

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

GESCHIEDENIS

Derde graad ASO-KSO

AV GESCHIEDENIS

Voor de derde graad ASO, alle studierichtingen

Voor de derde graad KSO

- Muziek
- Woordkunst-drama

Eerste leerjaar: 2 uur/week

Tweede leerjaar: 2 uur/week

INHOUD

	INLEIDING: GESCHIEDENIS ALS HISTORISCHE VORMING	5
1	BEGINSITUATIE	7
1.1	Situering van het vak geschiedenis in de derde graad	7
1.2	Het vak geschiedenis in de derde graad	7
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	8
2.1	Algemene doelstellingen voor de drie graden	8
2.2	Algemene doelstellingen voor de derde graad: verdere ontwikkeling van het historische denken en de historische vorming	9
3	LEERPLANDOELSTELLINGEN IN DE DERDE GRAAD	10
3.1	Historische kennis	10
3.2	Historisch inzicht	11
3.3	Historische vaardigheden	13
3.4	Historische attitudes	19
4	LEERINHOUDEN	22
4.1	De keuze van de leerinhouden	22
4.2	De ordening van de leerinhouden	25
5	PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	27
5.1	Leerplan en opvoedingsproject	27
5.2	Differentiatie	27
5.3	Onderzoekend leren	27
5.4	Reproductiegericht, betekenisgericht en toepassingsgericht leren	28
5.5	Zelfstandig werk	29
5.6	Evaluatie	29
5.7	Vakoverschrijdend werken	33
5.8	Jaarplannen	34
5.9	Vakvergaderingen	34
6	UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL	34
6.1	Het didactisch materiaal	34
6.2	De optimale inrichting van het vaklokaal	35
7	LITERATUURLIJST	36
8	LIJST EINDTERMEN	37

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 enzovoort.

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

De drie componenten van de historische vorming

In het basisonderwijs heeft geschiedenis zich losgeweekt uit de “wereldoriëntatie”. Het is een vak geworden 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 derde graad zijn 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 begrippenkader 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, -politiek, 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 na te gaan 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 ijl 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 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;
- een kritische houding aannemen ten aanzien van informatie zowel over het heden als het verleden;
- zich bewust zijn 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 derde graad

In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs bestaan er vier onderwijsvormen: ASO, BSO, KSO en TSO.

Elke onderwijsvorm bevat verschillende studierichtingen.

Een studierichting bestaat uit basisvorming en een specifiek gedeelte. De basisvorming is gemeenschappelijk voor alle studierichtingen van dezelfde onderwijsvorm. Voor elk vak van de basisvorming legt de decreetgever afzonderlijk voor de tweede en voor de derde graad eindtermen vast. Daarnaast zijn er vakoverschrijdende eindtermen.

Het vak Geschiedenis behoort in het ASO en KSO tot de basisvorming; voor het vak Geschiedenis gelden dus de eindtermen.

Het vak Geschiedenis heeft in het katholiek onderwijs in het ASO twee lestijden en in het KSO één of twee lestijd(en).

Omwille van de diversiteit van studierichtingen is het nodig dat het leerplan voor het ASO enerzijds voor alle studierichtingen dezelfde leerplandoelstellingen vastlegt maar anderzijds voor de keuze en ordening van inhouden relatief grote vrijheid laat zodat de behandelde lesonderwerpen kunnen aansluiten bij de studieprofielen van de verschillende polen.

1.2 Het vak Geschiedenis in de derde graad

Het vak Geschiedenis behoort tot de basisvorming van het ASO en KSO. Het ASO en KSO zijn essentieel gericht op algemene vorming maar hebben tevens een quasi volledige doorstromingsfunctie naar het hoger onderwijs.

Het vak Geschiedenis moet in de derde graad zijn einddoelstelling bereiken, namelijk historische vorming als wezenlijk onderdeel van algemene vorming.

Het kerndoel van historische vorming is historisch bewustzijn. Dit bestaat zowel uit een historische attitude (bereidheid het verleden eerlijk te bevragen) als uit historisch handelen (zijn handelen mede oriënteren op het spanningsveld verleden-heden-toekomst).

In de derde graad ligt de klemtoon op het begrijpen van de hedendaagse wereld vanuit een beheersen van historische referentiekaders, een exemplarisch toepassen van historische onderzoeksmethodes op evoluerende maatschappelijke problemen, het reflecteren over onderliggende mens- en wereldbeelden, het waardebewust handelen.

Bij het realiseren van zijn specifiek historische doelstellingen draagt het vak Geschiedenis in grote mate bij tot het realiseren van de vakoverschrijdende eindtermen: leren leren, sociale vaardigheden, burgerzin.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

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 leerlingen. 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 leerjaren dienen daarom volgende doelstellingen nagestreefd te worden:

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

2.2 Algemene doelstellingen voor de derde graad: verdere ontwikkeling van het historisch denken en de historische vorming

'Historisch' denken over het verleden

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 bijvoorbeeld 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, blz. 25-28).

De eerste vraagstelling is van descriptief-verklarende of informatief-inhoudelijke aard (Visietekst, blz. 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, blz. 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 procedures van de historische methode, moeten leerlingen dus ook weten en begrijpen 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, blz. 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, art nouveau (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 gerationaliseerd inzicht van dat verleden. Dit gestructureerd en gerationaliseerd 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 de leerplannen van de eerste en tweede 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 bouwstenen van de historische vorming blijven behouden in de derde 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. Wil de leraar aan historische vorming doen dan is het uitgesloten dat hij of zij een volledig encyclopedisch feitenrelaas over het verleden brengt.

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 en tweede graad niet als uitgangspunt dienen voor wat in de derde 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 en tweede graad verder worden uitgediept, verfijnd en verruimd bijvoorbeeld door stelselmatig een beroep te doen op veronderstelde voorkennis en begrippenkennis 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 DERDE GRAAD

De hierna volgende doelstellingen zijn exhaustief noch exclusief maar vormen wel een noodzakelijk minimum. Het is de bedoeling een aantal doelstellingen voorop te stellen waaraan bijzondere aandacht moet worden besteed, onder meer als voorbereiding op de doorstroming van de leerlingen naar het hoger onderwijs.

De verwijzing naar de eindtermen gebeurt met een cijfer tussen haakjes.

3.1 Historische kennis

3.1.1 Verantwoording en criteria

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 ervan uitgaan 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.

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 aan de hand van bronnen aantonen dat er meerdere visies zijn op de periodisering van de geschiedenis en dat historische tijdsafbakeningen niet noodzakelijk tegelijk gelden voor alle maatschappelijke domeinen noch voor alle samenlevingen of culturen (*E 1*).
- 2 De leerlingen kennen een aantal sleutelbegrippen inzake de hedendaagse samenleving en passen deze beredeneerd toe in een bredere historische context (*E 2*).
- 3 De leerlingen leggen verbanden tussen de dimensies tijd, ruimte en socialiteit, tussen de verschillende domeinen binnen de socialiteit, tussen de geschiedenis van onze gewesten en de algemene Europese en mondiale geschiedenis, tussen de westerse cultuur en de niet-westerse culturen, tussen de eigentijdse maatschappelijke problemen en deze van vroeger (*E 4, 9, 13*).
- 4 De leerlingen kunnen de grote ontwikkelingslijnen van de westerse en de Belgische geschiedenis tussen ca. 1800 en ca. 2000 verwoorden (*E 6, 7*).
- 5 De leerlingen tonen structurele verschillen aan tussen enerzijds agrarische en anderzijds industriële en post-industriële samenlevingen (*E 10*).
- 6 De leerlingen omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving de belangrijkste elementen van het culturele domein, in samenhang met andere domeinen van de socialiteit (*E 8*).

3.2 Historisch inzicht

3.2.1 Verantwoording en criteria

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 correct 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.

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

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

- 7 De leerlingen koppelen nieuwe inzichten aan reeds verworven inzichten, krijgen een duidelijk beeld van de weg die ze hebben afgelegd en ontwikkelen stilaan een gestructureerd historisch inzicht.
- 8 De leerlingen tonen aan dat 'verleden' en 'geschiedenis' twee verschillende zaken zijn en dat elk historisch inzicht een voorlopig en onvolledig product van menselijke kennis is.
- 9 De leerlingen vergelijken de ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen op basis van een probleemstelling uit de socialiteitsdimensie (*E 3*).
- 10 De leerlingen tonen aan dat de huidige samenleving het resultaat is van een evolutie en slechts kan begrepen worden vanuit de historische evolutie (*E 13*).
- 11 De leerlingen geven een aantal basisprincipes en mechanismen van de democratie en ze situeren deze in de evolutie van machtsuitoefening. Ze kunnen het democratisch gehalte, de rol en de evolutie van een aantal nationale, internationale tot mondiale instellingen schetsen en verklaren. Er moet aandacht zijn voor democratie op de diverse domeinen, dus zowel op het socio-politieke als het socio-economische en socio-culturele vlak. Leerlingen tonen aan dat er verschillende opvattingen zijn en waren over democratie (*BUZI 1, 13, 16*).
- 12 De leerlingen passen de begrippen 'beschaving, moderniteit en mondialisering/globalisering' toe op de westerse samenleving en op een andere samenleving (*E 5*).
- 13 De leerlingen tonen aan dat ideologieën, mentaliteiten, waardestelsels en wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming over het verleden (*E 11*).
- 14 De leerlingen kunnen uit elke historische dimensie (tijd, ruimte, socialiteit) één categorie verbinden met een historisch probleem uit de geschiedenis van de westerse samenleving (*E 12*).

