

GESCHIEDENIS

DERDE GRAAD KSO - TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

September 2003
VVKSO – BRUSSEL D/2003/0279/006

GESCHIEDENIS

DERDE GRAAD KSO – TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVSKO – BRUSSEL D/2003/0279/006
September 2003
(vervangt D/2001/0279/007)



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

Deze brochure bevat het leerplan

AV GESCHIEDENIS

Voor alle studierichtingen KSO-TSO, derde graad

behalve

- Muziek
- Woordkunst-drama

Eerste leerjaar: 1 uur/week

Tweede leerjaar: 1 uur/week

Inhoud

Inleiding: Geschiedenis als historische vorming	7	
1	Beginsituatie.....	9
1.1	De veranderende context van de opvoeding	9
1.2	TSO/KSO-leerlingen: eigenheid en verscheidenheid	9
1.3	Het vak Geschiedenis in de derde graad	10
2	Algemene doelstellingen	10
2.1	Algemene doelstellingen voor de drie graden.....	10
2.2	Algemene doelstellingen voor de derde graad: verdere ontwikkeling van het historisch denken en de historische vorming	11
3	Leerplandoelstellingen in de derde graad	12
3.1	Historische kennis	13
3.2	Historisch inzicht	13
3.3	Historische vaardigheden.....	15
3.4	Historische attitudes	19
4	De leerinhouden.....	23
4.1	Keuze van de leerinhouden	23
4.2	Ordering van de leerinhouden	25
5	Pedagogisch-didactische wenken	27
5.1	Leerplan en opvoedingsproject	27
5.2	Differentiatie	27
5.3	Referentiekader.....	27
5.4	Flexibiliteit.....	27
5.5	Probleemgerichte en onderzoekende benadering	28
5.6	Efficiënt werken	28
5.7	Evaluatie.....	29
5.8	Vakoverschrijdend werken	33
5.9	Jaarplannen.....	33
5.10	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 van de eindtermen	37
8.1	Criteria	37
8.2	Vakgebonden eindtermen	40



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 of 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 en tweede 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 De veranderende context van de opvoeding

De context van de opvoeding verandert snel. Leraar en leerlingen krijgen meer stresserende invloeden te verwerken. Leerlingen staan aan heel wat meer invloeden bloot dan vroeger (reclame, media, vrijetijdsbesteding ...). De snel evoluerende maatschappij plaatst een andere jeugdige op de schoolbanken. Voor een aantal leerlingen komt de school niet meer op de eerste plaats.

Wie de personeelsadvertenties in de kranten erop naleest, merkt dat de maatschappij specifieke eisen stelt aan (jong)volwassenen, een solide basiskennis maar bovenal: creativiteit, aanpassingsvermogen, zin voor initiatief, organisatietalent ... Dat hiermee de school en de leraar een handschoen wordt toegeworpen, staat buiten kijf.

1.2 TSO/KSO-leerlingen: eigenheid en verscheidenheid

In de derde graad van het TSO heeft men te maken met een zeer heterogeen publiek: er zijn verscheidene studiegebieden (bv. hout, auto, handel, toerisme enz.) met verschillende studierichtingen. Veel leerlingen – en dat geldt ook voor het KSO – maakten een bewuste keuze, in overeenstemming met hun interesses en hun talenten. Geschiedenis heeft daarbij zelden prioriteit; in de keuze van leerinhouden en methode zal men hier terdege rekening mee moeten houden.

Voor een aantal leerlingen was de keuze eerder negatief: zij kwamen bijvoorbeeld in TSO- of KSO-richtingen terecht na een clausulering. Ook nog in het eerste leerjaar van de derde graad stromen leerlingen vanuit ASO- of andere TSO-studierichtingen in. Er zijn ook heel wat leerlingen die één of meer jaren hebben overgezeten. Daardoor zijn er vaak leeftijdsverschillen binnen één klasgroep; bovendien kan overzitten tot schoolmoeheid leiden.

Vele TSO- en KSO-leerlingen zijn eerder gericht op de technisch-technologische component van hun vorming dan op menswetenschappelijke vakken en taal. Vanuit hun vakkenpakket hebben ze minder te maken met teksten; sommigen hebben dan ook moeite met de analyse van een tekst, kunnen moeilijker hoofdzaken van bijzaken onderscheiden.

TSO-leerlingen hebben doorgaans een minder brede culturele achtergrond dan vele ASO-leerlingen. Ze lezen minder kranten, tijdschriften, boeken. Hun algemene kennis (hun maatschappelijk en historisch referentiekader) is beperkter.

Deze situatie vraagt om een vrij open leerplan, dat conform de eindtermen, de leraar toelaat om de leerinhouden te vertalen naar zijn specifieke school- of klassituatie toe.

