmethodes, terwijl een ernstige evaluatie de motivatie aanscherpt.

5.5.3 Mogelijkheden

Tijdens het lesgebeuren zelf biedt complementair groepswork de mogelijkheid om leerlingen het discussiekarakter van geschiedenis te laten beleven. Het onderzoek van eenzelfde probleemstelling door verschillende leerlingen of groepjes zal wellicht tot verschillende of minstens genuanceerde oplossingen leiden. Een huistaak moet de leerlingen ertoe aanzetten om eenvoudig opzoekwork in een naslagwork of bibliotheek te verrichten.

5.6 Evaluatie

5.6.1 Doel

Zoals in de eerste graad heeft evaluatie in de tweede graad de bedoeling zowel het leren van de leerling als het didactisch handelen van de leraar te verbeteren en dit zowel via formatieve als summatieve evaluatie.

Afhankelijk van het gebruik van de evaluatiegegevens is er een onderscheid te maken tussen formatieve en summatieve evaluatie.

- 1 Evaluatie kan gegevens leveren die een informatieve en motivationele functie hebben voor het leerproces en het didactisch handelen van de leraar. Deze formatieve evaluatie is op de eerste plaats gericht op het optimaal functioneren van zoveel mogelijk leerlingen. Door voortdurend te evalueren tijdens de lessen verwerft de leraar informatie over bereikte en niet bereikte leerdoelen. Hij geeft de leerling zo snel mogelijk feedback zodat deze leerling de kans krijgt uit de eigen fouten te leren. De leraar kan zo nodig vanuit de gegevens zijn onderwijs bijsturen.
- 2 De verkregen informatie kan ook beoordelend gebruikt worden om een al dan niet voorlopig oordeel uit spreken over de prestaties van een leerling bij het afsluiten van bepaalde leer- of onderwijsperiode. De resultaten van een summatieve evaluatie kunnen gebruikt worden om de leerlingen op een verantwoorde manier te kunnen kwalificeren, determineren of oriënteren. De leraar kan hiermee echter ook zijn onderwijs optimaliseren.

Het leerplan vraagt aandacht voor deze dubbele functie van evaluatie en ook voor het tweevoudig gebruik van de evaluatiegegevens.

5.6.2 Evaluatie overstijgt in de tweede graad hoe langer hoe meer het evenementiële en het reproductieve

Binnen de *leerinhouden* neemt het abstraheren geleidelijk toe.

Behalve feiten, data of namen bevraagt de leraar in de tweede graad hoe langer hoe meer begrippen, relaties en structuren. Vaardigheden kunnen slechts aangeleerd en ingeoeffend worden aan de hand van leerinhouden.

Voor leerinhouden geschiedenis is deze indeling verder opgesplitst als volgt:

- ! historische feiten, met inbegrip van data en personen;
- ! historische begrippen (bv. liberalisme) waaronder ook de structuurbegrippen zoals bv. oorzaak en gevolg;
- ! historische relaties, bv. de wisselwerking tussen humanisme, Renaissance en reformatie;
- ! historische structuren, bv. de standenmaatschappij en elk historisch tijdperk als bv. de Middeleeuwen of het tijdperk van de Verlichting;
- ! historische processen, bv. de uitbouw van de centrale macht van de vorst in Frankrijk tussen bv. Bouvines en Lodewijk XIV;
- ! historische culturen, bv. de Renaissancecultuur
- ! historische procedures, bv. de historische methode.

De in lestijden nagestreefde *intellectuele operaties* kennen een progressie doorheen de zes jaren secundair onderwijs, dus ook deze in de bijbehorende evaluatie. Terwijl de intellectuele operaties die in de eerste graad getraind en getoetst worden nog dikwijls met reproductie en herkennen te maken hebben, krijgen in de tweede graad begrepen kennis en creatieve toepassing van vaardigheden en kritisch oordeel een groter aandeel.

Om te weten welke soorten niet-reproductieve vragen bestaan en relevant kunnen zijn voor geschiedenis is het aangewezen een taxonomie te hanteren. In de Visietekst Historische Vorming van 1997 (p. 12) worden er enkele opgesomd die van toepassing zijn op geschiedenis.

5.6.3 Hoe de kwaliteit van de vraagstelling bewaken?

Goed evalueren is een kunst op zich. Hoe moeilijk ook, iedereen kan een aantal regels in acht nemen, wel wetende dat een leerling recht heeft op duidelijkheid.