3.3 Historische vaardigheden

3.3.1 Verantwoording en criteria

Verantwoording

Zowel de historische als de vakoverschrijdende vaardigheden worden best parallel opgebouwd met het kennisbestand en de attitudes. Echte vorming impliceert dit drieluik.

De eigenlijke historische vaardigheden zijn cognitief. Hun didactische relevantie en hun functionaliteit voor het 'leren leren' van geschiedenis zijn groot. Ze zijn behalve historisch ook vaak algemeen vormend. Ze hebben een hoge transferwaarde. De maatschappelijke relevantie van deze vaardigheden is even aanzienlijk als die van pure kennis.

Een meer uitvoerige argumentatie en een reeks concrete voorbeelden zijn te vinden in zowel de Visietekst Historische vorming (1997), als in de leerplannen van de eerste (1997) en van de tweede (1999) graad, teksten die - in combinatie met de dialoog met de vakgroep - voor elke leraar van de derde graad onontbeerlijk zijn om op het gebied van de vaardigheden de beginsituatie te detecteren. Ze verduidelijken hoezeer vaardigheden een essentieel onderdeel zijn van de actuele visie op historische vorming in de zes leerjaren van het secundair onderwijs. Daarnaast bewijst de praktijk in de klas in welke mate vaardigheden in de eerste en de tweede graad een verworvenheid zijn. De uitgezette lijn wordt logischerwijze doorgetrokken in de derde graad.

In geschiedenislessen van de hoogste graad van het secundair onderwijs kunnen, naast historische, ook een aantal vakoverschrijdende vaardigheden geïmplementeerd worden uit het pakket dat heden ten dage geaccepteerd is en opgang maakt in het onderwijs.

Welke vaardigheden? Ordening

In deze leerplantekst wordt vooral aan de specifieke historische vaardigheden aandacht besteed. Ze zijn een uitvloeisel van geschiedenis als wetenschappelijke discipline. Hun toepassingsveld bestaat uit specifiek historische informatie. Al deze vaardigheden impliceren de bekwaamheid om hiermee op effectieve wijze iets te doen.

Behalve de historische zijn ook vele vakoverschrijdende vaardigheden in verband met leren leren, burgerzin, sociale vaardigheden en andere nuttig en zinvol in geschiedenislessen van de derde graad. Over de vakoverschrijdende eindtermen circuleert in elke school voldoende documentatie zodat deze hier geen toelichting meer hoeven. **Enkele zijn herkenbaar verweven in de concrete doelstellingen (zie 3.3.2).**

Consequent met de Visietekst komen in de derde graad alle historische basisvaardigheden aan bod, samen met een deel van de aanleunende deelvaardigheden. De historische basisvaardigheden zijn essentiële componenten van het historisch bewustzijn. Ze zijn algemeen geformuleerd. Elke deelvaardigheid traint een deelaspect van een basisvaardigheid. Zoals blijkt uit de leerplannen van de eerste en de tweede graad moeten deelvaardigheden in elk leerjaar geoefend worden. Ze worden per graad zo gekozen dat ze aanleunen bij zoveel mogelijk verschillende basisvaardigheden. De basisvaardigheden zelf komen progressief meer en meer aan bod. In de derde graad worden ze allemaal geïmplementeerd. Eén voorbeeld ter verduidelijking. In het eerste leerjaar is een training van de basisvaardigheid van de historische methode wel zeer hoog gegrepen. De deelvaardigheid het onderscheid te kunnen maken tussen een feit en een mening is er echter wel verantwoord. In een tweede leerjaar van de derde graad daarentegen is het aangewezen dat de leerling de historische methode integraal en zelfstandig kan toepassen, zelfs zonder aanwijzing van de leraar dat ze relevant is.

Het toepassingsniveau van de historische vaardigheden verhoogt progressief per graad. De vaardigheden 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. Dit niveau komt zeker in de derde graad aan bod.

Cognitieve historische vaardigheden worden getraind in een spiraalcurriculum. Dit impliceert in elke graad een training van dezelfde soorten vaardigheden. Er is enkel de reeds gesignaleerde beperking dat leerlingen in lagere leerjaren meer deelvaardigheden trainen. Het grote verschil per graad zit in de moeilijkheidsgraad van het bronnenmateriaal waarmee de vaardigheden getraind worden en in de toepassingsgraad. In een derde graad zijn de bronnen complexer. Er zijn meer productieve toepassingen dan in de eerste graad waar reproductieve toepassingen de hoofdmoot uitmaken. In de derde graad wordt van de leerling een grotere zelfstandigheid, maturiteit en creativiteit verwacht bij het vinden en toepassen van de juiste procedures, bij het argumenteren en bij het rapporteren van de resultaten. In ASO/KSO met 2 lestijden per week zijn de probleemstellingen waarmee gewerkt wordt complexer dan in TSO/KSO met 1 lestijd per week waar een beperkte probleemstelling aangewezen is (zie tabel 1 op de volgende pagina).

Tabel 1: voorbeelden van de twee reeksen vaardigheden*

HBV	HDV
<p><u>HBV 1</u> De vaardigheden te situeren in tijd (op een tijdsbalk), 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, enzovoort, voor of na een andere plaatsvond.
<p><u>HBV 2</u> De vaardigheid om de socialiteit te onderkennen, dit wil zeggen in eigen woorden te formuleren welke evolutie en/of verandering¹⁴ ontstond uit interactie van individuen en groepen in een bepaalde tijd, plaats en maatschappelijk veld.</p>	
<p><u>HBV 3</u> Het gebruiken van:</p> <p>3.1 historische begrippen in hun wisselende betekenis. Ze verbinden met nieuwe inhoud en ze toepassen bij het oplossen van problemen.</p> <p>3.2 structuurbegrippen zoals feit en mening, continuïteit en discontinuïteit, oorzaak en gevolg, evenement, conjunctuur, proces enzovoort.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het herkennen van deze termen. - Het gebruiken van deze termen in een nieuwe context. - Het toepassen van begrippen, structuren ... - Verklaringsschema's hanteren als 'doel, middel, gevolg' (teleologisch).
<p><u>HBV 4</u> 3de graad ASO-KSO</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;

	HBV	HDV
15		<p>Historische kritiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - standplaatsgebondenheid onderkennen; - een feit onderscheiden van een mening/interpretatie; - de expliciete én impliciete boodschap van een bron detecteren; - clausale 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. <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.
<p><u>HBV 5</u> 3de graad ASO-KSO</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>	<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) maatschappelijke(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. 	

HBV	HDV
<u>HBV 6</u> De vaardigheid inhouden te leren onderzoeken vanuit een relevante probleemstelling.	- 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).
<u>HBV 7</u> De vaardigheid probleemoplossend te redeneren.	- Het toetsen van hypothesen.

17

- De eerste reeks bevat de specifiek historische cognitieve vaardigheden. 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 voortspuiten. 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

- 15 De leerlingen verdiepen, verfijnen en verruimen de vaardigheden van de eerste en de tweede graad die verband houden met het ordenen van informatie in tijd, ruimte en socialiteit, met het structureren van informatie en met het formuleren en toepassen van elementaire aspecten van de historische methode (heuristiek, kritiek en synthese) (*E 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22*).
- 16 De leerlingen kunnen het maatschappelijk gedrag uit het verleden interpreteren vanuit de toenmalige historische context. Ze kunnen aantonen dat mensen in andere tijden keuzen moesten maken zonder de gevolgen ervan te kennen, met andere woorden dat de beleefde tijd (van de tijdgenoot) verschilt van de 'geconstrueerde' tijd (van de historicus). De leerlingen kunnen een onderscheid maken tussen de hedendaagse westerse belevingswereld of waarden en die van een vroegere periode (*E 11*).
- 17 De leerlingen kunnen de samenhang en de interactie van de diverse maatschappelijke domeinen herkennen en met voorbeelden illustreren (*E 8*).
- 18 De leerlingen kunnen evenementen op een relevante conjuncturele en/of structurele langetermijnlijn plaatsen (*E 6, 7*).
- 19 De leerlingen kunnen oorzaak en gevolg onderscheiden, continuïteit en discontinuïteit, feit en fictie, gewilde en ongewilde gevolgen, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid.
- 20 De leerlingen kunnen de diverse etappes van de historische methode toepassen, wat betekent het zelfstandig selecteren, kritisch wegen en ordenen van historische en actuele informatie in functie van een probleemstelling, met het oog op analyse, toetsing van een hypothese, het leggen van zinvolle verbanden, het formuleren van een conclusie of een waardeoordeel. Voor alle beslissingen van elke etappe moeten de leerlingen een verantwoording kunnen formuleren met valabele argumenten. Leerlingen moeten zelfstandig relevante vragen kunnen ontwikkelen die ze aan diverse soorten bronnen moeten stellen. Deze vragen situeren zich zowel op het inhoudreconstruerende, het structurerende als op het kritische vlak. Leerlingen moeten hun methode kunnen evalueren en eventueel bijsturen.
Ze kunnen deelaspecten en het geheel evalueren en synthetiseren en ze kunnen helder rapporteren (*E 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22*) (**LELE 4, 8**).
- 21 De leerlingen tonen in diverse onderzoeksetappes dat ze zowel geleid als zelfstandig probleemoplossend kunnen redeneren. Ze kunnen dat individueel en ook in groep. Ze kunnen zelf de te volgen procedure vinden.
De leerlingen kunnen dat probleemoplossend denken in de derde graad toepassen op zowel een historische als op een actuele maatschappelijk relevante probleemstelling. Ze nemen hieromtrent zelf initiatieven. Met hun medeleerlingen spreken ze een doelmatige historische methode af (*E 17, 22*).
- 22 De leerlingen kunnen deelaspecten van een onderzoek en globale conclusies zowel schriftelijk als mondeling, op een heldere manier weergeven voor het publiek van de eigen klas. Ze kunnen hiervoor traditionele en creatieve vormen en middelen hanteren. Ze kunnen behalve in een exposé ook uitbeeldend of grafisch rapporteren, bijvoorbeeld in een rollenspel. Ze kunnen voor hun verslaggeving de moderne communicatiemiddelen (ICT) hanteren (*E 22*).