1.3 Het vak Geschiedenis in de derde graad

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 doelstelling, 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 jaren 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. In vergelijking met de vorige reeks leerplannen betekent dit dat in alle leerjaren een ontstopping of reductie van de leerinhouden wordt doorgevoerd. Wil de leraar aan historische vorming doen dan is het uitgesloten dat hij of zij een volledig encyclopedisch feitenrelaas over het verleden brengt.

Leerinhouden zijn immers geen doel op zich maar middelen om bij leerlingen de voorgeschreven leerdoelstellingen na te streven. Zo is voor de cumulatieve opbouw van een algemeen historisch referentiekader en inzicht in de evolutie van het maatschappelijk gebeuren de kennis en het gebruik van historische begrippen zoals liberalisme, nationalisme, socialisme, imperialisme ... en van algemene begrippen zoals propaganda, ideologie en strategie onvermijdelijk. Maar lang niet alle mogelijke uitingen kunnen en moeten bestudeerd worden om de kennis en het gebruik van deze begrippen op te bouwen of in te oefenen. In functie van deze doelstellingen kan hier dus heel wat leerinhoud (aan gebeurtenissen en personen) worden weggelaten of ontstoft.

Het moet de bedoeling zijn om een coherente langetermijnvisie te ontwikkelen. Daarom is het noodzakelijk de voorgeschreven periode als een dynamisch proces te bestuderen met aandacht voor de interactie tussen de grote maatschappelijke domeinen en continuïteit/discontinuïteit. Elke leerkracht zal zich dan ook moeten afvragen welke feiten, personen, termen, begrippen hierin essentieel zijn en dus zeker in de lessen moeten aan bod komen en wat minder belangrijk is en dus eventueel kan weggelaten of ontstoft worden. Niet het leerboek is hierbij de norm. In functie van wat de leerkracht wil bereiken maakt hij keuzes in het leerstofaanbod.

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 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 beroep te doen op veronderstelde voorkennis en de 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 historische vorming staat voorop. Ze is niet enkel de hoofddoelstelling van het geschiedenisonderwijs, ze stelt ons eveneens in staat om de heterogeniteit binnen de doelgroep te overstijgen. Het gaat er in de eerste plaats om historische kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bij te brengen of te trainen.

Het ene wekelijkse lesuur geschiedenis zal niet volstaan om een volledig chronologisch overzicht te brengen van wat er tussen het begin van de 19de en de 21ste eeuw gebeurd is. Maar dat is ook niet de bedoeling. De leraar zal een selectie moeten maken vanuit de algemene en de specifieke doelstellingen en vanuit zijn deskundigheid als historicus, didacticus en opvoeder. Die keuze gebeurt best in overleg met de vakgroep. Om aan historische vorming te doen is het niet aangewezen een encyclopedisch relaas te brengen. Omgekeerd zal de historische vorming de leerlingen in staat stellen nieuwe gegevens binnen of buiten (bv. in kunstgeschiedenis) het vak Geschiedenis te begrijpen.

Leerinhouden passen in een groter geheel. Daarom moet de rode draad doorheen de historische gebeurtenissen, evoluties en onderliggende structuren voldoende aandacht krijgen. De uitbouw van een goed referentiekader laat toe de historische gebeurtenissen te plaatsen in tijd, ruimte en socialiteit.

De hierna volgende doelstellingen zijn exhaustief noch exclusief maar vormen wel een noodzakelijk minimum voor de derde graad. Het is vooral de bedoeling een aantal doelstellingen voorop te stellen waaraan bijzondere aandacht moet worden besteed in de derde graad onder meer als voorbereiding op de doorstroming van de leerlingen naar het hoger onderwijs. Daar waar in een doelstelling een eindterm verwerkt is, verwijst het cijfer tussen haakjes naar het nummer van de betreffende eindterm.

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 er vanuit gaan dat er met die kennis iets moet gebeuren. Ze moet gestructureerd, bewerkt en bevraagd worden. De informatieve component van het historisch verhaal staat niet los van de procedurele en conceptuele componenten.

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 kennen een aantal sleutelbegrippen inzake de hedendaagse samenleving en passen deze beredeneerd in een bredere historische context. (E 1)
- 2 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 3, 7, 10)
- 3 De leerlingen kunnen de grote ontwikkelingslijnen van de westerse en de Belgische geschiedenis tussen ca. 1 800 en ca. 2 000 verwoorden. (E 4, 5)
- 4 De leerlingen tonen structurele verschillen aan tussen enerzijds agrarische en anderzijds industriële en postindustriële samenlevingen. (E 8)
- 5 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 6)

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

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

- 6 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.
- 7 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.
- 8 De leerlingen vergelijken de ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen op basis van een probleemstelling uit de socialiteitsdimensie. (E 2)
- 9 De leerlingen tonen aan dat de huidige samenleving het resultaat is van een evolutie en slechts kan begrepen worden vanuit de historische evolutie. (E 10).
- 10 De leerlingen tonen aan dat ideologieën, mentaliteiten, waardestelsels en wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming over het verleden. (E 9)
- 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).

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 jaren 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.