Behorend tot de elementaire rechten van de leerling en/of in elk geval in het belang van de leerling zijn:

- ! dat de leraar voor zichzelf telkens duidelijk bedenkt wat er moet getoetst worden, welke doelstelling geëvalueerd moet worden;
- ! dat bij elke vraag een maximaal te behalen score staat. Het is aan te raden dat elke leraar voor hij toetst de puntenverdeling op papier zet en elke vaag zelf oplost. Dat richt zijn formulering;
- ! het vermijden van algemene formuleringen als bespreek en verklaar;
- ! de vermelding van het aantal kenmerken, argumenten... nodig voor het behalen van een maximumscore. Afhankelijk van leraar of klasgroep kunnen dan bv. ofwel alle eigenschappen opgevraagd worden en/of vele procedures toegepast ofwel vraagt de leraar bv. slechts de helft van de kenmerken op; de leerling weet in beide gevallen waar hij aan toe is.
- ! het zoveel mogelijk vermijden van de koppeling van vragen en het zo weinig mogelijk verbinden van verschillende intellectuele operaties aan éénzelfde vraag. Laat bv. niet eerst een gegeven herkennen om er later verbanden mee te leggen naar structuren en er een divergente productievraag op te enten. Maak er drie aparte vragen van met telkens andere getoetste inhouden of procedures als achtergrond. De leerling kan zo veel beter op de bedoelde doelstelling geëvalueerd worden. Bij het voorbeeld met de verbindingen kan wie het eerste gegeven niet herkent niet meer getoetst worden op de twee andere operaties;
- ! de spreiding van de vragen over de stof;
- ! toetsing enkel van in de klas behandelde doelen;
- ! een aanbod van bronnen die ook effectief gebruikt moeten worden door de leerling. De vragen moeten een duidelijke relatie hebben met het aangeboden historisch materiaal.

5.6.4 Vragenlijst bij de voorbereiding en reflectie op evaluaties

Volgende lijst kan zijn nut bewijzen, zowel bij het opstellen van toetsen als bij reflectie post factum, zowel individueel als in de vakgroep. Een reeks belangrijke karakteristieken van een degelijk examen worden in vraagvorm opgesomd:

Kennis en inzicht

- ! Corresponderen de inhouden met het leerplan? Waar is er aandacht voor vakoverschrijdende kennis en inzicht?
- ! Wat zijn, per vraag, de nagestreefde intellectuele operaties?
 - hoeveel % is op reproductie gericht?
 - welke operaties, behalve reproductie, worden geviseerd?
 - welke taxonomie is gevolgd?
- ! Duid aan welke vragen basiskennis en -inzichten testen.

Vaardigheden en attitudes

- ! Duid de nagestreefde leer(plan)doelen voor geschiedenis aan, andere dan de zuiver op kennis en inzicht gerichte.
- ! Welke historische vaardigheden worden nagestreefd? Benoem ze. Denk bijvoorbeeld aan het kunnen werken met de tijd door middel van tijdlijnen en met de ruimte door middel van kaarten.
Waar wordt het kunnen formuleren en toepassen van de kernvragen van de historische methode bevraagd?
- ! Waar is er aandacht voor algemene en vakoverschrijdende vormingscomponenten die vanuit de les geschiedenis worden opgebouwd? Hiermee worden de niet-specifiek historische vaardigheden bedoeld, zoals bijvoorbeeld de sociale vaardigheden en ook de attitudes.

- ! Is er aandacht voor taalvaardigheid?
 - is er niet teveel invuldidactiek?
 - noteert de leraar expliciet op de summatieve toets dat de leerling volzinnen moet gebruiken?
- ! Is er aandacht voor een gefundeerd waardeoordeel?
- ! Duid aan welke vragen basisvaardigheden en -attitudes viseren.

Technisch in orde?

- ! Vindt u technische fouten?
Is de formulering duidelijk? Is de opdracht duidelijk en eenvoudig? Is er bij de combineervragen telkens een keuzemogelijkheid? (Heeft de leerling bij de laatste combinatie nog de keuze tussen minstens twee gegevens?) Zijn er 'verklikkers'? Correspondeert het gebruik van bronnen kwantitatief en kwalitatief met de lespraktijk?

Moeilijkheidsgraad

- ! Bevat deze proef voldoende vragen die voor de hele klasgroep haalbaar moeten zijn? Duid deze aan en tel na of de score van al deze vragen samen boven de 50 % van het te behalen totaal ligt. (Het moet de bedoeling zijn dat elke doorsneeleerling de kans wordt geboden de helft te halen).
- ! Correspondeert de proef met de klassituatie ?

5.7 Vakoverschrijdend werken

In de eerste graad is er al op het vlak van vakoverschrijdende eindtermen gewerkt. De leerlingen en de leraren zijn al vertrouwd met leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin tijdens lessen geschiedenis en andere vakoverschrijdende projecten. Ook de binnen geschiedenislessen minder relevante eindtermen milieu- en gezondheidseducatie zijn hen niet vreemd.

Vakoverschrijdende eindtermen dienen ook in de tweede graad in lessen geschiedenis geïntegreerd te worden. Daarnaast kunnen geschiedenisleraren en hun leerlingen ze ook nastreven via vakoverschrijdende projecten.