- 23 De leerlingen kunnen actualiseren. Ze kunnen historische gebeurtenissen en ontwikkelingen op het heden betrekken. Ze kunnen vragen stellen aan het verleden om actuele spanningsvelden te verhelderen. Ze kunnen een redenering opbouwen vanuit de studie van het verleden en heden om hun standpunt ten opzichte van een maatschappelijk probleem te kunnen verdedigen (E 13, 20).
- 24 De leerlingen kunnen het discussie- en constructiekarakter van de historische kennis aantonen. Ze kunnen argumenten geven voor de verschillende interpretaties van het bestudeerde verleden (E 17, 18, 19).
- 25 De leerlingen kunnen diverse soorten primaire en secundaire bronnen (zoals beelden, geluids-materiaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires) herkennen. Ze kunnen historische en algemene vaardigheden toepassen op uiteenlopende soorten bronnen waaronder ook producten en media van de informatie- en communicatietechnologie (ICT) (E 16) **(LELE 3)**.
- 26 De leerlingen kunnen functioneren binnen diverse soorten actieve werkvormen.

3.4 Historische attitudes

3.4.1 Verantwoording en criteria

Verantwoording

De ideeën in het leerplan van de tweede graad in verband met historische attitudes zijn niet specifiek voor die tweede graad. Ze gelden voor de drie graden. Concreet betekent dit dat het ook in de derde graad niet volstaat uitsluitend kennis en inzicht over te dragen en vaardigheden aan te leren. Waarden en attitudes moeten ook in de derde graad in de geschiedenisles aan bod blijven komen. Het is de bedoeling van attitudes leerlingen te helpen in het nemen van eigen verantwoordelijkheid, met kennis van zaken, voor de verdere ontwikkeling van de samenleving.

Waarden en attitudes hebben met levensbeschouwing te maken. Daarom kunnen ze sterk verschillen van land tot land, van volk tot volk, van individu tot individu. Dit is meteen de verklaring waarom het niet eenvoudig is een inventaris op te stellen van waarden en attitudes die wenselijk zijn voor persoon en gemeenschap.

Er wordt uiteraard naar gestreefd de waarden en attitudes die in de eerste en tweede graad aan bod kwamen, verder uit te werken en te verdiepen.

De attitudes die in het vak Geschiedenis worden nagestreefd, dragen bij of vloeien voort uit historisch bewustzijn. Het gaat vooral om een reeks sociale attitudes, die de relaties tussen mensen in een gemeenschap verbeteren.

Daarnaast worden ook een aantal intellectuele attitudes nagestreefd. Het gaat om attitudes die vooral verbonden zijn met het verwerven van historische kennis en historisch bewustzijn, die eerder met de werkmethodes te maken hebben dan met het functioneren als sociaal wezen in de maatschappij (zie tabel 2 op de volgende pagina).

HBA	HDA
Intellectuele attitudes	
<p><u>HBA 1</u> Belangstelling en waardering tonen voor het verleden.</p> <p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis willen verwerven omtrent de maatschappelijke problemen in heden en verleden. - Zich willen inleven in andere samenlevingsvormen dan de 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><u>HBA 2</u> Een 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><u>HBA 3</u> Objectief willen zijn.</p> <p>3de graad ASO-KSO</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	
<u>HBA 4</u> Zich bewust zijn van de evolutie van het mens- en wereldbeeld en van de waarden die het menselijk gedrag zingeven.	<ul style="list-style-type: none"> - Respect hebben voor de culturele eigenheid van ieder volk. - Tolerant zijn 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.
<u>HBA 5</u> Vanuit historisch bewustzijn bereid zijn tot het opnemen van verantwoordelijkheid en tot het nastreven van een ²¹ menswaardige samenleving.	<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 derde graad wordt verder aandacht besteed aan de attitudes die reeds in de eerste en tweede graad werden nagestreefd en die hieronder worden hernomen.

- 27 De leerlingen zijn nauwkeurig bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van informatie over de historische en actuele werkelijkheid (*E 26*).
- 28 De leerlingen geven blijk van een kritische houding bij het gebruik van informatie over de historische en actuele werkelijkheid (*E 24, 26*).
- 29 De leerlingen beseffen dat de kennis van het verleden niet exact de historische werkelijkheid weergeeft en dat onze historische kennis onvolledig en voorlopig is.
- 30 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 (*E 28*).
- 31 De leerlingen tonen belangstelling voor de overblijfselen uit het verleden en voor de actuele samenleving.
- 32 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 (*E 23, 25*).
- 33 De leerlingen hebben een open geesteshouding ten aanzien van de historische en actuele werkelijkheid (*E 25*).
- 34 De leerlingen durven vanuit een intellectueel eerlijk omgaan met informatie te reageren op vormen van desinformatie (*E 26*).
- 35 De leerlingen aanvaarden dat historische evoluties een verscheidenheid aan sociale identiteiten genereren (*E 27*).
- 36 De leerlingen zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij (*E 29*).

4 LEERINHOUDEN

4.1 De keuze van de leerinhouden

Inzake leerinhouden geldt het leerplan als een halfopen leerplan. De leerinhouden worden daarom in algemene termen geformuleerd. Bij de keuze dient de leraar wel rekening te houden met de criteria voor de algemene omschrijving en de keuze van de leerinhouden. Die twee worden in dit hoofdstuk aangereikt. Daarbij is het streven naar de zogenaamde volledigheid geen wenselijke doelstelling. Het principe van “ontstoffing” (zie 2 Algemene doelstellingen) dient toegepast te worden.

4.1.1 Algemene omschrijving

Tijdens de derde graad wordt de samenleving van de 19de tot de 21ste eeuw bestudeerd. Dat gebeurt aan de hand van fundamentele probleemstellingen met aandacht voor een evenwichtige verdeling tussen de drie domeinen van de socialiteit (socio-politieke domein, socio-economische domein en socio-culturele domein) en aandacht voor interactie tussen die domeinen. Men bestudeert daarbij regionale, nationale, Europese en mondiale problemen en hun interferentie. Naast een chronologische- progressieve evolutie komen er ook thematische onderwerpen (gevallenstudies en doorlopers, zie verder) aan bod.

De leerinhoud wordt bestudeerd in functie van het historisch procesdenken: het zoeken, begrijpen en verklaren van historische processen, dus van continuïteit/discontinuïteit in de evoluerende historische werkelijkheid.

4.1.2 Criteria voor de keuze

4.1.2.1 Historisch denken

Verhalen

Om geschiedenis te waarderen moet men belangstelling voor mens en samenleving hebben. Een ervaring met die wereld vormt een tweede vereiste. Niet alle jonge mensen van de derde graad hebben die belangstelling of ervaring. Verhalende geschiedenis kan daarbij een oplossing bieden: een verhaal, ongeacht zijn literaire vorm, biedt met zijn personages, intriges en ontknopingen de mogelijkheid om jongeren te boeien en in contact te brengen met de menselijke wereld. De verhalende geschiedenis bezit tal van dergelijke mogelijkheden: de beschrijving van een individueel succes of een individuele mislukking (in bijvoorbeeld biografieën), het oproepen van specifieke en “unieke” gebeurtenissen en verschijnselen, de beleving van het verleden van “binnenuit” (in zogenaamde egodocumenten), de beschrijving van spoorwerk door historici (bijvoorbeeld bij vervalsingen of foute veronderstellingen over het verleden) enzovoort.

Inleven en betrokken zijn op

Het verleden begrijpen betekent dan ook zich verplaatsen in de denk- en handelingswereld van toen en dus aandacht hebben voor de “tijdgebonden” getuigenissen en het alledaags gedrag. Dat laatste maakt op een authentieke wijze deel uit van het verleden en dus van het historische verhaal.

Verklaren

De leerinhoud wordt bestudeerd vanuit langetermijnbewegingen. Dat impliceert onder meer dat de historische realiteiten worden verklaard vanuit een voor de tijdgenoot niet-observeerbare samenhang. Wegens de complexiteit van het historisch proces zien de actoren van het gebeuren niet altijd de resultaten van hun handelingen. Ze zijn zich vaak zelfs niet bewust van de patronen of structuren die de historicus er achteraf in onderkent.

Actualiseren

Geschiedenis is een levende wetenschap die verbanden tracht te leggen tussen verleden, heden en toekomst. Waar mogelijk legt de leraar verbanden tussen de leerstof en de actualiteit. Er kan verwezen worden naar de actuele situatie van het lesonderwerp of men kan gelijkenissen en verschillen schetsen tussen het lesonderwerp en het heden.

Evoluerende en conflicterende geschiedenisbeelden

De historicus is een kind van zijn tijd. De omgeving waarin hij verkeert, beïnvloedt zijn waarneming en interpretatie. De historische wetenschap is daardoor onderhevig aan veranderingen. Ook de huidige vaststellingen van het historisch onderzoek zijn niet blijvend.

Mensen in het algemeen hebben de neiging om hun eigen verlangens en oordelen te transponeren naar vroegere perioden. Correcties op oude visies van het verleden (heldenverering en historische mythen bijvoorbeeld) zijn interessante lesonderwerpen. De vraagstelling van de historische kritiek sluit daar nauw bij aan.

