

GESCHIEDENIS

EERSTE GRAAD

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

September 2009

VVKSO – BRUSSEL D/2009/7841/037

(Vervangt leerplan D/1997/0279/027 met
ingang van 1 september 2009)



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

Inhoud

VOORWOORD	4	
1	SITUERING VAN HET LEERPLAN: BEGINSITUATIE na de derde graad basisonderwijs en de BRUG van de eerste naar de tweede graad	5
1.1	Na de derde graad basisonderwijs	5
1.2	Overgang naar de tweede graad	8
2	HISTORISCH BEWUSTZIJN ALS EINDDOEL	9
2.1	Geschiedenis als een wetenschappelijk verantwoord verhaal van de mens	9
2.2	Het historisch bewustzijn of historisch besef	9
3	ALGEMENE EN GRAADDOELSTELLINGEN EN HOE ZE TE REALISEREN	12
3.1	Algemene doelstellingen	12
3.2	Criteria voor de keuze en ordening van de leerinhouden	12
3.3	Doelstellingen van de historische vorming in de eerste graad rond vier dimensies: socialiteit, tijd, ruimte en bronnen	13
4	UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL	18
5	PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE AANPAK / EVALUATIE	19
6	BIBLIOGRAFIE	21
6.1	Prehistorie	21
6.2	Kelten	21
6.3	Oude beschavingen algemeen, verspreid over de globe	22
6.4	Egypte, oude beschaving	22
6.5	Mesopotamië en andere beschavingen uit het Oude Nabije Oosten	23
6.6	Chineze oude beschaving	23
6.7	Indische oude beschaving	24
6.8	Klassieke oudheid	25
6.9	Algemene didactiek/onderwijskunde/documenten VVKSO	27
6.10	Vakdidactiek geschiedenis	27
6.11	Leerboeken geschiedenis, historische atlassen	29
6.12	Tijdschriften	29
7	VAKGEBONDEN EINDTERMEN	30
7.1	Criteria	30
7.2	Concrete eindtermen	35
8	VISIETEKST 'ICT EN GESCHIEDENIS'	38

VOORWOORD

Beste leerkracht

Dit leerplan geschiedenis integreert de decretale eindtermen geschiedenis eerste graad (1997) en de concepten van drie visieteksten van VVKSO: *Historische vorming* (1997), *Werken in de eerste graad* (2005) en *Geleidelijke opbouw van een zelfstandigheidsdidactiek. Focus op de eerste graad* (2007).

Het vormt de grondslag voor de geschiedenislessen in de eerste graad van scholen aangesloten bij het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Het geeft aan welke de doelstellingen van de geschiedenislessen zijn en hoe deze bereikt kunnen worden. Het is echter geen bijbel die tot in het kleinste detail aangeeft hoe je lessen eruit moeten zien. Het is een werkinstrument dat je moet helpen bij de keuze van het lesonderwerp, de bijhorende lesdoelen en de didactische werkvormen waarmee je die doelen het best kan bereiken. Dit leerplan kadert je geschiedenislessen van de eerste graad in het groter geheel van de totale historische vorming en biedt je ten slotte de nodige achtergrondinformatie om van je geschiedenislessen een boeiende ontdekkingstocht te maken.

Maak daarom optimaal gebruik van dit leerplan.

1 SITUERING VAN HET LEERPLAN: BEGINSITUATIE na de derde graad basisonderwijs en de BRUG van de eerste naar de tweede graad

1.1 Na de derde graad basisonderwijs

1.1.1 Een verhaal van wat geschied is

Geschiedenis maakt deel uit van het leerplichtprogramma van de lagere school. Vanaf 1998 staat het er niet meer als een afzonderlijk vak op het lessenrooster van de derde graad. Samen met een aantal andere invalshoeken (o.a. economisch, cultureel, politiek, juridisch, technisch) zit het als 'Mens en tijd' mee ingebed in het leergebied Wereldoriëntatie. Meer zelfs, elke invalshoek heeft telkens ook een dimensie tijd. Bijvoorbeeld, een (administratieve) kaart van België uit de jaren 1970 is nu een historische kaart, vele computergestuurde (huishoud)toestellen zijn hooguit enkele decennia oud, politieke partijen komen en gaan of veranderen van naam, allerlei beroepen uit vroeger jaren bestaan niet meer of zijn met uitsterven bedreigd...

1.1.2 Allerlei contexten

Ongeacht de basisschool waar de leerlingen schoollopen omvat het aangeboden leerprogramma voor Wereldoriëntatie in het basisonderwijs een aantal gelijkaardige leerinhouden. De contexten waarmee die leerinhouden tot leven kunnen worden gebracht, zijn uiteraard zeer verscheiden. De beginsituatie van een leerling die het eerste jaar secundair onderwijs aanvat, kan dus zeer concreet worden geformuleerd. Vanuit de veronderstelling dat elke basisschool dat leerprogramma zo goed mogelijk tracht te realiseren, stroomt de meerderheid van de leerlingen het secundair onderwijs binnen met volgende bagage.