5.8 Jaarplannen

Een jaarplan is een uitstekend middel om doelstellingen te relateren aan leerinhouden. Het opzet is niet om van het jaarplan een verzameling lesvoorbereidingen te maken. Een jaarplan moet daarentegen wel een doordacht, in samenspraak met de collega's opgesteld, realistisch plan zijn van de spreiding per leereenheid van leerinhouden en van de belangrijkste leerplandoelen van waaruit die inhouden worden behandeld. Gezien het leerplan duidelijk als een graadleerplan wordt opgevat, is het wenselijk dat het jaarplan door alle leraren van de tweede graad samen voor de twee jaren wordt aangepakt.

Het jaarplan wordt in functie van een bepaalde doelgroep opgesteld. Voor de leraar dient het als een werkinstrument voor eigen reflectie en bijsturing. Het functioneert als basis voor efficiënte communicatie met collega's, directie, pedagogische begeleiding en inspectie. Zie ook Mededelingen van het VVKSO, Kl. 62.05; Algemene Pedagogische Reglementering SO (APR 5, Documenten bij lesvoorbereiding).

5.9 Vakvergaderingen

Voor alle voorgaande punten zijn, in het belang van de leerlingen, afspraken in horizontale en verticale vakgroepen onontbeerlijk. Gezien het leerplan een graadleerplan is, is een samenwerking tussen alle leraren van de tweede graad onontbeerlijk. Afspraken rond het jaarplan, de manier van evalueren, uitwisselen van didactisch materiaal e.a. kunnen het geschiedenisonderwijs alleen maar beter laten renderen. Bij voorkeur gebeuren deze afspraken met een zekere regelmaat, per school én per scholengemeenschap.

Naast een nauwe samenwerking binnen de tweede graad moet er ook een samenwerking zijn van leraren over de zes jaren van het secundair onderwijs.

6 MINIMALE MATERIELE VEREISTEN

Minimaal vereist is het volgende materiaal:

- ! een actuele wereldkaart en een actuele kaart van Europa,
- ! de nodige kaarten om de behandelde leerinhouden te situeren in de ruimte, onder de vorm van wandkaarten of kaarten op transparant. De kaarten zijn geïnventariseerd en voor alle leerkrachten bereikbaar en beschikbaar. Ze bevinden zich binnen of in de nabijheid van het vaklokaal,
- ! een tijdsbalk om de gehele geschiedenis en de behandelde periode te situeren in de tijd,
- ! een aantal naslagwerken en de ruimte om deze in op te bergen, zodat ze tijdens de les beschikbaar zijn,
- ! prikborden met ruimte om iconografisch materiaal over de behandelde periode en historische en andere actualiteiten aan te brengen,
- ! een diap projector met dia's over de behandelde onderwerpen,
- ! een overheadprojector met de nodige transparanten over de behandelde onderwerpen,
- ! een video- en tv-toestel met videobanden over de behandelde onderwerpen,
- ! de nodige historische atlassen beschikbaar voor **elke** individuele leerling.

Daarnaast is ook het wenselijk, gezien de evolutie in de informatie- en communicatietechnologie, om de volgende uitrusting ter beschikking te hebben:

- ! dragers van hedendaagse informatietechnologie zoals cd-rom, Internetaansluiting, ... **én** de mogelijkheid tot dataprojectie,
- ! een klankinstallatie (eventueel geïntegreerd in een multimediale pc-installatie).

Daarnaast kunnen een aantal etalagekasten met historische voorwerpen en/of archeologische overblijfselen en/of schaalmodellen in het vaklokaal ook een verrijking betekenen. Het ware interessant dat in de vakvergaderingen overleg wordt gepleegd over de aanleg van een collectie van dergelijke voorwerpen.

Voor degelijk geschiedenisonderwijs is een goed uitgerust vaklokaal noodzakelijk. In principe zou elk lesuur geschiedenis in het vaklokaal moeten kunnen doorgaan

Bij de opstelling van de literatuurlijst werden alleen weerhouden de Nederlandstalige werken van een recente datum (na 1980) die de periode 6de eeuw - begin 19de eeuw niet overschrijden. Algemene overzichten die in meerdere delen de gehele geschiedenis van een continent, een landstreek of een bepaald onderwerp van bv. Oudheid tot heden behandelen (zoals De geschiedenis van Europa of De geschiedenis van het persoonlijk leven e.a.) werden niet opgenomen. Hiervoor zij verwezen naar DE

KEYSER R., e.a., Historisch-bibliografische wegwijzer, 2 dln., Leuven en Apeldoorn, Garant, 1991 en 1993, XVIII-243 en XIII-173 p.

7.1	Algemeen
------------	-----------------

Met inachtneming van het boven vermelde algemene criterium, werden hier de werken weerhouden die handelen over:

- a) de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd afzonderlijk of het geheel van de periode 500 - 1750/1815 of de 'kanteling' van het Ancien Régime (ca. 1750 - ca.1815),
- b) de verschillende maatschappelijke domeinen en
- c) meerdere landen.

BAUER , R., De geniale mislukking van de Middeleeuwen, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen en Amsterdam, 1985, 134 p.