Cultuurhistorisch perspectief

Elke cultuur heeft zijn visie op de “werkelijkheid” en gebruikt een bepaald mens- en wereldbeeld. Dat mens- en wereldbeeld beïnvloedt het menselijk handelen op alle domeinen van de socialiteit en vormt dikwijls het bindmiddel ertussen. Omgekeerd kunnen ontwikkelingen binnen de domeinen (één of meerdere) voor veranderingen in het mens- en wereldbeeld zorgen. De historische vorming van jongeren moet daarom aandacht hebben voor de evolutie van mens- en wereldbeeld en voor de verschillen tussen diverse mens- en wereldbeelden.

4.1.2.2 Historisch onderzoeken

Bij de selectie van de leerinhouden moet de leraar rekening houden met de training van een reeks vaardigheden (zie 3.3). De leerlingen dienen onder andere vertrouwd te geraken met alle onderdelen van de historische methode: verzameling en bevraging van historisch informatiemateriaal, het opzetten van een redenering en het geven van een rapportering. Ondanks het feit dat gevallenstudies (zie verder) zich uitstekend lenen tot training van die vaardigheden moeten deelaspecten van de methode ook in de “gewone” chronologische-progressieve orde ingebouwd worden.

4.1.2.3 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 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.

4.1.2.4 Relativerend denken over de bestudeerde samenleving

Nog al te vaak wordt ons beeld van de geschiedenis beheerst door een eurocentrisch denken en een vooruitgangsgedachte. Dat eurocentrisme resulteert in een historisch beeld waarin het Westen het kerngebied van een unieke beschaving vormt. De vooruitgangsgedachte ziet de bestudeerde westerse beschaving als het eindpunt of hoogtepunt van een lange, lineaire ontwikkeling. Om die beeldvorming te nuanceren, is het aangewezen de leerlingen leerinhouden aan te bieden die duidelijk maken dat het Westen slechts één van de kerngebieden van de volledige menselijke beschaving vormt. In dat kader moet, zonder te vervallen in een “historisch overzicht”, ook aandacht worden besteed aan het “typische” (de eigenheid) van niet-westerse samenlevingen. Tevens wordt verwacht dat men wijst op de contacten tussen samenlevingen en de daaruit voortvloeiende gevolgen voor die samenlevingen. De wijze waarop samenlevingen elkaar in meerdere of mindere mate beïnvloed hebben, dient ook aan bod te komen.

4.1.2.5 Verwevenheid tussen regionale, nationale, Europese en mondiale problemen

Problemen uit de regionale en de nationale geschiedenis moeten ook bestudeerd worden. Men heeft daarbij aandacht voor de breuklijnen in de Vlaamse en Belgische samenleving. In de mate van het mogelijke moet die regionale en nationale problematiek gesitueerd worden binnen het kader van Europese en/of mondiale problemen en breuklijnen.

Omgekeerd kan een bepaald Europees of mondiaal probleem voor de leerlingen aanschouwelijk gemaakt worden door een Vlaams of Belgisch voorbeeld.

Men heeft tevens aandacht voor de rol van onze gewesten als medespeler in de Europese en mondiale context.

4.2 De ordening van de leerinhouden

Het leerplan is een graadleerplan. Het overstijgt het jaarklassensysteem.

4.2.1 Algemene omschrijving

Gedurende de derde graad volgt de leerstof een chronologisch-progressieve ordening van ca. 1800 tot nu. Men bestudeert daarbij de moderne (industriële) en de postmoderne (postindustriële) samenleving. Het gebruik van scharnierdata is daarbij niet te vermijden. Veranderingen en zeker historische processen voltrekken zich echter niet van de ene dag op de andere. Conform de Visietekst (blz. 30) wordt de Tweede Wereldoorlog (1939-1945) als scharniermoment naar voren geschoven. De leerlingen kennen immers 1945 als het jaartal waar historici de Eigen Tijd mee laten beginnen. Die periode of tijd biedt tal van onderzoeksobjecten en een veelheid aan bronnen (o.a. moderne media).

De leraar benadrukt bij de leerlingen de kunstmatigheid van de indeling van het verleden en het gebruik van de scharnierdatum “1945”.

Naast de chronologisch-progressieve aanpak dienen er gevallenstudies aan bod te komen.

Een gevallenstudie kan ofwel een synchrone ofwel een diachrone invalshoek hebben. Bij de eerste benadering gaat het om een onderwerp dat beperkt is in tijd en/of ruimte. Alle drie de domeinen van de socialiteit komen aan bod en men heeft aandacht voor de wisselwerking tussen die domeinen. Historische figuren, belangrijke historische feiten, historische mythen enzovoort zijn enkele voorbeelden van synchrone gevallenstudies. De tweede benadering legt zich toe op een onderwerp dat zich beperkt tot één domein of tot één probleemveld van de socialiteit. Men bestudeert het onderwerp dan wel over een langere periode (Nieuwste Tijd, Eigen Tijd, 1800 tot nu enz.).

Bij een gevallenstudie wordt het onderwerp op een probleemgerichte en onderzoekende manier aangepakt en inzichtelijk gemaakt.

Naast de gevallenstudies zijn er ook doorlopers. Een doorloper behelst de periode van ca. 1800 tot nu en heeft vooral aandacht voor de continuïteit. Voor het socio-economische domein zijn de probleemvelden: bevolking (aantallen, gezondheid, milieu en milieuzorg enz.), productie (organisatie, goederen enz.), leefomstandigheden (woning, voeding enz.) en rijkdom (aard, verdeling enz.). Voor het socio-politieke domein gaat het om: samenlevingsvormen (gezin, familie enz.) en machtsuitoefening (machtsverdeling, conflicten enz.). Voor het socio-culturele domein zijn dat: zingeving (geloof, ideologie, spiritualiteit, mythe enz.), kunst (architectuur, beeldende kunsten enz.), onderzoek (wetenschap, techniek enz.), kennisoverdracht (taal, onderwijs enz.), media en vrijetijdsbesteding.

4.2.2 Criteria

In de derde graad worden de grote ontwikkelingslijnen van de westerse geschiedenis op het vlak van de drie domeinen bestudeerd met in het eerste leerjaar de periode van ca. 1800 tot ca. 1945 en in het tweede leerjaar de periode na 1945.

In elk leerjaar worden minstens twee gevallenstudies (zie ook 4.2.1) uitgewerkt. In het eerste leerjaar hebben die studies betrekking op onderwerpen uit de periode ca 1800 - ca 1945. In het tweede leerjaar komen onderwerpen uit de Eigen Tijd (na 1945) aan bod.

In een gevallenstudie werkt men met een probleemgerichte en een onderzoekende aanpak. De drie stappen van het historische onderzoek (verzameling en bevraging van historisch informatiemateriaal, de historische redenering en de historische rapportering) komen daarbij aan bod. Dat betekent concreet: leerlingen moeten kritisch en doeltreffend informatie kunnen selecteren uit een gevarieerd aanbod van informatiemateriaal (beelden, tekeningen, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, brieven enz.). Ze dienen hun selectie te kunnen verantwoorden op basis van de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van het materiaal. De leerlingen halen zelfstandig uit het materiaal de nodige gegevens om een probleemstelling te beantwoorden. Ze gebruiken een vraagstelling om de informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen. Ze kaderen de aangereikte informatie in al eerder verworven kennis over het verleden en kunnen argumenten geven om bepaalde stellingen over problemen uit het verleden en het heden te onderbouwen. De leerlingen wegen argumentaties uit verschillend informatiemateriaal tegen elkaar af en trekken daaruit beredeneerde conclusies. Ze bouwen een redenering op om hun standpunt ten opzichte van een maatschappelijk probleem te kunnen verdedigen. Ze kunnen de door hen gebruikte methode evalueren met het oog op de bijsturing ervan. De leerlingen brengen een samenhangende rapportering met hun conclusies over het bestudeerde probleem.

De behandeling van een gevallenstudie en de daarbijhorende training van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen dient grotendeels in de klas te gebeuren. De historische rapportering mag geen uitgebreide verhandeling omvatten.

In elk leerjaar van de derde graad wordt minstens één probleemveld uit een domein van de socialiteit als een doorloper (van ca. 1800 tot nu) bestudeerd. De gekozen probleemvelden mogen niet allemaal tot hetzelfde domein behoren

In de loop van de volledige graad worden tenminste twee niet-westerse samenlevingen bestudeerd. De verschillende domeinen van de socialiteit komen daarbij evenwichtig aan bod. Dat impliceert niet dat er volledigheid moet worden nagestreefd. Men dient tevens de interactie met de westerse samenleving te bestuderen.

De leerstof van de derde graad wordt geïntegreerd in het algemeen historisch referentiekader (met de zeven klassieke periodes). Dat referentiekader wordt ook gebruikt om de probleemstellingen te situeren die in de derde graad aan bod komen.

Tijdens de volledige derde graad moeten alle criteria aan bod komen.

Bij de selectie van de leerinhouden kan men verschillende criteria met elkaar combineren. Een niet-westerse samenleving of een onderwerp uit de nationale geschiedenis kunnen bijvoorbeeld als gevallenstudie behandeld worden.

5.1 Leerplan en opvoedingsproject

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

Een geschiedenisleraar in een school van het katholieke net zal zoals zijn collega's uit andere netten op een eerlijke manier proberen het verleden te benaderen en waarheidszoekende geschiedenisbeelden op te bouwen.

Wel heeft hij de taak om, waar de kans zich voordoet, naar het opvoedingsproject of een aspect daarvan te verwijzen. 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. 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.