1.1.3 Domeinspecifieke leerinhouden

Doorheen de hele basisschool leren de leerlingen de dagelijkse tijd ervaren en ermee omgaan. Dat houdt onder meer in:

- de subjectieve verschillen in tijdbeleving, op basis van allerlei beïnvloedende factoren, ervaren;
- de tijd inschatten die nodig is voor allerhande activiteiten;
- inzien dat tijd ook een ritmisch karakter heeft;
- de dagelijkse tijdbestedingen vergelijken;
- de beschikbare tijd zorgvuldig leren plannen en zich aan die planning leren houden;
- ...

Geleidelijk aan komt daarbij het leren ordenen en meten in de tijd. Zo leren ze een aantal tijdmeetinstrumenten hanteren (een zandloper, een klok, een stopwatch...) en allerlei kalenders gebruiken. Ook leren ze gebeurtenissen uit het eigen leven en dat van familieleden en vrienden ordenen, periodiseren en de tijdsduur ervan berekenen. En verder leren ze onze Europese geschiedenis opdelen in verschillende grote perioden, weliswaar arbitrair benoemd en afgebakend met begin- en einddata. Dat betekent tegelijkertijd dat ze kunnen illustreren dat die indeling enkel geldt voor (West-)Europa.

prehistorie/oudheid	oudste tijden
	oudheid
middeleeuwen	middeleeuwen
nieuwste tijden	nieuwe tijd
	nieuwste tijd
onze tijd	eigen tijd

Binnen die perioden leren ze allerlei gebeurtenissen, figuren, gebruiksvoorwerpen, samenlevingsvormen, uitvindingen... en andere historische littekens (uit hun omgeving en de actualiteit) situeren, ordenen en de tijdsduur ervan berekenen.

Bovendien wordt de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen geactiveerd door hen uit te dagen vragen te stellen en actief op zoek te gaan naar overblijfselen van vroeger. We denken daarbij aan de voorgeschiedenis van hedendaagse fenomenen als ontspanning en vrije tijd, arbeid, speelgoed, communicatie, samenlevingsvormen, feesten, woningen... maar ook aan kleding, gebouwen, gebruiksvoorwerpen, gewoonten en levenswijze. Zo leren ze inzien dat mensen, dieren, planten, objecten, opvattingen, structuren... evolueren in de tijd.

Het leerprogramma speelt bij de oudere leerlingen in op hun ontluikend historisch besef. Zo is het niet enkel belangrijk dat ze weten waarom bepaalde feesten, gebouwen, plaatsen... historische waarde hebben, maar ook dat ze er verwondering en waardering voor tonen.

Verder wordt ook van hen verwacht dat ze oog hebben voor allerlei factoren die meespeelden bij de overgang tussen de verschillende perioden. En ze kunnen dit alles niet enkel met voorbeelden illustreren, maar ook onderzoeken waarom dat zo is.

Ten slotte leren ze inzien dat kennismaken van het verleden altijd gebeurt vanuit bronnen die vaak onvolledig of beperkt zijn; niet in het minst dat eenzelfde historische gebeurtenis vanuit verschillende bronnen anders kan worden weergegeven. Daarom moeten leerlingen onderscheid leren maken tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.

1.1.4 Leergebiedoverschrijdende eindtermen

Naast de domeinspecifieke leerinhouden, gelden er voor de lagere school drie groepen van leergebiedoverschrijdende eindtermen: leren leren, sociale vaardigheden en ICT. Zij maken dus eveneens deel uit van het leerprogramma van het basisonderwijs, maar houden geen resultaatsverplichting in, enkel een inspanningsverplichting.

Het memoriseren van gegevens blijft een belangrijke doelstelling, zij het dat die nu meer contextuele betekenis moeten krijgen. Niet enkel het gebruik van informatiebronnen, maar ook het verwerken van die informatie is duidelijk een element van leren leren. Verder zijn het planmatig leren oplossen van problemen en een aangepaste leerhouding en -overtuiging aspecten die het plaatje volledig maken.

De sociale vaardigheden kunnen ondergebracht worden in drie rubrieken. Een eerste rubriek vermeldt een aantal relatiewijzen zoals assertiviteit, respect, leiding geven en aanvaarden, kritisch zijn, zich weerbaar opstellen, discreet kunnen zijn en zijn ongelijk kunnen toegeven. Een tweede rubriek omvat een aantal verbale en non-verbale gespreksconventies. Een derde rubriek ten slotte heeft het over samenwerken zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Met ICT-doelen beoogt men eerst en vooral een positieve houding tegenover ICT. Verantwoord en doelmatig gebruik naast zelfstandigheid en creativiteit zijn daarbij belangrijke aandachtspunten. Digitaal informatie verwerken en die informatie kunnen voorstellen aan anderen maakt tevens deel uit van het leren communiceren met behulp van ICT.