BELIEN, H.M., e.a., Een geschiedenis van Europa 1550-1815. Historisch overzicht, Gottmer Educatief, Haarlem, 3e uitg., 1989, 366 p.

BRAUDEL, F., De Middellandse Zee, 3 dln., Contact, Amsterdam en Antwerpen, 1992-1993, 480 p., 679 p, en 510 p.

BRULEZ, W., Cultuur en getal. Aspecten van de relatie economie-maatschappij-cultuur in Europa tussen 1400 en 1800, NVSG, Amsterdam, 1986, 115 p. (Cahiers sociale geschiedenis 6).

DE BOER ,D.E.H., e.a., Middeleeuwen, Martinus Nijhoff, Groningen, 2e uitg., 1995, 453 p.

DIEDERIKS, H.A., e.a., Van agrarische samenleving naar verzorgingsstaat, Werkboek, Groningen, Martinus Nijhoff, 1994, 149 p.

HUIG, M., LUNSINGH SCHEURLEER, D.F. jr., De Middeleeuwen, Aula-eeuwboeken, Utrecht, 1994, 400 p.

HUIZINGA , J., Herfsttij der Middeleeuwen, Contact, Amsterdam, 21e uitg., 1997, 416 p.

JANSEN, H.P.H., Geschiedenis van de Middeleeuwen, Spectrum, Utrecht en Antwerpen, 7e uitg., 1988, 580 p. (Aula 620)

JANSSENS , J., De Middeleeuwen zijn anders, Davidsfonds, Leuven, 1993, 228 p.

LE GOFF, J., (red.), De wereld van de Middeleeuwen, Agon, Amsterdam, 1991, 400 p.

MATTHEW, D., Atlas van de Middeleeuwen, Elsevier, Amsterdam en Brussel, 1985, 240 p.

ROORDA, D.J., e.a., Nieuwe geschiedenis in teksten. Werkboek, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 153 p.

ROORDA, D.J., e.a., Overzicht van de Nieuwe geschiedenis. De algemene geschiedenis van het einde der Middeleeuwen tot 1870, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, 388 p.

TOULMIN, S., Kosmopolis. Verborgene agenda van de moderne tijd, Kok Agora en Kapellen, Kampen, DNB/Pelckmans, 2de uitg., 1992, 297 p.

7.2 Socio-economisch

Werden weerhouden de werken die een aspect van het socio-economisch domein behandelen over een hele periode (eventueel periode-overschrijdend) en in een brede ruimtelijke context (d.w.z. meerdere landen).

AERTS, E., e.a., De economische ontwikkeling van Europa. Documenten 1. Middeleeuwen 950-1450, UP, Leuven, 1984, 304 p.

ENNEN, E., De Europese stad in de Middeleeuwen, Fibula van Dishoeck, Haarlem, 1978, 228 p.

LE GOFF, J., De woekeraar en de hel. Economie en religie in de Middeleeuwen, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1987, 119 p.

LIS, C., e.a., Op vrije voeten? Sociale politiek in West-Europa, 1450-1914, Kritak, Leuven, 1985, 240 p.

LIS, C., SOLY, H., Armoede en kapitalisme in het pre-industrieel Europa, De Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 2e uitg., 1986, XXI-293 p.

VAN DEURSEN, A.T., Mensen en klein vermogen, Bert Bakker, Amsterdam, 1991, 455 p.

VAN HEMELRYCK, F., Misdadigers tussen rechter en beul, 1400-1800, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen en Amsterdam, 1984, 207 p.

VAN HEMELRYCK, F., Ellendelingen voor galg en rad, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1985, 206 p.

VAN UYTVEN, R., "Proeve 't al, 't is prysselyck". Verbruik in Europese steden (13de-18de eeuw). Liber amicorum, Leuven, 1998, 383 p.

WALLERSTEIN, I., Het moderne wereld-systeem, 2 dln., Heureka, Weesp, 1978 en 1983, 470 en 439 p.

7.3 Socio-politiek

Werden weerhouden de werken die een aspect van het socio-politieke domein behandelen over een hele periode (eventueel periode-overschrijdend) en in een brede ruimtelijke context (d.w.z. meerdere landen).

BRUNEEL, C., e.a., De erfenis van de Franse Revolutie 1794-1814, ASLK, Brussel, 1989, 255 p.

DUBY, G., De zondag van Bouvines, 27 juli 1214. De oorlog in de Middeleeuwen, Agon, Amsterdam, 1988, 245 p.

HOBSBAWN, E.J., De tijd van de revolutie, 1789-1848, Meulenhoff, Amsterdam, 2e uitg., 1982, 328 p.

JANSSEN PERIO, E.M., Vrijheid, gelijkheid en broederschap van Kaïn en Abel. Getuigenissen en documenten over de Franse Revolutie, Ambo, Baarn, 1989, 320 p.

KLOEK, F., De pauselijke banvloek: een geestelijk wapen in de middeleeuwse politiek, Aramith, Amsterdam, 1987, 139 p.