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 is streefdoel en komt waar de lezer dat mogelijk acht aan bod in de derde graad van het TSO/KSO.

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 jaren 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 verandering 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. structuurbegrippen zoals feit en mening, continuïteit en discontinuïteit, oorzaak en gevolg, evenement, conjunctuur, proces enzovoort.</p> <p>3.2</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></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. De deelvaardigheden zijn hier legio, bijvoorbeeld in verband met:</p> <p>Heuristiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - het soort bron identificeren; - per soort bron een aantal specifieke problemen en noodzakelijke vragen formuleren; - voor een probleem/vraagstelling relevant bronnenmateriaal vinden;

		<p>Historische kritiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - standplaatsgebondenheid onderkennen; - een feit onderscheiden van een mening/interpretatie; - de expliciete 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></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>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. 	
<p><u>HBV 6</u> De vaardigheid inhouden te leren onderzoeken vanuit een relevante probleemstelling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formuleren van hoofd- en deelvragen, die afgeleid worden van de probleemstelling. - Het ontwikkelen van één of meer hypothesen (af te leiden uit het gekozen onderwerp of eventueel de probleemstelling). 	
<p><u>HBV 7</u> De vaardigheid probleemoplossend te redeneren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het toetsen van hypothesen. 	

- 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 voortspruiten. Ze wordt slechts éénmaal opgenomen. Waar de basisvaardigheden voor de leerlingen van de eigen graad te hoog gegrepen lijken, kunnen leraren met de deelvaardigheden starten. Zij weten dan in welke basisvaardigheid deze moet resulteren. De deelvaardigheden zijn opgesomd in de rechterkolom.
- Geen van beide reeksen is exhaustief.

3.3.2 Doelstellingen

- 12 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 (heuristisch, kritiek en synthese) (*E 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18*).
- 13 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 9*).
- 14 De leerlingen kunnen de samenhang en de interactie van de diverse maatschappelijke domeinen herkennen en met voorbeelden illustreren (*E 6*).
- 15 De leerlingen kunnen evenementen op een relevante conjuncturele en/of structurele langetermijnlijn plaatsen (*E 4, 5*).
- 16 De leerlingen kunnen oorzaak en gevolg onderscheiden, continuïteit en discontinuïteit, feit en fictie, gewilde en ongewilde gevolgen, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid.
- 17 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 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18*).
- 18 De leerlingen tonen in diverse onderzoeksetappes aan dat ze zowel begeleid als (waar mogelijk) zelfstandig probleemoplossend kunnen redeneren. Ze kunnen bijvoorbeeld zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een beperkte historische en actuele maatschappelijke probleemstelling halen uit historisch en actueel materiaal (*E 13*).
- 19 De leerlingen kunnen het resultaat van een eigen deelopdracht of van een groepswork op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting. Ze kunnen hiervoor traditionele en cre-

atieve 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 18).

- 20 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 verdedigen (E 10, 16).
- 21 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 14, 15).
- 22 De leerlingen kunnen diverse soorten primaire en secundaire bronnen (zoals beelden geluidsmateriaal, 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 13).
- 23 De leerlingen kunnen functioneren binnen diverse soorten actieve werkvormen

3.4 Historische attitudes

3.4.1 Verantwoording en criteria

Verantwoording

De ideeën die de leerplancommissie Geschiedenis van de tweede graad heeft geformuleerd in verband met historische attitudes zijn niet specifiek voor die tweede graad. Ze gelden voor de drie graden. Concreet betekent dit dat ook in de derde graad waarden en attitudes moeten worden nagestreefd. Onderwijs is niet uitsluitend overdracht van kennis en inzicht en het aanleren van vaardigheden. Onderwijs moet ook opvoedend zijn; dit betekent onder andere dan ook dat waarden en attitudes aan bod moeten komen die als doel hebben het gedrag van de leerlingen op korte en lange termijn te beïnvloeden.

Omdat waarden en attitudes met levensbeschouwing te maken hebben, en dan ook verschillend kunnen zijn van land tot land, van volk tot volk en van individu tot individu, is het niet eenvoudig een inventaris op te stellen van waarden en attitudes die moeten worden overgedragen. Voor geschiedenis moet het dan nog gaan over attitudes die bijdragen tot of voortvloeien uit historisch bewustzijn. Toch kan over enkele fundamentele waarden eensgezindheid bereikt worden en kan een overgrote meerderheid van de mensen akkoord gaan over de waarden die aan de basis liggen van de fundamentele menselijke gedragingen.

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

Het formuleren van doelstellingen voor attitudes is niet eenvoudig. Meestal zijn leraren veel beter onderlegd in het formuleren van cognitieve doelstellingen omdat hun spontane aandacht vooral daarop gericht is. Doelstellingen over vaardigheden scoren ook niet zo hoog en over attitudes ontbreken die meestal. Men leeft intuïtief met het gevoel dat attitudes (en ook vaardigheden) automatisch voortvloeien uit de overdracht van gedoopte leerinhouden.