1.1.5 De elfjarige leert abstract denken

De leerlingen die in het secundair onderwijs starten, hebben al een heel groeiproces doorgemaakt.

In hun prille kindertijd zijn ze erg egocentrisch en kunnen ze zich niet verplaatsen in de denkwijze van de mensen om hen heen. Ze zien wel aparte elementen, maar slagen er nog niet in ze met elkaar te combineren. Als ze zich willen uitdrukken, springen ze vaak van de hak op de tak.

Tijdens de lagere school doorloopt het kind de operationele fase. De waargenomen feiten krijgen nu wel een plaats en worden geordend volgens bepaalde criteria. Concrete elementen zoals afmeting, kleur, materiaal of aantal vormen voor de meeste leerlingen tussen 7 en 11 geen enkel probleem. Eerder abstracte zaken zoals leeftijd, temperament, motivatie of intermenselijke betrekkingen liggen vaak wel nog moeilijk. In deze periode zullen de meeste kinderen wel in staat zijn zich te verplaatsen in het standpunt van een ander, maar verbindingen maken tussen verschillende of gelijkaardige denkwijzen blijft nog moeilijk.

Tijdens de eerste graad leert de doorsneeleerling langzaam maar zeker abstract denken. We merken dat zijn taal meer is dan een aaneenschakeling van losse gedachten. Hij slaagt erin om zijn waarnemingen te ordenen, erop verder te redeneren en tot conclusies te komen. Ook het inlevingsvermogen in de denkwijze van de ander verdiept zich.

Het spreekt voor zich dat de leraar rekening moet houden met het groeiproces van zijn leerlingen. Als hij zich enkel beperkt tot concrete voorbeelden om iets duidelijk te maken, spreekt hij de capaciteiten van kinderen in een vroegere fase aan en zullen heel wat leerlingen zijn lessen kinderachtig vinden. De leerstof zal heel wat uitdagender worden als hij vanuit de concrete waarnemingen een denkproces op gang brengt dat uitmondt in een conclusie.

De leraar weet dat er bij de leerlingenpopulatie van de eerste graad heel wat bandbreedte is. Kinderen doorlopen immers hun ontwikkeling niet in hetzelfde tempo. Sommige zijn al flink vooruit op hun leeftijdsgenoten. Andere hebben nog een groot deel van hun groeiproces voor zich liggen. Bovendien zijn tieners soms erg wispelturig. Het ene moment zetten ze een briljante redenering op en het volgende moment komen ze niet verder dan een eenvoudige waarneming. Het vraagt dus heel wat creativiteit en aanpassingsvermogen van de leraar om hierop in te spelen.

1.1.6 De heterogene leerlingenpopulatie in de eerste graad

De eerste graad wordt dus bevolkt door een bonte waaier van leerlingen met een grote diversiteit. Toch beoogt deze graad een gemeenschappelijke basisvorming. Ook de vakleerkrachten geschiedenis zijn niet zo maar onder één hoed te vangen.

Er is al heel wat gebeurd in het basisonderwijs op het vlak van omgaan met tijd, bewustwording van evolutie en historische vorming. Maar het is niet omdat het zo mooi omschreven staat in bijvoorbeeld de teksten Wereldoriëntatie, dat het ook in de hoofden van de leerlingen is terug te vinden, zeker niet na een relatief lange vakantieperiode. De instroom van leerlingen die in de lagere school verschillende leerprogramma's hebben gevolgd, van migranten, anderstaligen en neveninstromers uit alle hoeken van de wereld zorgen voor nog meer kleurschakeringen.

Ook de vakleerkrachten vormen geen uniforme groep. Naast neofieten heb je door de wol geverfde collega's en meesters in het vak. Ieder heeft zo zijn of haar eigen onderwijsstijl, zijn of haar overtuigingen, is lid van dit of dat schoolteam, functioneert in deze of gene school.

1.2 Overgang naar de tweede graad

Wanneer dit leerplan en dus de eerste graad is doorlopen, kan er worden uitgekeken naar de tweede graad. In de eerste graad is er, voortbouwend op de verworvenheden van het basisonderwijs, aan een solide basis gewerkt.

Op het einde van de eerste graad is er een zekere vertrouwdheid met het secundair onderwijs. Het systeem van vakgebonden leerkrachten, evaluatiewijzen en de schoolcultuur in het algemeen zijn ondertussen een bekend gegeven voor de leerling.

Ook op het vlak van de vakoverschrijdende eindtermen heeft de leerling het traject verder afgelegd. De basisvaardigheden van ICT zijn ingeoeffend. De leerling wordt een vlotte ICT-gebruiker. Hij heeft een ruim gamma van relatiewijzen verkend en is beter getraind in het omgaan en samenwerken met anderen. Op school en in de klas, in het gezin en in de eigen leefkring begint hij zijn weg te kennen en voelt de leerling zich beter thuis. Hij heeft een kritischere houding ten opzichte van de media aangenomen en begint zicht te krijgen op hoe de democratische beslissingsstructuren werken. Tot slot heeft de leerling zichzelf ook als lerende beter leren kennen. Dit is belangrijk omdat de leerling op het einde van de eerste graad voor een belangrijke keuze staat.