7.4 Socio-cultureel

Werden weerhouden de werken die een aspect van het socio-culturele domein behandelen over een hele periode (eventueel periode-overschrijdend) en in een brede ruimtelijke context (d.w.z. meerdere landen).

AHMED, A.S., De Islam en het Westen. Verleden en toekomst van een wereldreligie, Tirion en Stichting Teleac, Baarn en Utrecht, 1994, 223 p.

BASCHWITZ, K., Heksen en heksenprocessen: de geschiedenis van een massawaan en zijn bestrijding, Arbeiderspers, Amsterdam, 2e uitg., 1981, 488 p.

BOT, P., Tussen verering en verachting. De rol van de vrouw in de middeleeuwse samenleving, De Nederlandsche Boekhandel/Pelckmans, Kapellen, 1990, 286 p.

BREDERO, H., Christenheid en christendom in de Middeleeuwen. Over de verhouding van godsdienst, kerk en samenleving, Agora, Kampen, 1986, 358 p.

BUMKE, J., Hoofse cultuur, 2 dln., Spectrum, Utrecht en Antwerpen, 1989, 811 p.

BURKE, P., Volkscultuur in Europa 1500-1800, Agon, Amsterdam, 1990, 357 p.

DESCHOUWER, K., e.a., De opstand van de intellectuelen. De Franse Revolutie als avant-première van de moderne cultuur, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1989, 238 p.

DUBY, G., De kathedralenbouwers. Portret van de middeleeuwse maatschappij, 980-1420, Elsevier, Amsterdam en Brussel, 1984, 359 p.

- DUBY, G.**, De middeleeuwse liefde en andere essays, Agon, Amsterdam, 1990, 261 p.
- FUMAGALLI, V.**, Als de hemel zich verduistert. De geschiedenis van het middeleeuwse levensgevoel, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1992, 161 p.
- GAY, I.**, Heksen en heksenwaan. De benadering in de moderne geschiedschrijving, HES, Utrecht, 1982, 44 p.
- JANSSENS, J., MATHEEUSEN, C.**, Renaissance in meervoud, Davidsfonds, Leuven, 1995, 255 p.
- LE GOFF, J.**, De cultuur van middeleeuws Europa, Wereldbibliotheek en Kapellen, De Nederlandse Boekhandel, Amsterdam, 1987, 503 p.
- LEVACK, B.P.**, De heksenjacht in Europa 1450-1750, Bandijn Boeken, Nijmegen, 1991, 336 p.
- MILIS, L.** (red.), De heidense Middeleeuwen, Belgisch Historisch Instituut te Rome, Brussel, 1991, 183 p.
- MILIS, L.**, Hemelse monniken, aardse mensen, Ambo en Hadewijch, Baarn en Antwerpen, 1995, 236 p.
- MUCHEMBLED, R.**, De uitvinding van de moderne mens. Collectief gedrag, zeden, gewoonten en gevoelswereld van de Middeleeuwen tot de Franse Revolutie, Contact, Amsterdam, 1990, 415 p.
- PERNOUD, R.**, Vrouwen in de Middeleeuwen. Haar politieke en sociale betekenis, Ambo, Baarn, 1986, 224 p.
- PLATT, C.**, Panorama van de Middeleeuwen, s.l., Bruna, 1988, 254 p.
- PLEIJ, H.**, Sprekend over de Middeleeuwen, Prometheus (Teleac), Utrecht, 1991, 148 p.
- SCHMITT, J.C.**, Bijgeloof in de Middeleeuwen, SUN, Nijmegen, 1995, 192 p.
- SHAHAR, S.**, Tussen ideaal en werkelijkheid. Vrouwen in de middeleeuwse wereld, Houten, De Haan, 1986, 315 p.
- SPIERENBURG, P.**, De verbroken betovering. Mentaliteitsgeschiedenis van preïndustrieel Europa, Verloren, Hilversum, 1988, 345 p.
- STUIP, R.E.V., VELLEKOOP, C.**, Middeleeuwers over vrouwen, 2 dln., HES, Utrecht, 1985, 208 en 208 p.
- TOMAN, R.**, Romaanse kunst, Könemann, Keulen, 1996, 481 p.
- VAN UYTVEN, R.**, De zinnelijke Middeleeuwen, Davidsfonds, Leuven, 1998, 232 p.

7.5 De Nederlanden

Werden weerhouden de werken die een aspect van de geschiedenis van de Lage Landen behandelen over een hele periode (eventueel periode-overschrijdend)

DE KEYSER, R., DUPON, W. (eds.), Politieke machtsverhoudingen in de vorstendommen, Brabant, Loon en Vlaanderen, 10de-14de eeuw, Brussel, Algemeen Rijksarchief, 1988, 216 p.

DE MECHELEER, L., (ed.), De armoede in onze gewesten van de Middeleeuwen tot nu. Dossier bij de gelijknamige tentoonstelling in het Algemeen Rijksarchief te Brussel. (Dossiers. Tweede reeks 6), Brussel, Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën. Educatieve Dienst, 1991, 167 p.