Dat mag tot op zekere hoogte waar zijn, doch indien attitudevorming echt belangrijk is, dan moet men lessiesituaties en leerinhouden zo kiezen dat attitudes uitdrukkelijk aan bod komen. Dan zijn die ook tot op een zekere hoogte observeerbaar en kan eventueel ook evaluatie volgen.

Welke attitudes? Formulering en ordening

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

HBA	HDA
Intellectuele attitudes	
<u>HBA 1</u> Belangstelling en waardering tonen voor het verleden.	<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.
<u>HBA 2</u> Een kritische houding aannemen ten aanzien van informatie zowel over verleden als heden.	<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.
<u>HBA 3</u> Objectief willen zijn.	<ul style="list-style-type: none"> - Zonder vooroordelen naar waarheid streven bij opstellen van een synthese. - Openstaan voor verschillende verklaringsoorzaken. - 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 zin geven.	<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 menswaardige samenleving.	<ul style="list-style-type: none"> - Willen meewerken aan de lotsverbetering van de mensen. - Zich willen inzetten voor sociale en economische rechtvaardigheid.

	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

- 24 De leerlingen zijn nauwkeurig bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van informatie over de historische en actuele werkelijkheid (E 22).
- 25 De leerlingen geven blijk van een kritische houding bij het gebruik van informatie over de historische en actuele werkelijkheid (E 20, 22).
- 26 De leerlingen beseffen dat de kennis van het verleden niet exact de historische werkelijkheid weergeeft en dat onze historische kennis onvolledig en voorlopig is.
- 27 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 24).
- 28 De leerlingen tonen belangstelling voor de overblijfselen uit het verleden en voor de actuele samenleving.
- 29 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 19, E 21).
- 30 De leerlingen hebben een open geesteshouding ten aanzien van de historische en actuele werkelijkheid (E 21).
- 31 De leerlingen zijn bereid om actuele spanningsvelden aan hun historische ontwikkelingen te relateren (E 19).
- 32 De leerlingen zijn bereid om de actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken te bekijken, rekening houdend met achterliggende waarden, normen en mentaliteiten (E 20).
- 33 De leerlingen zijn bereid ingenomen stellingen te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativiseren (E 21).
- 34 De leerlingen durven vanuit een intellectueel eerlijk omgaan met informatie te reageren op vormen van desinformatie (E 22).
- 35 De leerlingen aanvaarden dat historische evoluties een verscheidenheid aan sociale identiteiten genereren (E 23).
- 36 De leerlingen erkennen de dynamische kracht van de spanning tussen het blijvende en het veranderende (E 24).
- 37 Vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, zijn leerlingen bereid actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij (E 25).

4 De leerinhouden

4.1 Keuze van de leerinhouden

Inzake leerinhouden is het leerplan een halfopen leerplan. Dit betekent dat de leerinhouden algemeen worden omschreven, maar dat daarnaast ook criteria worden aangereikt die bepalend zijn voor de benadering en de keuze van de leerinhouden.

Hierbij is het streven naar zogenaamde volledigheid geen wenselijke doelstelling. Het principe van "ontstoffing" (zie 2 Algemene doelstellingen) dient toegepast. Zie toelichting 2.2.

4.1.1 Algemene omschrijving

We bestuderen de samenleving van de 19de tot de 21ste eeuw op regionaal, nationaal, Europees en mondiaal vlak.

Deze periode wordt bestudeerd in functie van het historisch procesdenken of het zoeken, begrijpen en verklaren van historische processen, dit wil zeggen van continuïteit/discontinuïteit in de evoluerende historische werkelijkheid.

Dit gebeurt op twee niveaus:

- De 19de en 20ste eeuw worden bestudeerd vanuit de continuïteit/discontinuïteit met het Ancien Régime. De 19de-eeuwse maatschappelijke revoluties worden aangezien als uitlopers van de ideeën van de Verlichting en van de gewijzigde sociaal-economische verhoudingen als gevolg van de industriële revolutie. Het aanzwellend imperialisme en nationalisme van de Europese staten van de 19de eeuw drijven de Europese grootmachten tot de Eerste Wereldoorlog waarna Europa grondig van uitzicht verandert. De 19de en 20ste eeuw worden verder ook nog gekenmerkt door grondige socio-culturele veranderingen, waarin enerzijds de breuk met het Ancien Régime duidelijk is, maar anderzijds tendensen uit de vorige eeuw maar langzaam verdwijnen.
- De periode van de 19de en 20ste eeuw wordt bestudeerd vanuit het procesdenken. Immers, heel wat evoluties beperken zich niet tot één van beide eeuwen. Zo komt de Europese kolonisatie na de Eerste Wereldoorlog tot een einde en komt de in de 19de eeuw in West-Europa gestarte arbeidersemancipatie na de Eerste Wereldoorlog in een stroomversnelling.