Ondanks het kleine aandeel in het totaalpakket uren kan het vak geschiedenis op dit scharniermoment in het schooltraject een oriënterende rol spelen. Dit heeft te maken met het gegeven dat geschiedenis vanaf het eerste jaar een beroep doet op bepaalde intellectuele capaciteiten zoals reproduceren, analytisch en synthetisch vermogen, kritische zin, taalvaardigheid enz. Naarmate het curriculum van het secundair wordt doorlopen, wegen deze in het totale lessenspakket zwaarder door. In dat opzicht kan het vak bijdragen aan het inschatten van slaagkansen in tweede en derde graad.

Ook wat interesses betreft, kan het vak oriënterend werken. Via de lessen geschiedenis heeft de leerling met een ruime waaier nieuwe inhouden kennism gemaakt. Het verhaal van de mens in het verleden overstijgt de zuivere historische kennis en raakt aan humane wetenschappen.

In de tweede graad zal er aan het historisch bewustzijn worden verder gebouwd. Nieuwe inhouden en de graduele uitbouw van de vaardigheden en attitudes staan op het programma. Met de leeftijd en de vertrouwdheid met het historisch referentiekader neemt ook de kans om hogere beheersingsniveaus te bereiken toe.

2 HISTORISCH BEWUSTZIJN ALS EINDDOEL

2.1 Geschiedenis als een wetenschappelijk verantwoord verhaal van de mens

Geschiedenis handelt over het verleden van de mens. De mens zoekt steeds andere en betere antwoorden op de uitdagingen van het leven. Die zoektocht is geen statisch gegeven, maar verandert voortdurend en wordt voor een belangrijk deel bepaald door de ruimte en de tijd waarin de mens leeft.

De historicus tracht zich een beeld te vormen van het verleden. Dat is niet zo evident. Het verleden van de mens is immers niet direct waarneembaar. Om de werkelijkheid te achterhalen is hij aangewezen op overblijfselen en overlevering. Door kritisch onderzoek van (primaire en secundaire) bronnen probeert de historicus het verhaal van de geschiedenis vorm te geven. Nieuwe vondsten, nieuwe vragen, andere invalshoeken kunnen echter nieuwe inzichten brengen. De kennis die we van het verleden hebben, is dus voorlopig en veranderlijk. Beelden van het verleden zijn voor discussie vatbaar.

Heel wat leerlingen hebben bij de instap in het secundair onderwijs al een beeld van het verleden. Dat beeld kreeg vorm via lessen Wereldoriëntatie, film, historische documentaires, stripverhalen, games... Soms wetenschappelijk onderbouwd, soms minder.

In het secundair onderwijs proberen we de leerlingen kennis te laten maken met de manier waarop een historicus zich een beeld vormt van het verleden. We onderbouwen hun wetenschappelijk verantwoord beeld van de geschiedenis én proberen tegelijkertijd het 'populaire' beeld dat zij van het verleden hebben bij te stellen. Zo brengen we hen een historisch bewustzijn of historisch besef bij.

2.2 Het historisch bewustzijn of historisch besef

Het vak geschiedenis als apart schoolvak levert een bijdrage aan de algemene vorming van jonge mensen en focust specifiek op de historische vorming. Historische vorming is niet gelijk aan of streeft niet naar encyclopedische kennis van alles wat ooit gebeurd is, maar beoogt als einddoel historisch bewustzijn of historisch besef.

Historisch bewustzijn of historisch besef kan op vele manieren omschreven worden. Uit een rijke waaier van omschrijvingen selecteren we er enkele:

- Historisch bewustzijn is de tijd zien als een schakel tussen verleden, heden en toekomst. Het is ook het besef dat alles zich afspeelt in een bepaalde tijd, ruimte en context.
- *Het bewustzijn een verleden te hebben, vormt mee de historische werkelijkheid. De mens heeft slechts een verleden als hij zich daarvan bewust is, want enkel dat bewustzijn maakt een dialoog en een keuze mogelijk (R. Aron, 1961).*
- *Historisch besef is een complex geheel dat tot stand komt door de samenhang tussen de herinnering aan het verleden, het geven van een betekenis aan het heden, en het formuleren van verwachtingen voor de toekomst (J. Rüsen, 1994).*

Concreet gebeurt het bouwen aan historisch bewustzijn door te werken met een historisch referentiekader, door te focussen op verschillende leerniveaus (kennis en inzicht, historische vaardigheden en historische attitudes) en via een half open leerplan.