HASQUIN, H., (ed.), België onder het Frans Bewind, 1792-1815, Gemeentekrediet, Brussel, 1989, 149 p.

LIS, C., SOLY, H., Werelden van verschil. Ambachtsgilden in de Lage Landen, VUB Press, Brussel, 1997, 333 p.

LIS, C., SOLY, H., (eds.), Werken volgens de regels. Ambachten in Brabant en Vlaanderen, 1500-1800, VUB Press, Brussel, 1994, 327 p.

ROTTIER, H., Rondreis door middeleeuws Vlaanderen, Davidsfonds, Leuven, 1996, 226 p.

SCHOFFER, I., e.a., De Lage Landen van 1500 tot 1780, Amsterdam en Brussel, 1978, Elsevier, 477 p.

VAN DER STOCK, J. (red.), Stad in Vlaanderen. Cultuur en maatschappij, 1477-1787, Gemeentekrediet, Brussel, 1991, 615 p.

VAN DE VOORDE, H., e.a., Bastille, boerenkrijg en tricolore. De Franse Revolutie in de Zuidelijke Nederlanden, Davidsfonds, Leuven, 1989, 286 p.

VAN HEMELRYCK, F., Heksenprocessen in de Nederlanden, Davidsfonds, Leuven, 1982, 231 p.

7.6 Europa en de buiten-Europese wereld

DE BOER, D.E.H., (red.), Kennis op kamelen. Europa en de buiten-Europese wereld (1150-1350), Amsterdam, Prometheus, 1998, 312 p.

FUENTES, C., De Spaanse erfenis. Vijf eeuwen Spaanse invloeden in Latijns Amerika, De Haan-Teleac, Houten, 1992, 372 p.

LEMM, R., Ochtend van Amerika. De Indiaanse wereld voor Columbus en de Spaanse veroveringen van de zestiende eeuw, De Nederlandsche Boekhandel, Kapellen, 1989, 265 p.

MARTINEZ MONTAVEZ, P., RUIZ BRAVO-VILLASANTE, C., Islam en Europa. Magie van een beschaving, Davidsfonds, Leuven, 1992, 240 p.

MONTGOMERY WATT, W., Voorbij Poitiers. Arabische invloeden op middeleeuws Europa, Bulaag, Amsterdam, 1992, 133 p.

PISTERS, I., VANHAECKE, F., (ed.), America. Bruid van de zon, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, en Imschoot, Gent, 1991, 528 p.

SALMORAL, M.L., Amerika. Een fascinerende beschaving 500 jaar geleden, Davidsfonds, Leuven, 1991, 240 p.

SLICHER VAN BATH, B.H., Indianen en Spanjaarden. Latijns-Amerika, 1500-1800, Bert Bakker, Amsterdam, 2e uitg., 1992, 301 p.

VAN OS, M., Een kennismaking met de geschiedenis van de Nieuwe Tijd, Dick Coutinho, Muiderberg, 1984, 307 p.

VERRYCKEN, A., De middeleeuwse wereldverkenning. (Dossiers Geschiedenis, 15), Acco, Leuven en Amersfoort, 1990, 185 p.

7.7 Geschiedeniswetenschap en geschiedenisdidactiek

ANKERSMIT, F.R., Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 330 p.

ANKERSMIT, F.R., De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit, Historische uitgeverij, Groningen, 1990, 335 p.

BELIEN, H., VAN SETTEN, G.J., (eds.), Discussie zonder eind. Geschiedschrijving in de twintigste eeuw, Agon, Amsterdam, 1991, 444 p.

BLOCH, M., Pleidooi voor de geschiedenis of geschiedenis als ambacht, SUN, Nijmegen, 1989, 222 p.

DALHUISEN, L., WALHAIN, J., Geschiedenis. Een vakvertaling bij "Onderwijs-kunde", Wolters-Noordhoff, Groningen, 1997, 120 p.

DALHUISEN, L., e.a., Geschiedenis op school, 2 dln., Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982-1983, 436-329 p.

DE BUCK, P., e.a., Zoeken en schrijven. Handleiding bij het maken van een historisch werkstuk, Gottmer, Bloemendaal, 2e uitg., 1992, 112 p.

DEFOORT, E., Het klauwen van de historicus, Hadewijch, Antwerpen en Baarn, 1997, 120 p.

DIJKSTRA, F., De didactiek van geschiedenis, Martinus Nijhoff, Leiden, 1988, 108 p.

DUBY, G., De geschiedenis gaat door. Het verhaal van een historicus, Van Gennep, Amsterdam, 1992, 148 p.

DUPON, W., Historische vorming. (Leer)doelgericht en onderzoekend geschiedenis leren, Wolters Plantyn, Deurne, 1998, 85 p. (Cahiers voor Didactiek 1)

FLAP, H., VAN LEEUWEN, M.H.D., Op lange termijn. Verklaringen van trends in de geschiedenis van samenlevingen, Verloren, Hilversum, 1994, 183 p.