Hiervan uitgaand is het de bedoeling om een coherente langetermijnvisie te ontwikkelen. Daarom is het noodzakelijk deze periode als een dynamisch proces te bestuderen met aandacht voor interactie tussen de grote maatschappelijke domeinen (synchronie) en continuïteit / discontinuïteit (diachronie).

4.1.2 Criteria

4.1.2.1 Historisch denken

Verhalen

Om geschiedenis te kunnen waarderen, moet men een zekere ervaring in en belangstelling voor mens en samenleving hebben. Dit is niet evident, ook niet voor leerlingen van de derde graad, ondanks de enorme informatiestroom die via de oude en nieuwe media (bijvoorbeeld het Internet) op hen af komt. Verhalende geschiedenis waarin concrete mensen centraal staan, kan de betrokkenheid van de leerlingen op het lesonderwerp ten goede komen. (Verhalen over historische figuren, mensen en situaties uit de eigen regio ...)

Inleven en betrokken zijn

Het verleden begrijpen, betekent zich verplaatsen in de denk- en handelingswereld van en aandacht voor de tijdsgebonden getuigenissen. Het alledaagse gedrag had wellicht geen invloed op het uiteindelijke verloop maar maakt op een authentieke wijze deel uit van het verleden en dus van het historisch verhaal (bv. brieven, dagboeken of het voeren van een beperkt 'oral history'-onderzoek).

Verklaren

De samenleving van de 19de-20ste eeuw wordt bestudeerd vanuit een aantal fundamentele krachtlijnen. Dit impliceert ook dat de historische realiteiten worden verklaard vanuit een voor de tijdgenoot niet observeerbare samenhang. Als gevolg van de complexiteit van het historisch proces zien de actoren van het gebeuren de resultaten van hun handelingen niet en zijn ze zich vaak zelfs niet bewust van de patronen of de structuren die de historicus er achteraf in onderkent (bv. via de confrontatie van verschillende verklaringen van historici voor bepaalde gebeurtenissen).

4.1.2.2 Betrokkenheid van de leerlingen

De belangstellingswereld van de leerlingen is 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. Actuele probleemstellingen kunnen doorgaans rekenen op méér herkenningseffect bij jongeren en vormen dan ook een prima uitgangspunt om de problematiek als het ware 'terug te rollen' in het verleden. Bij de selectie van de leerinhouden ruimt de leraar dan ook plaats in voor onderwerpen die gekozen worden in overleg met de leerlingen.

4.1.2.3 Relativerend denken over de bestudeerde samenleving

Nog al te zeer wordt ons beeld van de geschiedenis beheerst door eurocentrisch denken en de vooruitgangsgedachte. Dit hardnekkig eurocentrisme resulteert in een historisch beeld waarin men de hedendaagse westerse beschaving als het eindpunt of hoogtepunt van een lange, lineaire ontwikkeling ziet.

Om die beeldvorming te nuanceren, is het aangewezen de leerlingen leerinhouden aan te bieden die duidelijk maken dat de westerse (geïndustrialiseerde) wereld in de 20ste eeuw maar één van de kerngebieden is. Vandaar het belang en de bekommernis om elke regio vanuit zijn eigenheid te bestuderen. In dit kader moet, zonder te vervallen in een 'historisch overzicht', ook aandacht besteed worden aan de eigenheid van minstens één niet-westerse samenleving.

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

4.1.2.4 Actualisering

Historische vorming tracht verbanden te leggen tussen verleden, heden en toekomst. Waar mogelijk actualiseert de leraar de leerinhouden en vraagstellingen.

4.1.2.5 Verwevenheid

Historische vorming beoogt verbanden te leggen tussen regionale, nationale, internationale en mondiale geschiedenis. De regionale en nationale geschiedenis wordt, waar mogelijk en zinvol, gesitueerd in de Europese en mondiale context.

4.1.2.6 Cultuurhistorisch perspectief

Elke cultuur heeft haar visie op de "werkelijkheid" en gebruikt een bepaald mens- en wereldbeeld. Dit mens- en wereldbeeld beïnvloedt het menselijk handelen op alle domeinen en vormt vaak het bindmiddel ertussen. Andersom kunnen ontwikkelingen binnen één of meer domeinen veranderingen in het mens- en wereldbeeld veroorzaken.

Historische vorming voor jongeren moet daarom aandacht hebben voor de evolutie van mens- en wereldbeeld en voor de verschillen tussen diverse mens- en wereldbeelden.

4.2 Ordening van de leerinhouden

Het leerplan is een graadleerplan. Dit betekent dat het het jaarklassensysteem overstijgt.

4.2.1 Algemene omschrijving

Gelet op de eenheidsbenadering van de 19de-20ste eeuw, moet, waar zinvol en mogelijk, deze periode als een geheel worden behandeld.