2.2.1 Historisch bewustzijn via een historisch referentiekader

Om de historische informatie te ontdekken, te onderzoeken, te structureren, te begrijpen en te doorgronden, hanteert de historicus een specifiek systeem. Om over de geschiedenis te communiceren gebruikt hij ook een eigen jargon of begrippenkader. Dit noemen we het historisch referentiekader.

In het referentiekader komen vier dimensies altijd terug. We formuleren ze hier in vraagvorm:

- Op welke manier en om welke redenen organiseert de mens zijn leven op politiek, sociaal, economisch en cultureel gebied (de *maatschappelijke domeinen* of de dimensie van de *socialiteit*)?
- In hoeverre speelt de context van de *tijd* hierin een rol?
- In hoeverre speelt de context van de *ruimte* hierin een rol?
- Hoe kunnen de geschreven en ongeschreven *bronnen* de drie vorige vragen helpen beantwoorden?

Om over de geschiedenis te communiceren, gebruiken de leraar en de leerling begrippen van socialiteit, tijd, ruimte en bronnen op verschillende abstractieniveaus. Deze netwerken van begrippen helpen om de concrete werkelijkheid die zich in de bestudeerde samenlevingen aanbiedt telkens weer te verklaren en historisch te plaatsen. Zowel leerkrachten als leerlingen moeten in de geschiedenislessen voortdurend opklimmen en afdalen langs die begrippenladders. Dit samen leidt tot de opbouw van het historisch referentiekader.

De opbouw van een eigen referentiekader door de leerling verankert niet alleen de wetenschappelijke grondstructuur (dieptestructuur) van de geschiedenis maar levert ook een interessant didactisch concept. Het referentiekader met zijn vier dimensies en met aandacht voor de verschillende abstractieniveaus van begrippen kan een hulpmiddel zijn om leerlingen bij de historische werkelijkheid te betrekken. De leerlingen kunnen de doelstellingen in verband met de vier dimensies via het referentiekader trainen op alle inhoudelijke niveaus (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) en ook op de verschillende leerinhouden (bv. de verschillende beschavingen die bestudeerd moeten worden). Historische kennis en inzicht, historische vaardigheden en historische attitudes worden zo samen opgebouwd.

Het referentiekader vormt het fundament van de historische vorming. Het ordent en structureert de informatie die de leerlingen aangereikt krijgen. In elk schooljaar worden hiermee een aantal beschavingen bestudeerd. Doorheen de zes jaren van het secundair onderwijs wordt dit referentiekader verder uitgebouwd, ingeoeft en verfijnd tot een raamwerk of denkpatroon dat levenslange diensten kan bewijzen. Het wordt de bril waarmee de leerlingen tijdens en na hun schooltijd naar de (historische, huidige en toekomstige) werkelijkheid kijken.

Het referentiekader is het raamwerk van het historisch bewustzijn of historisch besef én is te definiëren als die vier dimensies en de begrippen om die dimensies op te vullen.

2.2.2 Historisch bewustzijn via verschillende leerniveaus

Het feit dat historische vorming niet streeft naar encyclopedische kennis, maar naar historisch besef heeft consequenties voor wat de leerlingen wordt aangeleerd.

Vanzelfsprekend blijven kennis en inzicht erg belangrijk in het geschiedenisonderwijs. De leerlingen leren het historisch begrippenkader kennen en gebruiken de verschillende termen op een gepaste manier. Ze kennen de feiten en ze plaatsen die correct in een historisch kader. Ze onderscheiden de verschillende domeinen van het maatschappelijke leven.

Belangrijk om tot historisch besef te komen zijn - naast kennis en inzicht - ook de historische vaardigheden. De leerlingen zijn dan in staat hun kennis en inzichten kritisch te bevragen, te duiden en te beoordelen. Onder meer ook door het trainen van de vele historische vaardigheden zullen de leerlingen historische attitudes aanleren. De attitudes zijn niet alleen intellectueel (bv. belangstelling tonen voor de historische achtergrond van actuele fenomenen), maar ook sociaal (bv. verdraagzaamheid ten aanzien van andere culturen).

Historische kennis en inzicht, vaardigheden en attitudes vormen samen de basisingrediënten van het historisch besef.

2.2.3 Historisch bewustzijn via een half open leerplan

Om historisch bewustzijn mogelijk te maken is het belangrijk dat de leerkracht flexibel kan inspelen op de noden van zijn leerlingen. Daarom worden niet alle leerstofinhouden concreet voorgeschreven. Het is de leerkracht zelf die - mits een aantal criteria - in belangrijke mate bepaalt welke inhouden zullen aangereikt worden. Zo kan de leerkracht inspelen op de interesses en mogelijkheden van de verschillende leerlingengroepen waarmee hij of zij te maken heeft.

Een half open leerplan biedt de pedagogische en didactische mogelijkheden om op een optimale manier te werken aan historisch besef.

3 ALGEMENE EN GRAADDOELSTELLINGEN EN HOE ZE TE REALISEREN

3.1 Algemene doelstellingen

De algemene doelstellingen geven aan wat we met historische vorming willen bereiken gedurende het traject van het secundair onderwijs: de vorming van het historisch bewustzijn.