De aandacht die bij de leerinhouden moet besteed worden aan de cultuur-historische dimensie (mensen wereldbeelden) en aan de zingevingproblematiek biedt vele mogelijkheden tot ethische reflectie over waarden (zoals respect voor de mensenrechten, pacifisme, verdraagzaamheid, geweldloosheid, solidariteit, verzoening ...) in heden en verleden.

5.2 Differentiatie

De leerlingenpopulatie is ten opzichte van de tweede graad gewijzigd. Gezien de aard van het ASO/KSO vertonen de leerlingen er ondanks persoonlijke verschillen wel een bepaalde 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 (betekenisgericht leren) en de toepassing en/of het gebruik van de leerinhouden (toepassingsgericht leren).

5.3.2 Toegenomen abstractievermogen

Het abstractievermogen is bij het begin van de derde graad toegenomen, maar zal nog verder evolueren. Het gaat om een geleidelijk proces, de leerling heeft tijdens de zomervakantie na het tweede leerjaar van de tweede graad 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.

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, betekenisgericht en toepassingsgericht 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. In de lessen geschiedenis is het de bedoeling behalve reproductief ook inzichtelijk te werken en toepassingen te integreren in de lessen. Omdat de omvang en de complexiteit van kennis toeneemt, 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. Het expliciteren van de leerstijl (reproductie-, betekenis- en toepassingsgericht) kan in elke fase van het leerproces heilzaam zijn voor het leren van leerlingen. Bij het onderwijzen onder leiding van de leraar (zowel bij een exposé als een onderwijsleergesprek als in de leerlingactieve fase waar de leraar bijvoorbeeld enkel optreedt als mentor) biedt expliciteren van de drie stijlen kans om de leerlingen te richten. Een leraar die reproductie beoogt stuurt anders dan wanneer hij inzicht en toepassing viseert. Tijdens het leren van leerlingen zal een leerling er baat bij hebben de eigen leerstijl te herkennen en een andere aan te leren. Bij het evalueren als onderdeel van het leerproces verschaft een explicitering van de gevraagde intellectuele operatie de leerling inzicht in het eigen functioneren. Een leerling die weet dat hij geconfronteerd wordt met zowel reproductieve, inzichtelijke als toepassingsvragen kan zich hierop instellen

en de corresponderende leerstijlen ontwikkelen. Bij actieve werkvormen kan de explicitering na verloop van tijd ook van medeleerlingen komen.

5.5 Zelfstandig werk

5.5.1 Paradoxe beginsituatie

Het stijgend abstractievermogen 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 belangstellingsfeer 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 Evaluatie binnen het didactische proces

De verschillende fasen in het didactische proces, met name de nagestreefde doelstellingen, het didactisch handelen (het lesgeven) en de evaluatie, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en moeten derhalve een samenhang vertonen. De evaluatie moet dus coherent aansluiten bij de wijze van lesgeven en moet de leraar informeren in hoeverre hij via zijn lesgeven de doelstellingen inderdaad bereikt heeft. In de geschiedenisles wordt gewerkt met allerlei didactisch materiaal, met de bedoeling de inbreng van de leerlingen in de lesopbouw te valoriseren alsook systematisch historische vaardigheden te oefenen. Het is dus vanzelfsprekend dat leerlingen die werkwijze ook terugvinden in toetsen en proefwerken. Het impliceert dat in een aantal vragen van een toets/proefwork een infoaanbod (fragment van historische bron, kaart, karikatuur ...) wordt verwerkt, van waaruit leerlingen hun antwoord (ten dele) kunnen opbouwen.

5.6.2 Doel

Zoals in de eerste en tweede graad heeft evaluatie in de derde graad de bedoeling de leerresultaten te beoordelen alsook het leren van de leerling en het didactisch handelen van de leraar te verbeteren. Afhankelijk van het gebruik van de evaluatiegegevens is er een onderscheid te maken tussen formatieve en summatieve evaluatie.

Evaluatie kan gegevens leveren die vooral een informatieve en motivationele functie hebben voor het leerproces en het didactisch handelen van de leraar. Deze *formatieve evaluatie* is dus in 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 de kans krijgt uit de eigen fouten te leren. Meer nog dan in de tweede graad moeten de leerlingen in de derde graad tot een realistische zelfevaluatie worden gebracht. De leraar kan zo nodig vanuit de gegevens zijn onderwijs bijsturen, zoals het gebruik van meer aanschouwelijk materiaal, het kiezen van een andere didactische werkvorm of het aanpassen van één of meer doelstellingen.

Met *summatieve evaluatie* bedoelen we de evaluatie van een afgesloten leerproces. De resultaten ervan zullen vooral gebruikt worden om de leerlingen op een verantwoorde manier te kwalificeren, te determineren of te oriënteren. De leraar kan hiermee echter ook zijn onderwijs optimaliseren.

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

5.6.3 Hoe de kwaliteit van de vraagstelling bewaken?

Van wezenlijk belang is het onderscheid tussen open en gesloten vragen. Een exclusief gebruik van één van beide vraagtypes moet worden vermeden.

Open vragen

- Een consistente beoordeling wordt in de hand gewerkt door de vragen beperkend te stellen, in die zin dat de leerlingen de vraag op dezelfde wijze interpreteren en weten wat van hen wordt verwacht. Het is dus aangewezen aanwijzingen te geven voor de structurering van het antwoord. Meestal is ook een aanduiding wenselijk over de lengte van het verlangde antwoord.
- Het verdient aanbeveling om van elke vraag - die althans niet expliciet op een persoonlijk oordeel van de leerling beroep doet - een modelantwoord met scoringsvoorschrift (welke antwoordelementen? hoeveel punten op elk der verschillende onderdelen?) op te stellen.

Gesloten vragen

Het opstellen van gesloten vragen vergt van de leraar een hele deskundigheid. Het verwerven van deze competentie pakt de leraar best samen met de vakcollega's aan (vakoverleg: elkaar bevragen rond de problematiek, ieders gesloten vragen kritisch bekijken ...).

- De *invulvorm* is het eenvoudigste type van gesloten vraag. Dikwijls is deze vraagvorm simplistisch en het gebruik ervan wordt in de derde graad best zoveel mogelijk vermeden.
- De *juist/onjuist-vorm* houdt in dat de leerlingen een bewering op haar inhoudelijke correctheid moeten beoordelen. Om de hoge raadfactor te matigen, zal men vragen de keuze te motiveren zo wordt geyopteerd voor 'onjuist'.
- Bij de *sorteervorm* worden twee of drie reeksen van gegevens aangeboden waartussen een zekere relatie bestaat die door de leerlingen moet herkend worden (bv. de relatie tussen personen en opvattingen of tussen begrippen en begripsinhouden). Wil het laatste item van de eerste kolom nog

werkelijk een opdracht inhouden, dan moet de tweede (ook de eventuele derde) kolom langer zijn, méér elementen bevatten.

- Bij de *rangschikkingsvraag* moeten de leerlingen een reeks gegevens volgens een aangegeven criterium (bv. tijd) ordenen. De aangeboden reeks kan evengoed samengesteld worden met figuratieve eenheden. Zo kan bijvoorbeeld naar de juiste tijdsvolgorde worden gevraagd van de gebeurtenissen waarop een aantal kaarten, prenten of karikaturen betrekking hebben.
- De *eliminatievorm* bestaat uit een reeks van vier gegevens. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze het verband tussen drie ervan ontdekken en de eliminatie kunnen verantwoorden, dit om het raden zoveel mogelijk uit te sluiten.
- Bij de *meerkeuzevraag* worden aan de leerlingen drie tot vijf alternatieven aangeboden, waarvan er maar één juist is, of waarvan er één het beste is. Meerkeuzevragen vereenvoudigen de foutenanalyse, omdat de verkeerde antwoorden als afleiders functioneren. Deze afleiders zijn onjuiste of minder goede, maar aanvaardbare, dit wil zeggen in een normale klassituatie te verwachten antwoorden.

Enkele algemene aanbevelingen

- Ga vóór het formuleren van de vraag na wat men precies wil meten. De voor het beantwoorden van een vraag vereiste kennis, inzicht of vaardigheden moeten immers deze zijn die men krachtens zijn doelstelling wenst te meten (= begripsvaliditeit). In veel gevallen geeft de formulering van de vragen zèlf echter aanleiding tot onduidelijkheid of misverstand, wat de begripsvaliditeit in negatieve zin beïnvloedt. De leerling moet een scherp omlijnende en nauwkeurig afgebakende opdracht krijgen. Algemene formuleringen zoals ‘bespreek’ en ‘verklaar’ worden best vermeden.
- De vragen moeten zoveel mogelijk specifieke, dit wil zeggen historische vakkennis aanboren. Ze zijn niet vakspecifiek als de beantwoording ervan letterlijk uit een tekst is te halen, van een afbeelding is af te lezen of berust op een dosis algemene ontwikkeling.
- Zorg voor een zo goed mogelijke spreiding van de vragen over de geziene leerstof.
- Koppeling van vragen moet zoveel mogelijk worden vermeden. Het is onjuist dat een leerling die de eerste vraag van een vragencomplex niet kan beantwoorden daardoor vastloopt bij de beantwoording van de volgende vragen uit het betreffende cluster.
- Het is wenselijk dat ook de leerlingen weten hoeveel punten met een goede beantwoording van een vraag te behalen zijn.