De belangrijkste ontwikkelingslijnen in de leerinhouden voor de derde graad zijn de evolutie van de materiële levensomstandigheden, de rechten en vrijheden van de burger, de culturele emancipatie, de technische en wetenschappelijke ontwikkeling en de evolutie van een nationale naar een internationale wereld (m.a.w. het socio-economisch, het socio-cultureel en socio-politiek referentiekader van ca. 1800 tot heden).

Alhoewel er geen sprake is van een cesuur tussen beide leerjaren, is het aanbevelenswaardig in het eerste leerjaar van de derde graad gevallenstudies te behandelen die wortelen in de 19de eeuw, maar zinvol doorgetrokken worden tot het heden (bv. van de Belgische revolutie 1830 tot de recente staatshervormingen). Daarom worden in het tweede leerjaar bij voorkeur relatief actuele (na 1945) gevallenstudies als uitgangspunt genomen voor de leerstofopbouw (bv. nationalisme in de Balkan, communisme in China ...).

4.2.2 Criteria

Bij de ordening van de leerinhouden wordt de chronologisch-progressieve orde gerespecteerd.

In elk leerjaar van de derde graad wordt het algemeen historisch referentiekader uit de eerste en tweede graad (de zeven traditionele historische periodes) verder gebruikt om de gevallenstudies die in de derde graad aan bod komen, te plaatsen tegen de achtergrond van de grote ontwikkelingen van de mensheid.

Ook moeten in beide leerjaren van de derde graad de grote krachtlijnen van de 19de respectievelijk de 20ste eeuw (geen encyclopedisch overzicht!) in enkele lessen behandeld worden, waarbij er ruimte kan zijn voor reflectie over en visies op de betrokken periode.

De samenleving van de 19de en 20ste eeuw wordt bij voorkeur bestudeerd vanuit gevallenstudies. Een gevallenstudie is een in tijd, ruimte en socialiteit duidelijk afgebakend en concreet onderwerp dat bij voorkeur op een probleemgerichte en onderzoekende manier wordt aangepakt en inzichtelijk gemaakt.

Dit kan handelen over een gebeurtenis (einde van de bipolaire wereld), een proces (evolutie van de communautaire betrekkingen in België), een structuur (drukkingsgroepen en verzuiling) enzovoort, representatief voor een grotere ontwikkeling. De leraar kiest deze onderwerpen nauw aansluitend bij de belangstelling en het profiel van zijn of haar leerlingen. Deze gevallenstudies zal men dan synchroon of diachroon verder uitwerken.

Bij de synchrone situering worden de weerslag op en de verbanden tussen de verschillende domeinen van de socialiteit beklemtoond (bv. de Eerste Wereldoorlog in België).

Bij een diachrone uittekening wordt de evolutie (of de breuk) in de periode ca. 1800 tot heden beklemtoond (bv. de technologische ontwikkeling, milieu en gezondheidszorg, de positie van de vrouw, arbeid en vrije tijd, cultuur en vrije tijd, sport en vrije tijd, de media, het fenomeen oorlog, de positie van de VSA in de wereld, de verhouding tussen de Europese landen en Afrika ...).

De leraar kan deze gevallenstudies vrij kiezen (de opsomming van bovenstaande voorbeelden is louter indicatief!) maar moet er wel voor zorgen:

- dat wordt uitgegaan van een probleemstellende aanpak en een voor de leerlingen relevante invalshoek;
- dat diverse werkvormen aan bod komen;
- dat in elk leerjaar minstens één gevallenstudie wordt uitgewerkt waarin de zelfwerkzaamheid van de leerling centraal staat (rekening houdend met de concrete klassituatie);
- dat deze gevallenstudies zo worden gekozen dat de drie domeinen van de socialiteit op een evenwichtige manier aan bod komen;
- dat in elk jaar minstens één gevallenstudie diachronisch wordt uitgetekend;
- dat in elk jaar minstens één synchrone gevallenstudie wordt uitgewerkt (zie 4.2.1);
- dat minstens één gevallenstudie de Belgische situatie met haar verschillende spanningsvelden behandelt;
- dat elke gevallenstudie, waar mogelijk, geactualiseerd wordt.

De leraren kunnen bij de selectie van de leerinhouden verschillende criteria met elkaar combineren.

Synthese leerinhouden derde graad TSO/KSO (één wekelijkse lestijd)

- Situering in het algemeen referentiekader en de krachtlijnen van de 19de en 20ste eeuw
- Evenwichtige spreiding van de gevallenstudies over de domeinen van de socialiteit
- Minstens éénmaal aandacht voor de eigenheid van een niet-westerse samenleving
- Probleemstellende aanpak
- Relevante invalshoek vanuit de leefwereld van de leerlingen
- Koppeling aan de actualiteit
- Progressief opgebouwde zelfwerkzaamheid

5 Pedagogisch-didactische wenken

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 gevallenstudies moet besteed worden aan de cultuur-historische dimensie (mens- en wereldbeelden) en aan de zingevingsproblematiek 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

In TSO-/KSO-richtingen waar het zinvol is dat het leerplan Geschiedenis aansluit bij vakken uit het fundamenteel gedeelte, worden die leerlingen voor het vak Geschiedenis bij voorkeur niet samen gezet met leerlingen uit andere TSO-/KSO-studierichtingen.