Kennis, inzicht en vaardigheden zijn bij de vorming tot historisch bewustzijn sterk verweven. Voor historische vaardigheden zijn de bouwstenen kennis en inzicht nodig. Door deze te trainen werk je aan een historische attitude.

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

- Eerder gericht op kennis en inzicht
 - A1 Kunnen hanteren van een vakspecifiek begrippenkader en concepten, nodig om zich van het verleden een wetenschappelijk gefundeerd beeld te vormen.
 - A2 Geleidelijk en cumulatief opbouwen van een algemeen historisch referentiekader.
 - A3 Inzicht hebben in de tijds- en plaatsgebondenheid van het menselijk handelen.
 - A4 Inzicht hebben in de evolutie en de complexiteit van het maatschappelijk gebeuren, nl. de samenhang en de interactie tussen de maatschappelijke domeinen (socialiteit) onderkennen en de gebeurtenissen kunnen plaatsen in een proces van oorzaak en gevolg, van verbanden, van groei, van continuïteit of breuk (discontinuïteit), van langetermijnontwikkeling (de evenementen op de toepasselijke conjuncturele en structurele langetermijnlijn kunnen plaatsen).
 - A5 Inzicht hebben in de verwevenheid van lokale, regionale, nationale en algemene geschiedenis.
- Eerder gericht op vaardigheden
 - A6 Vanuit de historische methode omgaan met het gevarieerd informatiemateriaal.
 - A7 Het discussie- en constructiekarakter van historische kennis en dus van beeldvorming kunnen onderkennen: kunnen omgaan met het verschil tussen de werkelijkheid (het verleden) en de beeldvorming (bv. wetenschappelijke, populaire) over die werkelijkheid (= de geschiedenis).
- Eerder gericht op attitudes
 - A8 Interesse tonen voor grote maatschappelijke problemen in heden en verleden.
 - A9 Zich inleven in andere samenlevingsvormen dan de huidige en dan de westerse.
 - A10 Waardering tonen voor fundamentele menselijke waarden in de geschiedenis van de mensheid.
 - A11 Bereid zijn tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid, met kennis van zaken, voor de verdere ontwikkeling van de samenleving.

3.2 Criteria voor de keuze en ordening van de leerinhouden

Naast deze **algemene doelstellingen** waaraan **in elk van de zes jaren** wordt gewerkt, zijn er de **doelstellingen** die **per graad** worden geformuleerd.

Om de doelstellingen goed te begrijpen is het belangrijk dat de leerkracht ook de **criteria voor de keuze en ordening van de leerinhouden** kent.

Volgende **drie** inhoudelijke **componenten** worden evenwichtig over het schooljaar gespreid en kunnen apart en/of geïntegreerd aan bod komen:

- het historisch referentiekader
- het historisch speur- en denkwerk
- de studie van bepaalde samenlevingen

Een evenwichtige **keuze en ordening van de leerinhouden** wordt bepaald door **alle onderstaande criteria**:

- 1 In het eerste jaar van de eerste graad worden zowel de **eerste ontwikkelingsstadia van de mens** als **één van de oudste sedentaire beschavingen** behandeld. De leerkracht bepaalt welke sedentaire beschaving dat is. Zo komen bijvoorbeeld de oude Egyptische beschaving, de Mesopotamische, de Indische en de Chinese... in aanmerking.
Wat aan bod komt van de prehistorie situeert zich van **ca. 2,5 miljoen tot ca. 3500 v.C.** De oude sedentaire beschaving wordt **bij voorkeur** gekozen **uit de periode tussen ca. 4500 v. C. en ca. 200 na C.** Dat betekent dat bij de keuze daarvan gewaakt wordt over het feit dat belangrijke hoogtepunten van de gekozen beschaving zich tussen die twee data situeren.

In het tweede jaar van de eerste graad wordt de **Grieks-Romeinse Oudheid**, een **beschaving** die zich rond de Middellandse Zee ontwikkelde, behandeld. Er is bij deze behandeling **zoveel mogelijk integratie** van de Griekse en de Romeinse samenleving. Van de Grieks-Romeinse beschaving komt **minimaal** de periode **van ca. 1000 v.C. tot ca. 500 n.C.** aan bod.

Een chronologische volgorde wordt gerespecteerd om een goed beeld te geven van wat ontwikkeling is. Dit sluit niet uit dat bepaalde aspecten ook thematisch kunnen worden behandeld.