5.6.4 De relevantie van de evaluatie

De scores die leerlingen op een proefwerk geschiedenis behalen, moeten een correcte informatie geven over de individuele studiec capaciteit van ieder van hen, maar ook over de studiekwaliteit van de klasgroep. Scores moeten uiteindelijk informeren over het memoriseringsvermogen van de leerling maar ook (en vooral) over de mate waarin hij in staat is kennis inzichtelijk en probleemgericht te benaderen en te verwerven, over de mate ook waarin hij erin geslaagd is voor de vakvorming en de algemene vorming wezenlijke vaardigheden te beheersen. Daarom zal de leraar bij het opstellen van een proefwerk oog hebben zowel voor de verschillende niveaus in de leerstof als voor de verschillende categorieën intellectuele operaties.

Binnen de leerinhouden neemt het abstraheren geleidelijk toe. In de (tweede en) derde graad bevroegt de leraar hoe langer hoe minder feiten, data of namen ten voordele van historische begrippen (bv. liberalisme), relaties (bv. de wisselwerking tussen de domeinen van de socialiteit), structuren (bv. de bipolaire wereld en elk historisch tijdperk als bv. het kantelend tijdperk, 1870-1918) en processen (bv. de eenmaking van Europa).

Minstens even belangrijk bij de bevraging op proefwerken is dat de verschillende niveaus inzake intellectuele operaties aan bod komen. Verwijzen we naar het probleemoplossend denken waarbij slechts één goede oplossing/antwoord (convergentie) mogelijk is of waarbij meerdere goede oplossin-

gen/antwoorden (divergentie) mogelijk zijn. Verder zijn er ook de niveaus van toepassen en evalueren van geziene leerstof.

Aangezien tijdens de lessen geschiedenis verschillende historische vaardigheden worden geïnitieerd en getraind, is er geen enkele reden waarom zij niet zouden geëvalueerd worden via toetsen en proefwerken. Daarnaast moeten ook minstens de in de leerplandoelstellingen opgenomen vakoverschrijdende vaardigheden betrokken worden bij de evaluatie.

De nagestreefde intellectuele operaties kennen een progressie doorheen de zes leerjaren secundair onderwijs. De intellectuele operaties die in de eerste graad getraind en getoetst worden, hebben nog dikwijls met reproductie en herkennen te maken. Meer nog dan in de tweede graad krijgen in de derde graad begrepen kennis en creatieve toepassing van vaardigheden (analyse, synthese, 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 (blz. 12) worden er enkele opgesomd die van toepassing zijn op geschiedenis.

5.6.5 Hoe de moeilijkheidsgraad van de vraagstelling bewaken?

Een proefwerk moet een evenwichtige moeilijkheidsgraad hebben. De samenstelling moet dermate zijn dat de modale leerlingen alle kansen op slagen behouden, maar dat de sterkere leerlingen toch een aantal vragen vinden waardoor zij zich echt uitgedaagd voelen.

Voor de bewaking van de slaagkansen van de modale leerlingen bestaat een eenvoudig en weinig tijdrovend middel. Het volstaat immers de moeilijkheidsgraad van elke vraag aan te geven door er een norm voor te bepalen.

Laten we, bij wijze van voorbeeld, als uitgangspunt nemen dat het proefwerk bestaat uit tien vragen; op elke vraag staan tien punten.

- Voor een eenvoudige geheugenvraag die peilt naar de kennis van feiten, plaatsnamen, persoonsnamen of data is de norm bijvoorbeeld 7.
- Een geheugenvraag die echter peilt naar de reproductie van historische relaties is al niet meer zo eenvoudig. De norm is 6.
- Gaat het om interpretatie- of convergentievragen, dan is een norm 5 verantwoord.
- Vragen waarbij meerdere goede antwoorden/oplossingen denkbaar zijn of waarbij leerlingen geziene leerstof moeten evalueren of toepassen in een voor hen nieuwe probleemstelling, krijgen als norm bijvoorbeeld 4.

Maken we het totaal van de aan de verschillende vragen gegeven normen, dan weten we of het proefwerk te gemakkelijk, evenwichtig van moeilijkheidsgraad of te moeilijk is. Is het totaal 75 of meer, dan is de bevraging te gemakkelijk. Ligt het totaal onder de 50 dan is de bevraging te moeilijk voor de modale leerlingen. Ligt het totaal tussen de 55 en de 70 dan kunnen modale leerlingen die gestuurd hebben, slagen op dat proefwerk.

5.6.6 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 procent is op reproductie gericht?

Welke operaties, behalve reproductie, worden geïllustreerd?

Welke taxonomie is gevolgd?

- Duid aan welke vragen basiskennis en -inzichten testen.

Maak je expliciet voor leerlingen welke vragen peilen naar reproductie en welke naar inzicht?

Deze explicitering maakt evaluatie een onderdeel van het leerproces.

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 bevestigd?

- 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 te veel 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.

Maak je expliciet voor leerlingen welke vragen peilen naar toepassing van vaardigheid en welke naar attitudes? Deze explicitering maakt evaluatie een onderdeel van het leerproces.

Technisch in orde?

- Vindt u technische fouten?

Is de formulering duidelijk? Is de opdracht duidelijk en eenvoudig? Heeft de leerling bij de sorteervorm bij de laatste combinatie nog de keuze tussen minstens twee gegevens en zijn er geen 'verklikkers', dit wil zeggen aanwijzingen die een verstandige leerling naar het juiste antwoord (met name de juiste combinatie) leiden zonder dat hierbij echte kennis of begrip van het betrokken probleem noodzakelijk is? 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? Het moet de bedoeling zijn dat elke doorsnee leerling de kans wordt geboden de helft te halen.

- Correspondeert de proef met de klassituatie?

5.7 Vakoverschrijdend werken

Er moet ook ruimte zijn voor medewerking aan vakoverschrijdende projecten. In de eerste graad is er op het vlak van de eindtermen al vakoverschrijdend gewerkt. De leerlingen en leraren zijn al vertrouwd met vakoverschrijdende werking op het vlak van leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, milieu- en gezondheidseducatie. Het onderwerp van een eventuele themadag, een filmforum of een vakoverschrijdende excursie kan dankzij het referentiekader ingepast worden in de lessen geschiedenis.

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 van de hele scholengemeenschap 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 noodzakelijk dat het jaarplan door alle leraren van de derde graad samen voor de twee leerjaren wordt aangepakt. Het ware ook wenselijk de collega's van de tweede graad hierbij te betrekken.

Het jaarplan wordt in functie van een bepaalde doelgroep opgesteld. De leraar legt hier klemtonen afhankelijk van het profiel van zijn leerlingengroep. 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/88 nr. 5: Documenten bij de lesvoorbereiding, 1998.

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 derde graad onontbeerlijk. Afspraken rond het jaarplan, de manier van evalueren, uitwisselen van didactisch materiaal, de inrichting van het vaklokaal, aankopen voor de schoolbibliotheek of -mediatheek en andere kunnen het geschiedenisonderwijs alleen maar beter laten renderen. Bij voorkeur gebeuren deze afspraken met een zekere regelmaat én per scholengemeenschap of regio.

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

6 UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL

6.1 Het didactisch materiaal

Minimaal vereist is het volgende materiaal:

- een actuele wereldkaart en een actuele kaart van Europa;
- de nodige kaarten om de behandelde leerstof te situeren in de ruimte, onder de vorm van wandkaarten of kaarten op transparant. De kaarten bevinden zich in of in de onmiddellijke nabijheid van het vaklokaal en een inventaris maakt ze voor alle leraren toegankelijk;
- een tijdsbalk om de gehele geschiedenis (het algemeen historisch referentiekader) en de behandelde periode te situeren in de tijd;
- een aantal naslagwerken onder gedrukte of digitale vorm 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 diaprojector 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 kaarten 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 van dataprojectie;
- een klankinstallatie (eventueel geïntegreerd in een multimediale pc-installatie).

De regelmatige toegang, voor alle klasgroepen, tot een informatie- en communicatietechnologisch vaklokaal met voldoende computers zodat de leerlingen zelfstandig kunnen werken, is sterk aan te bevelen. Vakoverschrijdend overleg zal hier onontbeerlijk zijn. Dit heeft natuurlijk ook schoolorganisatorische consequenties.

6.2 De optimale inrichting van het vaklokaal

Voor degelijk geschiedenisonderwijs is een goed uitgerust vaklokaal wenselijk. In principe zou elk lesuur geschiedenis in het vaklokaal moeten kunnen doorgaan. Grotere scholen moeten dus eventueel voor meerdere vaklokalen zorgen, waarbij eventueel een opdeling naar de graden gebeurt. Kleinere scholen kunnen een oplossing zoeken in een gemeenschappelijk vaklokaal voor geschiedenis en maatschappelijke vorming of aardrijkskunde, op voorwaarde dat de voor de geschiedenis typische vakuitrusting voldoende aanwezig is.

Vooraan wordt een scherm geplaatst dat zowel voor retroprojectie als voor diaprojectie kan dienen. Wanneer het scherm in gebruik is, moet het bord vrij zijn.

De veel gebruikte kaarten (o.a. de actuele wereldkaart en de actuele kaart van Europa) hangen achter elkaar op een reeks rails, die over de hele breedte van de klas zijn aangebracht. Op die manier kan elke opgehangen kaart snel uitgeschoven of teruggeschoven worden. Een dergelijk systeem maakt het mogelijk kaarten snel en zonder storende technische ingrepen te gebruiken. Ook kunnen op die manier kaarten met elkaar worden vergeleken.

In de lessenaar van de leraar is een opening voorzien waarin een overheadprojector zijn plaats vindt. Op dezelfde tafel staat op een schuinhellende sokkel de diaprojector. Beide projectoren zijn via naast elkaar geplaatste bedieningsschakelaars in de lessenaar op een eenvoudige manier te bedienen. Zo wordt het gemakkelijk om meerdere media te gebruiken tijdens één les.