5.3 Referentiekader

Het ene wekelijkse lesuur geschiedenis in het TSO en KSO zal niet volstaan om een volledig chronologisch overzicht te brengen van wat er in de 19de en 20ste eeuw in België, in Europa en in de wereld is gebeurd. Maar dat is ook niet de bedoeling. Om samen met de leerlingen aan historische vorming te doen (het uiteindelijke doel van het geschiedenisonderwijs) is het uit den boze een encyclopedisch feitenrelaas te brengen.

Wel zal de leraar meer aandacht moeten besteden aan de rode draad doorheen de historische gebeurtenissen, aan de evoluties, aan de onderliggende structuren, aan een goed uitgewerkt referentiekader waarbinnen historische gebeurtenissen kunnen geplaatst worden. Het is dan ook belangrijk dat aandacht besteed wordt aan een referentiekader (de grote krachtlijnen) van de 19de en 20ste eeuw, waarbij men zich er wel moet voor hoeden om dat referentiekader al te abstract te maken. Vele leerlingen in het KSO en TSO hebben het niet makkelijk om met abstracte begrippen om te gaan.

5.4 Flexibiliteit

Zoals gesteld in de Beginsituatie van dit leerplan vragen KSO- en TSO-leerlingen om een specifieke didactische aanpak. Flexibiliteit qua aanpak is belangrijk in het KSO-TSO. Er is de zeer uiteenlopende interesse van leerlingen die in zeer verscheiden studierichtingen zitten, de intellectuele capaciteiten van de leerlingen kunnen zeer sterk variëren; allicht bestaat er, ook in de geschiedenisles, behoefte aan begeleiding met betrekking tot 'leren leren'.

Het expliciteren van leerstijlen (reproductiegericht, betekenis- en toepassingsgericht) kan in elke fase van het leerproces heilzaam zijn voor het leren van leerlingen. Zowel tijdens het onderwijzen onder leiding van de leraar als bij het leren door de leerling als bij de evaluatie die op die manier ook een onderdeel wordt van het leerproces, kan elk moment van expliciteren een rendementsverhoging betekenen. De flexibele leraar die in elke fase, waar dat relevant is, duidelijk maakt welke intellectuele operatie hij viseert of herkent bij de leerlingen (gewoon reproductie van kennis, inzicht of toepassing van vaardigheden), geeft de leerling inzicht in zijn eigen leerstijl(en) en kan die leerling ook richten naar een andere leerstijl in al zijn deelaspecten. Een leerling die bij evaluaties, geïntegreerd in het leerproces bijvoorbeeld duidelijk weet dat hij geconfronteerd wordt met zowel reproductieve, inzichtelijke als toepassingsvragen, kan zich hierop instellen en de corresponderende leerstijlen ontwikkelen.

Leerlingactieve werkvormen en explicitering door leerlingen, waar dat kan, bieden hier extra mogelijkheden. De flexibele leraar bepaalt wanneer deze ingeschakeld kunnen worden.

Dit vrij open leerplan laat de leraar toe de leerinhouden en de didactische werkvormen te differentiëren naar zijn specifieke klasgroep toe. Essentieel is de variatie in didactische werkvormen. Het functioneel inzetten van didactisch materiaal, vooral van voldoende en duidelijk visueel materiaal. Horen, zien en doen kunnen best samen op het lesmenu staan.

Daarom is de belangstellingswereld van de leerlingen een voornaam criterium in de selectie van de leerinhouden. De leraar kiest zelf de leerinhouden die voor zijn leerlingen het best geschikt zijn om de doelstellingen van het leerplan maximaal te realiseren. De leerinhouden worden best beperkt tot het essentiële. Wel moeten de inhouden zo gekozen en verwerkt worden dat zij bijdragen tot de historische vorming. Dat betekent dat steeds aandacht wordt besteed aan de chronologische, geografische en thematische situering van elke leereenheid. Deze situering gebeurt aan de hand van het algemeen referentiekader. Tevens moeten de verschillende maatschappelijke domeinen (socio-economisch, socio-politiek en socio-cultureel) van een bepaalde samenleving bestudeerd worden.

5.5 Probleemgerichte en onderzoekende benadering

Het verleden wordt in de mate van het mogelijke probleemstellend en probleemoplossend benaderd en verhelderd. Dit moet gebeuren op het niveau van de leerlingen. Probleemstellend werken binnen lestijden van één uur per week is niet evident. Daarom is het noodzakelijk om ook binnen een bepaald lesonderwerp de leerinhoud sterk te reduceren, zodat het gestelde probleem in één lestijd kan worden onderzocht. Elke les vormt dan een mooi afgerond geheel dat men een week later, of meer, niet meer hoeft af te werken. Een boeiende probleemstelling die aansluit bij de actualiteit en/of de leefwereld van de leerlingen kan hun interesse wekken.