- 2 Inhouden worden gekozen met aandacht voor de **recente historisch-wetenschappelijke benaderingswijzen** in het vakgebied geschiedenis zoals het zgn. **langetermijndenken**, het **bestaan van meerdere historische chronologieën**, de **meerduidigheid van de wetenschappelijke verklaringen**, de **mentaliteitsgeschiedenis** ...
- 3 **Inhouden** zijn niet alleen middel om de doelstellingen te realiseren, maar ook **doel op zich**.
- 4 Inhouden worden gekozen met **aandacht voor alle domeinen van de socialiteit** en voor de **verbanden tussen die domeinen** en ze zijn **gericht op zowel kennis en inzicht, vaardigheden als attitudes**.
- 5 **Inhouden die een beschaving behandelen, hebben oog voor alle domeinen van de socialiteit.** Geen volledigheid, wel grondigheid wordt nagestreefd. Een beschaving die niet kan behandeld worden op alle domeinen (omdat bijvoorbeeld onvoldoende over die beschaving is gekend) wordt niet gekozen als de ene verplichte beschaving per jaar (zie ook 1) in de eerste graad.
- 6 Inhouden **houden rekening met de voorkennis en de belangstelling van de leerlingen**.
- 7 **Waar mogelijk** komen ook **onze gewesten** aan bod en laten inhoud **actualisering** toe.

3.3 Doelstellingen van de historische vorming in de eerste graad rond vier dimensies: socialiteit, tijd, ruimte en bronnen

Algemene en graaddoelstellingen zijn gericht op **kennis en inzicht**, op **vaardigheden** en op **attitudes** of een mix daarvan.

De leerplandoelstellingen integreren de **eindtermen van de eerste graad**. De nummers van de eindtermen staan tussen haakjes bij de doelstellingen. Een * geeft aan dat het om een attitude gaat. Attitudes moeten bij alle leerlingen worden nagestreefd, daar waar al de andere graaddoelstellingen door alle leerlingen moeten worden gerealiseerd.

Daarom is het belangrijk te beseffen dat de leerplandoelstellingen **minimumdoelen** zijn. Meer mag, minder mag niet. Het is aan de leraar om de doelstellingen eventueel aan te vullen, rekening houdend met afspraken over de horizontale en verticale afstemming in de school. De vakgroep is via vakvergaderingen de spil en het archief (verslagen) van deze afstemming. Het is bovendien de verantwoordelijkheid van de leraar om – afgestemd met de andere leden van de vakgroep, vanuit de vak- en schoolvisie - de doelstellingen te integreren tot een uitdagend en boeiend geheel, op basis van de interesses en de sterkte van de leerlingen en de context van de sa-

menleving in het algemeen en de schoolcultuur in het bijzonder.

3.3.1 De dimensie **SOCIALITEIT** of **MAATSCHAPPELIJKE DOMEINEN**

• **BEGRIPPEN VAN SOCIALITEIT (S1)**

De leerling

- S1.1 (her)kent begrippen van socialiteit; (niveau kennis) (1)
- S1.2 kan begrippen van socialiteit (in eigen woorden) uitleggen; (niveau inzicht) (1)
- S1.3 kan begrippen van socialiteit gebruiken in de context van de bestudeerde beschavingen; (niveau toepassen/vaardigheden) (1)
- S1.4 kan begrippen van socialiteit verruimen door ze te plaatsen in andere periodes (vooral de eigen tijd) en andere ruimtes (waar relevant ook Vlaanderen) van het referentiekader. (niveau transfereeren/vaardigheden) (6) (12) (14)

Het staat de vakgroep vrij om na overleg te kiezen voor drie (socio-politiek, socio-economisch en socio-cultureel) of vier (sociaal, politiek, economisch, cultureel) domeinen van de dimensie socialiteit.

• **DE MENS EN DE SAMENLEVING (S2)**

De leerling

- S2.1 kent de voornaamste kenmerken van de bestudeerde samenlevingen; (7) (11)
- S2.2 kan ten minste één probleem van de mens of de maatschappij in de bestudeerde samenlevingen uitleggen; (11)
- S2.3 kan het belang van levensbeschouwingen beschrijven in de bestudeerde samenlevingen;
- S2.4 kent een aantal belangrijke veranderingen binnen de bestudeerde samenlevingen; (7) (11)
- S2.5 kan kenmerken van de bestudeerde samenlevingen herkennen in een andere samenleving (bijvoorbeeld de eigen tijd);
- S2.6 kan voorbeelden geven van gelijkenissen en verschillen in maatschappelijk gedrag tijdens de bestudeerde samenlevingen en in de eigen tijd (zoals bij migratie, sedentarische, verstedelijking, staatsvorming, kolonisatie, expansie en onderwerping, ontvoogdingsstrijd, revolutie); (13)
- S2.7 kan kenmerken van de bestudeerde samenlevingen verbinden met fundamentele maatschappelijke uitdagingen; (16)
- S2.8 kan aantonen dat de aanpak van fundamentele uitdagingen verbonden is met de historische context;
- S2.9 kan aantonen dat er naast de bestudeerde samenlevingen nog andere oude beschavingen zijn op verschillende continenten;
- S2.10 toont (de) onderlinge verbanden en wisselwerkingen aan binnen en tussen de verschillende maatschappelijke domeinen; (8)
- S2.11 kan mogelijke tempoverschillen in de ontwikkeling van de maatschappelijke domeinen illustreren; (10)
- S2.12 kan continuïteit en discontinuïteit in de bestudeerde geschiedenis herkennen;
- S2.13 kan in de bestudeerde geschiedenis zowel conjuncturele als structurele langetermijnlijnen herkennen;
- S2.14 kan voor elk van de bestudeerde samenlevingen een voorbeeld geven van:
 - het verschil tussen oorzaak en aanleiding
 - de relatie tussen oorzaak en gevolg
 - de relatie tussen doel en middel; (9)