Ook het videotoestel (met afstandsbediening) wordt in de lessenaar geïntegreerd. Het tv-toestel is bij voorkeur in de muur verankerd en voor de hele klas duidelijk zichtbaar.

Aan de wanden hangen panelen waar op een eenvoudige manier materiaal aan te hangen is. Het staat de lerengroep vrij te kiezen voor magneetborden of prikboards. In de vakvergaderingen worden afspraken gemaakt rond het aanbrengen van welk materiaal en wie dat voor zijn rekening neemt, zodat er een zo groot mogelijke overeenkomst is tussen het materiaal op de panelen en de lesonderwerpen.

Vooraan, boven het bord, of aan de zijwanden hangt een voor de leerlingen duidelijk zichtbare tijdsbalk met de hoofdingeling van de geschiedenis. Daarnaast is ook op een tijdsbalk de behandelde periode gevisualiseerd.

Bij de opstelling van het materiaal wordt rekening gehouden met de lichtinval. De aanwezigheid van zonwerende gordijnen zal hierbij in de meeste vaklokalen noodzakelijk zijn.

Het spreekt voor zich dat eventuele informatie- en communicatietechnologische media op de meest ideale manier in het vaklokaal worden ingeschakeld. De aanwezigheid van een multimediale pc met dataprojectie kan eventueel andere media (bv. diaprojector) vervangen.

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.

7 LITERATUURLIJST

- **ANKERSMIT, F.R.**, Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 330 blz.
- **ANKERSMIT, F.R.**, De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit, Historische uitgeverij, Groningen, 1990, 335 blz.
- **BELIEN, H., VAN SETTEN, G.J. (eds.)**, Discussie zonder eind. Geschiedschrijving in de twintigste eeuw, Agon, Amsterdam, 1991, 444 blz.
- **BLOCH, M.**, Pleidooi voor de geschiedenis of geschiedenis als ambacht, Sun, Nijmegen, 1989, 222 blz.
- **DALHUISEN, L., WALHAIN, J.**, Geschiedenis: een vakvertaling bij "Onderwijskunde", Wolters-Noordhoff, Groningen, 1997, 120 blz.
- **DALHUISEN, L., e.a.**, Geschiedenis op school, 2 delen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982-83, 436-329 blz.
- **DE BUCK, P., e.a.**, Zoeken en schrijven. Handleiding bij het maken van een historisch werkstuk, 2de uitgave, Gottmer, Bloemendaal, 1992, 112 blz.
- **DEFOORT, E.**, Het klauwen van de historicus, Hadewijch, Antwerpen en Baarn, 1997, 120 blz.
- **DE WEVER, F.**, Evalueren, Cahiers voor Didactiek 11, Wolters-Plantyn, Deurne, 2001.
- **DIJKSTRA, F.**, De didactiek van geschiedenis, Martinus Nijhoff, Leiden, 1988, 108 blz.
- **DUBY, G.**, De geschiedenis gaat door. Het verhaal van een historicus, Van Gennep, Amsterdam, 1992, 148 blz.
- **DUPON, W.**, Historische vorming. (Leer)doelgericht en onderzoekend geschiedenis leren, Cahiers voor Didactiek 1, Wolters-Plantyn, Deurne, 1998, 85 blz.
- **FLAP, H., VAN LEEUWEN, M.H.D.**, Op lange termijn. Verklaringen van trends in de geschiedenis van samenlevingen, Verloren, Hilversum, 1994, 183 blz.
- **GOEGEBEUR, W. (ed.)**, Historisch besef: hoe waarden-vol? Ontwikkeling van een analyse-instrument, Onderwijs en samenleving 2, VUB Press, Brussel, 1999, 350 blz.
- Historische Vorming. Visietekst, VVKSO, Brussel, 1997, Kl. 63.
- **LORENTZ, C.**, De constructie van het verleden. een inleiding in de theorie van de geschiedenis, 2de uitgave, Meppel, Boom en Amsterdam, 1990, 349 blz.
- **PREVENIER, W.**, Uit goede bron. Introductie tot de historische kritiek, Garant, Leuven en Apeldoorn, 1992, 224 blz.
- **SCHUERMANS, W.**, Geschiedenisonderwijs. Een praktische handleiding voor de leraar geschiedenis, De Sikkel, Oostmalle, 1997, 424 blz.
- **VAN DEN BERSSELAER, V., HOEKSEMA, K.J.**, Discursieve vaardigheden. Leidraad voor probleemanalyse, argumentatie en onderzoek, Coutinho, Bussum, 1995, 227 blz.
- **WEBSITE**

Voor de meest recente informatie over de geschiedeniswetenschap, de geschiedenisdidactiek, de leerboeken en leermiddelen, de nascholing, de begeleiding, de Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Euroclio, raadpleeg de VVLG-website: <http://www.vvlg.be>.

8 LIJST EINDTERMEN

GESCHIEDENIS ASO-KSO¹

8.1	Criteria
------------	-----------------

De te behandelen historische werkelijkheid, zowel uit het historisch referentiekader als uit de bestudeerde samenlevingen, wordt vrij gekozen en wordt derhalve niet in eindtermen geconcretiseerd. De benaderingswijze van het gekozen referentiekader, de bestudeerde samenlevingen en de integratie van de bestudeerde samenlevingen en het gekozen referentiekader dient evenwel te beantwoorden aan criteria.

8.1.1 Criteria in verband met het historisch referentiekader

Algemeen

Het historisch referentiekader is een instrument voor de structurering van historische informatie dat geleidelijk wordt aangevuld.

- 1 Het begrippenkader en de probleemstellingen aangebracht in het lager onderwijs, in de eerste graad en in de tweede graad worden herhaald, gepreciseerd en verruimd.
- 2 Het historisch referentiekader is tevens een ordeningsinstrument voor verworven buitenschoolse informatie.

Tijds kader

- 3 Het historisch referentiekader bevat de geschiedenis van prehistorie tot heden.
- 4 Het wordt opgebouwd met de klemtoon op diachronie, d.w.z. doorwerking en verandering.
- 5 De periodisering gebeurt aan de hand van grote fasen in de evolutie van mens en maatschappij.
- 6 Er wordt aandacht besteed aan andere jaartellingen dan de christelijke.

Ruimtelijk kader

- 7 In het ruimtelijk kader is een mondiale dimensie aanwezig, die kan worden ingevuld op het niveau van “systemen”, imperia, grootschalige regio's en invloedssferen, zowel als een lokale dimensie.
- 8 Er wordt aandacht besteed aan de relaties tussen en binnen al deze entiteiten.

1 Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.

Socialiteit

- 9 Voor alle ontwikkelingsfasen van het referentiekader worden maatschappelijke domeinen gekarakteriseerd via algemene historische begrippen.
- 10 Probleemstellingen worden algemeen gekarakteriseerd; ze worden onderzocht op hun vergelijkbaarheid zowel in een tijds als in een ruimtelijk perspectief.

Benaderingswijze

- 11 In de derde graad krijgen de algemene historische begrippen een duidelijk gedifferentieerde invulling.
- 12 Essentieel is dat voor elke ontwikkelingsfase fundamentele problemen in verband met mens en maatschappij voor de leerlingen concreet en herkenbaar zijn. “Fundamentele problemen” zijn problemen die in verschillende samenlevingen voorkomen en die een belangrijke weerslag hebben gehad op hun ontwikkeling. Zij kunnen worden gegroepeerd onder rubrieken als verhouding mens - levensonderhoud, verhouding individu - groep, verhouding mens - macht, verhouding mens - cultuur, verhouding mens - omgeving.

8.1.2 Criteria in verband met de bestudeerde samenlevingen

Algemeen

- 13 Men kiest uit het referentiekader zowel de ontwikkelingsfasen van de westerse als minstens één andere samenleving die historisch worden uitgediept en geconcretiseerd aan de hand van de onderscheiden maatschappelijke domeinen.

Tijds kader

- 14 Aandacht wordt besteed aan de invulling van de categorieën van de dimensie tijd in de bestudeerde samenlevingen.
- 15 Er wordt vooral aandacht besteed aan de synchronie vanuit de wisselwerking tussen de onderscheiden maatschappelijke domeinen van een samenleving.
- 16 Er is daarbij oog voor de gelaagdheid van de tijd en dus voor verschillen in tempo en duur van de evolutie van de maatschappelijke domeinen.

Ruimtelijk kader

- 17 Aandacht wordt besteed aan de invloed van de categorieën van de dimensie historische ruimte op de bestudeerde samenlevingen.
- 18 Er is oog voor de wisselende rol van geografische determinanten.

Socialiteit

- 19 De verschillende maatschappelijke domeinen waarin de dimensie socialiteit wordt gesitueerd, komen in de bestudeerde samenlevingen voor.
- 20 Er is aandacht voor de interferentie van de bestudeerde samenleving met andere samenlevingen.
- 21 Er is aandacht voor onderlinge samenhang, wisselwerking en evolutie. Categorieën van de dimensie socialiteit zoals structuren, mechanismen en processen, relaties, sociale netwerken, spanningsvelden tussen individuen en groepen en tussen groepen onderling, krijgen een historische inhoud.

Benaderingswijze

- 22 De studie getuigt van een probleemgerichte benadering die oog heeft voor belangrijke actuele vraagstellingen.
- 23 De bestudeerde problematieken dienen voor de leerling herkenbaar en verstaanbaar te zijn.