Een probleem waarmee terdege rekening moet gehouden worden in de derde graad en dan vooral in het tweede leerjaar van de derde graad, is de afstand in tijd die er tussen twee lessen geschiedenis kan zijn.

Omwille van stageperiodes en het werken aan de geïntegreerde proef kunnen een aantal lessen geschiedenis wegvallen zodat leerlingen verscheidene weken geen geschiedenisles hebben. Lesthema's overspannen daarom best niet al teveel lessen. Anders kan het zicht op het geheel wel eens verloren gaan.

5.6 Efficiënt werken

Om probleemgericht en onderzoekend te werken moet men efficiënt werken. Het onderzoek van documenten moet ongetwijfeld aan bod komen maar meestal nemen ze veel tijd in beslag. Het gebruik van korte, snedige teksten is aangewezen. Beelddocumenten zijn vlotter toegankelijk voor leerlingen en dus sneller te bespreken. Zonder in 'invuldidactiek' te vervallen kan het nemen van notities beperkt worden. Opdrachten waarbij leerlingen onderstrepen, inkleuren, omcirkelen, benoemen, reduceren het noteren tot een minimum.

Met behulp van duidelijk gerichte opdrachten slaagt een groot aantal leerlingen er wel in om thuis zelfstandig een samenvatting te maken, zodat de leraar niet alles op het bord hoeft voor te schrijven. De zelfwerkzaamheid van de leerling staat in minstens één gevallenstudie centraal. Ze wordt best progressief opgebouwd. De rol van de flexibele leerkracht verandert op maat van de klas en van het beoogde leerproces. De probleemgerichte gevallenstudie waarbij de leerling zelf werkt is efficiënt voor de opbouw van leerstrategieën.



Leerplannen van het VVKSO zijn het werk van leerplancommissies, waarin begeleiders, leraren en eventueel externe deskundigen samenwerken.

Op het voorliggende leerplan kan u als leraar ook reageren en uw opmerkingen, zowel positief als negatief, aan de leerplancommissie meedelen via e-mail (leerplannen@vvkso.vsko.be) of per brief (Dienst Leerplannen VVKSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel).

Vergeet niet te vermelden over welk leerplan u schrijft: vak, studierichting, graad, licapnummer.

Langs dezelfde weg kan u zich ook aanmelden om lid te worden van een leerplancommissie.

In beide gevallen zal de Dienst Leerplannen zo snel mogelijk op uw schrijven reageren.

5.7 Evaluatie

5.7.1 *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/proefwerk een info-aanbod (fragment van historische bron, kaart, karikatuur, ...) wordt verwerkt, van waaruit leerlingen hun antwoord (ten dele) kunnen opbouwen.

5.7.2 *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.

5.7.3 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 vermeden worden.

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, elkaars 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 geopteerd 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.

5.7.4 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 zélf echter aanleiding tot onduidelijkheid of misverstand, wat de begripsvaliditeit in negatieve zin beïnvloedt. De leerling moet een scherp omlinjnde 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.

5.7.5 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 bijvoorbeeld 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 oplossingen/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 jaren 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.

5.7.6 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 gestudeerd hebben, slagen op dat proefwerk.

5.7.7 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 geïmplementeerd?
 - 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 bevraagd?

- Waar is er aandacht voor algemene en vakoverschrijdende vormingscomponenten die vanuit de les geschiedenis worden opgebouwd? Hiermee worden de niet-specifiek historische vaardigheden bedoeld, zoals bijvoorbeeld de sociale vaardigheden en ook de attitudes.
- Is er aandacht voor taalvaardigheid?
 - Is er niet 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 vaardigheden 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?

5.8 Vakoverschrijdend werken

Er moet ook ruimte zijn voor medewerking aan vakoverschrijdende projecten. In de eerste en de tweede 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.

Vanuit de lessen geschiedenis kan vaak een overstap gemaakt worden naar het nastreven van vele vakoverschrijdende eindtermen. Welke vakoverschrijdende doelstellingen binnen de les geschiedenis zelf en in samenspraak met andere vakken waar en wanneer best worden nagestreefd zijn keuzes van het eigen schoolbeleid, van de leraar historicus, didacticus en opvoeder, van de vakgroepen en ieders vakgebonden en vakoverschrijdende werking.

5.9 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 jaren 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.

5.10 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 jaren 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 tijdbalk 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 lerarengroep vrij te kiezen voor magneetborden of prikborden. 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 tijdbalk met de hoofdindeling van de geschiedenis. Daarnaast is ook op een tijdbalk 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 Genneep, 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 Sikkell, 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 van de eindtermen

GESCHIEDENIS KSO-TSO¹

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.

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

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

- 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 status quo, 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 waardenoriëntaties werden benaderd.

8.2 Vakgebonden eindtermen

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 ~~brede~~ 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 waardestelsels 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 groepswerk 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