HISTORISCHE VORMING. VISIETEKST, VVKSO, Brussel, 1997, Kl. 63.

LORENTZ, C., De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis, Meppel en Amsterdam, Boom, 2e uitg., 1990, 349 p.

PREVENIER, W., Uit goede bron. Introductie tot de historische kritiek, Garant, Leuven en Apeldoorn, 1992, 224 p.

SCHUERMANS, W., Geschiedenisonderwijs. Een praktische handleiding voor de leraar geschiedenis, De Sikkel, Oostmalle, 1997, 424 p.

VAN DEN BERSSELAER, V., HOEKSEMA K, J., Discursieve vaardigheden. Leidraad voor probleemanalyse, argumentatie en onderzoek, Coutinho, Bussum, 1995, 227 p.

WEBSITE

Voor de meest recente informatie over de geschiedeniswetenschap, de geschiedenisdidactiek, de leerboeken en leermiddelen, de navorming, de begeleiding, de Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Euroclio raadpleeg de VLG- website: <http://www.vlg.org>.

8 LIJST VAN EINDTERMEN

8.1 Eindtermen ASO

8.1.1 Kennis, inzichten vaardigheden in verband met tijd, historische ruimte en socialiteit

8.1.1.1 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met het historisch referentiekader

De leerlingen

- 1 tonen de relativiteit aan van het westerse periodiseringsconcept door het te relateren aan andere samenlevingen.
- 2 geven enkele overeenkomsten en verschillen aan tussen de ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en tussen westerse en andere samenlevingen, op basis van kenmerken uit de socialiteitsdimensie.
- 3 verruimen het aantal historische begrippen en probleemstellingen en preciseren die vanuit hun evolutie in de tijd.

8.1.1.2 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de bestudeerde samenlevingen (tot ca. 1800)

De leerlingen

- 4 omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving enkele fundamentele kenmerken uit verschillende maatschappelijke domeinen en beoordelen deze als vernieuwend of behoudend.
- 5 omschrijven fundamentele kenmerken van één niet-westerse samenleving in een bepaalde periode.
- 6 formuleren per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving een samenhangend beeld, met aandacht voor verbanden tussen en wisselwerkingen binnen maatschappelijke domeinen.
- 7 duiden de maatschappelijke evoluties in de ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving vanuit continuïteit-discontinuïteit, langzame verandering-breuk, evolutie-revolutie.
- 8 geven aan wanneer onze gewesten en hun culturele ontwikkeling een regio-overschrijdende betekenis hadden.

8.1.1.3 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de samenlevingen tot ca. 1800

De leerlingen

- 9 geven het verband aan tussen een aantal categorieën van tijd en historische ruimte voor elk van de ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving.
- 10 formuleren verklaringselementen voor éénzelfde fundamentele maatschappelijke probleemstelling voor elk van de ontwikkelingsfasen van het historisch referentiekader.
- 11 tonen aan dat agrarische samenlevingen een aantal gemeenschappelijke structurele kenmerken vertonen.
- 12 geven voorbeelden van normconformerend en normafwijkend maatschappelijk gedrag, vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.
- 13 lichten uit de bestudeerde samenlevingen enkele elementen toe die in latere samenlevingen of vandaag invloed uitoefenen.

8.1.2 Vaardigheden in verband met de methodologische onderbouwing

8.1.2.1 Verzameling van historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 14 doelgericht informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van duidelijk afgebakende opdrachten met gevarieerd en gedifferentieerd leermateriaal.
- 15 tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele en multimediale informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal, met vermelding van de referentie.
- 16 op basis van duidelijk afgebakende opdrachten een verantwoorde en doelgerichte selectie maken uit het informatieaanbod. Daartoe kunnen ze een werkplan opmaken en een overzicht opstellen van te raadplegen informatiekanalen.

8.1.2.2 Bevraging van het historisch informatiekanaal

De leerlingen kunnen

- 17 aan de hand van vragen en op hun niveau geformuleerde opdrachten, de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling halen uit informatiemateriaal zoals tekeningen, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, brieven, reisverslagen, memoires.
- 18 in historische informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden in een duidelijk op hun niveau omschreven probleem.
- 19 aan de hand van vragen en op hun niveau omschreven opdrachten, informatie interpreteren en mogelijke betekenislagen achterhalen.
- 20 uit historische informatie een standpunt halen en daaromtrent een vraag formuleren.

8.1.2.3 Historische redenering

De leerlingen kunnen

- 21 aan de hand van vragen en op hun niveau geformuleerde opdrachten, historische documenten met elkaar vergelijken, uit die vergelijking de draagwijdte van die informatie bepalen en een besluit formuleren.
- 22 met coherente argumenten hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem verdedigen.