8.1.3 Criteria in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen

Algemeen

- 24 De bedoeling van de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen is dat de leerlingen een verband leggen tussen problemen uit een bepaalde samenleving en belangrijke probleemstellingen uit andere fasen van het referentiekader. Dit gebeurt met eerbiediging van de respectieve historische context en met inbegrip van de voor leerlingen waarneembare actuele werkelijkheid.
- 25 Vertrekkend vanuit het lager onderwijs, de eerste graad en de tweede graad wordt een algemeen historisch begrippenkader gepreciseerd en verruimd.

Tijds kader

- 26 Omwille van de aansluiting bij de diachronische benadering van het historisch referentiekader wordt bij de bestudeerde samenlevingen ook aandacht besteed aan elementen van respectievelijk continuïteit en discontinuïteit, verandering en statusquo, evolutie en revolutie.

Ruimtelijk kader

- 27 Het kader bestrijkt alle ruimten, van de lokale tot en met de mondiale, zodanig dat alle categorieën van de dimensie historische ruimte bij de integratie tussen referentiekader en samenlevingen minstens één keer aan bod zijn gekomen. Niet alle categorieën kunnen bij elke ontwikkelingsfase of samenleving worden behandeld.

Socialiteit

- 28 De socialiteitsdimensie wordt opgebouwd vanuit de verschillende maatschappelijke domeinen met de klemtoon op het zoeken naar analogieën en verschillen met vroegere en latere samenlevingen en vooral met de hedendaagse.
- 29 Bijzondere aandacht wordt besteed aan de manier waarop samenlevingen betekenis gaven aan hun sociale werkelijkheid.
- 30 Er is aandacht voor onderlinge samenhang, wisselwerking en evolutie. Categorieën van de dimensie socialiteit zoals structuren, mechanismen en processen, relaties, sociale netwerken, spanningsvelden tussen individuen en groepen en tussen groepen onderling krijgen vorm.

Benaderingswijze

- 31 Naarmate begrippen en maatschappelijke problemen aan bod komen, worden zij gerelateerd aan de voorkennis uit het lager onderwijs, de eerste graad en de tweede graad, en aan het historisch referentiekader.

- 32 De invulling van begrippen, hun precisering en veralgemening verdienen bijzondere aandacht. Dit wordt gerealiseerd door de inhoud van begrippen in één samenleving te vergelijken met de inhoud ervan in andere samenlevingen. Streefdoel is geleidelijk te komen tot inzicht in algemene historische begrippen.
- 33 Eigen aan het streven naar integratie in de studie van de geschiedenis is het leggen van relaties tussen de historische dimensies tijd, ruimte en socialiteit en meer in het bijzonder tussen maatschappelijke problemen uit verschillende samenlevingen en de manieren waarop die vanuit verschillende waardeoriëntaties werden benaderd.

8.2 Vakgebonden eindtermen

GESCHIEDENIS ASO

8.2.1 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met tijd, 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 de westerse periodisering door deze te confronteren met periodiseringselementen geconcipieerd in een andere cultuur of vanuit een mondiaal aspect.
- 2 verruimen een aantal historische begrippen en probleemstellingen en passen deze beredeneerd in in een bredere historische context.
- 3 vergelijken ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen, op basis van een probleemstelling uit de socialiteitsdimensie.
- 4 kennen de krachtlijnen van het historisch referentiekader in termen van tijd, ruimte en socialiteit.

8.2.1.2 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de bestudeerde samenlevingen uit de 19de en 20ste eeuw

De leerlingen

- 5 passen de begrippen beschaving, moderniteit en mondialisering/globalisering toe op de westerse samenleving en op een andere samenleving.
- 6 analyseren fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee samenlevingen worden geconfronteerd.
- 7 analyseren de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830.
- 8 omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving de belangrijkste elementen van het culturele domein, in samenhang met andere domeinen van de socialiteit.
- 9 duiden de rol van onze gewesten als medespeler in Europese en mondiale context.

8.2.1.3 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen uit de 19de en 20ste eeuw

De leerlingen

- 10 tonen structurele verschillen aan tussen enerzijds agrarische en anderzijds industriële en post-industriële samenlevingen.
- 11 tonen aan dat ideologieën, mentaliteiten, waardestelsels en wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming over het verleden.
- 12 kunnen uit elke historische dimensie één categorie toepassen op de westerse samenleving.
- 13 stellen vragen aan het verleden om actuele spanningsvelden te verhelderen.

8.2.2 **Vaardigheden in verband met de methodologische onderbouwing**

8.2.2.1 Verzameling van historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 14 doeltreffend informatie selecteren uit gevarieerd informatiemateriaal omtrent een ruim geformuleerde historische of actuele probleemstelling.
- 15 hun selectie van informatie kritisch verantwoorden.

8.2.2.2 Bevraging van het historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 16 zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling halen uit het historisch informatiemateriaal zoals beeldmateriaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires.
- 17 een vraagstelling ontwikkelen om de historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen.
- 18 argumenten weergeven die worden gebruikt om standpunten omtrent problemen uit het verleden en heden te onderbouwen.

8.2.2.3 Historische redenering

De leerlingen kunnen

- 19 verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen.
- 20 een redenering opbouwen vanuit de studie van verleden en heden om hun standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem te verdedigen.
- 21 bij hun historisch onderzoek de aangewende methode evalueren en eventueel bijsturen.

8.2.2.4 Historische rapportering

De leerlingen kunnen

- 22 omtrent een maatschappelijk relevante (actuele of historische) probleemstelling initiatieven nemen, met hun medeleerlingen een doelmatige historische methodiek afspreken, de deelconclusies evalueren en een samenhangende rapportering brengen.

8.2.3 Attitudes

De leerlingen

- *23 zijn bereid om actuele spanningsvelden aan de historische ontwikkelingen te relateren.
- *24 zijn bereid om actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken kritisch te bekijken, rekening houdend met mogelijke achterliggende waarden, normen en mentaliteiten.
- *25 zijn bereid ook hun ingenomen standpunten te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativieren.
- *26 durven vanuit een intellectueel eerlijke omgang met informatie te reageren op vormen van desinformatie.
- *27 aanvaarden dat historische evoluties een verscheidenheid aan sociale identiteiten genereren.
- *28 erkennen de maatschappelijke dynamiek van de spanning tussen het blijvende en het veranderende.
- *29 zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij.

GESCHIEDENIS KSO

8.2.1 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met tijd, ruimte en socialiteit

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

De leerlingen

- 1 verruimen een aantal historische begrippen en probleemstellingen en passen deze in, in een bredere historische context
- 2 geven een overeenkomst en een verschil aan tussen ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en tussen ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen
- 3 tonen de krachtlijnen aan van het historisch referentiekader in termen van tijd, ruimte en socialiteit

8.2.1.2 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de bestudeerde samenlevingen uit de 19de en 20ste eeuw

De leerlingen

- 4 omschrijven fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee samenlevingen worden geconfronteerd
- 5 omschrijven de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830
- 6 omschrijven voor enkele ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving een belangrijk element van het culturele domein, in samenhang met andere domeinen van de socialiteit
- 7 situeren de rol van onze gewesten als medespeler in Europese en mondiale context

8.2.1.3 Kennis, inzicht en vaardigheden in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen uit de 19de en 20ste eeuw

De leerlingen

- 8 tonen de structurele verschillen aan tussen enerzijds agrarische en anderzijds industriële en postindustriële samenlevingen
- 9 tonen aan dat ideologieën of mentaliteiten of waardenstelsels of wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen
- 10 stellen vragen aan het verleden om actuele spanningsvelden te verhelderen

8.2.2 **Vaardigheden in verband met de methodologische onderbouwing**

8.2.2.1 Verzameling van historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 11 doeltreffend informatie selecteren uit gevarieerd informatiemateriaal omtrent een historische of actuele probleemstelling
- 12 hun selectie van informatie kritisch verantwoorden

8.2.2.2 Bevraging van het historisch informatiemateriaal

De leerlingen kunnen

- 13 zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een beperkte historische probleemstelling halen uit het historisch informatiemateriaal zoals beeldmateriaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires
- 14 een vraagstelling ontwikkelen om de historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen

8.2.2.3 Historische redenering

De leerlingen kunnen

- 15 verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen
- 16 via een historische redenering hun standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren
- 17 bij hun historisch onderzoek de aangewende methode evalueren en eventueel bijsturen

8.2.2.4 Historische rapportering

- 18 De leerlingen kunnen het resultaat van een eigen deelopdracht of van een groepswork op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch

8.2.3 **Attitudes**

De leerlingen

- *19 zijn bereid om actuele spanningsvelden aan de historische ontwikkelingen te relateren
- *20 zijn bereid om actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken kritisch te bekijken
- *21 zijn bereid ook hun ingenomen standpunten te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativiseren
- *22 durven vanuit een intellectueel eerlijke omgang met informatie te reageren op vormen van desinformatie

- *23 aanvaarden dat historische evoluties een verscheidenheid aan sociale identiteiten genereren
- *24 erkennen de maatschappelijke dynamiek van de spanning tussen het blijvende en het veranderende
- *25 zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij

8.3 Vakoverschrijdende eindtermen

LEREN LEREN

- 3 De leerlingen kunnen diverse informatiebronnen en -kanalen kritisch selecteren en raadplegen met het oog op te bereiken doelen.
- 4 Zelfstandig informatie kritisch analyseren en synthetiseren.
- 8 De gekozen oplossingswijze en de oplossing evalueren.

OPVOEDEN TOT BURGERZIN

- 1 De feitelijke werking van de parlementaire besluitvorming beschrijven.
- 13 De rol van internationale instellingen illustreren.
- 16 Aangeven dat er verschillende opvattingen zijn over welvaart en over de herverdeling van deze welvaart.