8.1.2.4 Historische rapportering

De leerlingen kunnen

- 23 informatie uit historisch bronnenmateriaal en historiografische documentatie structureren en synthetiseren.
- 24 het resultaat van een beperkt historisch onderzoek onder vorm van een eigen deelopdracht of van een groepswerk op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch.

8.1.3 **Attitudes**

De leerlingen

- * 25 hechten waarde aan de bevraging van het heden en het verleden bij de motivering van meningen en standpunten in de confrontatie met historische en actuele spanningsvelden.
- * 26 brengen waardering op voor het intellectueel-eerlijk omgaan met historische informatie en voor het bespreekbaar stellen van stereotiepen en vooroordelen.
- * 27 brengen waardering op voor de creatieve kracht waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden hebben aangepakt.
- * 28 zijn bereid waarden en normen uit heden, verleden en andere culturen vanuit de historische en actuele context te benaderen.
- * 29 hebben belangstelling voor het historisch en actueel spanningsveld individu-gemeenschap.

- * 30 brengen waardering op voor de manier waarop individuen en emancipatiebewegingen strijd voer(d)en tegen machtsstructuren en gevestigde orden voor de realisatie van de rechten van de mens.

8.2 Eindtermen KSO

8.2.1 Kennis, inzichten vaardigheden in verband met tijd, historische ruimte en socialiteit

8.2.1.1 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met het historisch referentiekader

De leerlingen

- 1 tonen de relativiteit aan van het westerse periodiseringsconcept door het te relateren aan andere samenlevingen.
- 2 geven enkele overeenkomsten en verschillen aan tussen de ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en tussen westerse en andere samenlevingen, op basis van kenmerken uit de socialiteitsdimensie.
- 3 verruimen het aantal historische begrippen en situeren ze in tijd en historische ruimte.

8.2.1.2 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de bestudeerde samenlevingen (tot ca. 1800)

De leerlingen

- 4 omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving enkele fundamentele kenmerken uit twee maatschappelijke domeinen naar keuze en beoordelen deze als vernieuwend of behoudend.
- 5 omschrijven enkele kenmerken van één niet-westerse samenleving in een bepaalde periode.
- 6 tonen een aantal onderlinge verbanden aan tussen en wisselwerkingen binnen maatschappelijke domeinen voor de ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving.
- 7 geven aan wanneer onze gewesten en hun culturele ontwikkeling een regio-overschrijdende betekenis hadden.

8.2.1.3 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de samenlevingen tot ca. 1800

De leerlingen

- 8 geven het verband aan tussen een aantal categorieën van tijd en historische ruimte voor enkele ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving.
- 9 geven enkele verklaringselementen voor éénzelfde fundamentele maatschappelijke probleemstelling voor elk van de ontwikkelingsfasen van het historisch referentiekader.
- 10 geven voorbeelden van normconformerend en normafwijkend maatschappelijk gedrag, vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.
- 11 lichten uit de bestudeerde samenlevingen enkele elementen toe die in latere samenlevingen of vandaag invloed uitoefenen.

8.2.2 Vaardigheden in verband met de methodologische onderbouwing

8.2.2.1 Verzameling van historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 12 doelgericht informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van duidelijk afgebakende opdrachten met gevarieerd en gedifferentieerd leermateriaal.
- 13 tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele en multimediale informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal, met vermelding van de referentie.

8.2.2.2 Bevraging van het historisch informatiekanaal

De leerlingen kunnen

- 14 aan de hand van vragen en op hun niveau geformuleerde opdrachten de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling halen uit het informatiemateriaal zoals tekeningen, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, brieven, reisverslagen, memoires.
- 15 in historische informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden in een duidelijk op hun niveau omschreven probleem.
- 16 uit historische informatie een standpunt halen en daaromtrent een vraag formuleren.

8.2.2.3 Historische redenering

De leerlingen kunnen

- 17 aan de hand van een op hun niveau geformuleerde opdracht, historische documenten met elkaar vergelijken.
- 18 enkele argumenten aanvoeren om hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem te verdedigen.

8.2.2.4 Historische rapportering

De leerlingen kunnen

- 19 het resultaat van een eigen deelopdracht of van een groepswerk met historische documentatie op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch.

8.2.3 Attitudes

De leerlingen

- * 20 hechten waarde aan de bevraging van het verleden om verklaringen te zoeken voor actuele spanningsvelden.
- * 21 brengen waardering op voor het intellectueel-eerlijk omgaan met historische informatie en voor het bespreekbaar stellen van stereotiepen en vooroordelen.

- * 22 brengen waardering op voor de creatieve kracht waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden hebben aangepakt.
- * 23 zijn bereid waarden en normen uit heden, verleden en andere culturen vanuit de historische en actuele context te benaderen.
- * 24 hebben belangstelling voor het historisch en actueel spanningsveld individu-gemeenschap.
- * 25 brengen waardering op voor de manier waarop individuen en emancipatiebewegingen strijd voer(d)en tegen machtsstructuren en gevestigde orden voor de realisatie van de rechten van de mens.