- S2.15 toont interesse en waardering voor de strijd om verbetering van het eigen bestaan en van het samenleven; * (26*)
- S2.16 is bereid zich in te leven in het dagelijks leven tijdens de bestudeerde beschavingen. *

3.3.2 De dimensie TIJD

• BEGRIPPEN VAN TIJD (T1)

De leerling

- T1.1 (her)kent begrippen van tijd; (niveau kennis) (1)
- T1.2 kan begrippen van tijd (in eigen woorden) uitleggen; (niveau inzicht) (1)
- T1.3 kan begrippen van tijd gebruiken in de context van de bestudeerde beschavingen; (niveau toepassen/vaardigheden) (1)
- T1.4 kan begrippen van tijd verruimen door ze te plaatsen in andere periodes (vooral de eigen tijd) en andere ruimtes (waar relevant ook Vlaanderen) van het referentiekader; (niveau transfere- ren/vaardigheden) (6) (12) (14)

• DE INDELING VAN DE GESCHIEDENIS (T2)

De leerling

- T2.1 kent de gebruikelijke westerse benamingen voor de periodisering van de geschiedenis: prehisto- rie, oude nabije oosten, klassieke oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwste tijd, eigen tijd; (2)
- T2.2 kent gebruikelijke scharnierdata van die westerse periodisering en kan ze verduidelijken; (3)
- T2.3 kan het verschil in duur tussen de verschillende periodes aantonen en verklaren; (3)
- T2.4 kan verschillen aangeven tussen een pre-industriële en de industriële samenleving; (4)
- T2.5 kan voor elke periode of ontwikkelingsfase één fundamentele maatschappelijke probleemstelling formuleren; (5)
- T2.6 kent de westerse tijdrekening;
- T2.7 herkent enkele andere tijdrekeningen dan de westerse;
- T2.8 kan aantonen dat tijdrekeningen gebaseerd zijn op afspraken.

• WERKEN (VAARDIG WORDEN) MET DE TIJD (T3)

De leerling

- T3.1 kan aan de hand van gerichte opdrachten:
 - historische items in de juiste eeuw, het juiste millennium en de juiste periode situeren;
 - historische items chronologisch rangschikken;
 - werken met de tijd door middel van een tijdlijn of tijdbalk;
 - de begrippen generatie, decennium, eeuw en millennium verduidelijken aan de hand van historische evoluties; (1)
- T3.2 kan gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid in de bestudeerde geschiedenis aantonen. (17)

3.3.3 De dimensie RUIJTE

• BEGRIPPEN VAN RUIJTE (R1)

De leerling

- R1.1 (her)kent begrippen van ruimte; (niveau kennis) (1)

- R1.2 kan begrippen van ruimte (in eigen woorden) uitleggen; (niveau inzicht) (1)
- R1.3 kan begrippen van ruimte gebruiken in de context van de bestudeerde beschavingen; (niveau toepassen/vaardigheden) (1)
- R1.4 kan begrippen van ruimte verruimen door ze te plaatsen in andere periodes (vooral de eigen tijd) en andere ruimtes (waar relevant ook Vlaanderen) van het referentiekader. (niveau transfere- ren/vaardigheden) (6) (12) (14)

- **WERKEN (VAARDIG WORDEN) MET DE RUIMTE (R2)**

De leerling

- R2.1 kan aan de hand van gerichte vragen
 - kaarten lezen en de informatie eruit halen door middel van legende, oriëntatie, schaal, symbolen;
 - het register van een geschiedenisatlas gebruiken;
 - titel en inhoud van een kaart met elkaar vergelijken;
 - veranderingen en constanten ontdekken door vergelijking van kaarten; (20)
- R2.2 kan het onderscheid maken tussen lokaal, regionaal, nationaal, Europees, mondiaal; (14)
- R2.3 kan aan de hand van het referentiekader en/of de bestudeerde samenleving een voorbeeld geven van
 - open en gesloten ruimte,
 - stedelijke en rurale samenleving,
 - continentaal en maritiem perspectief,
 - centrum en periferie,
 - korte en verre afstand. (15)

3.3.4 De dimensie van de BRONNEN

- **WERKEN (VAARDIG WORDEN) MET BRONNEN (B)**

De leerling

- B1 kan diverse informatiebronnen identificeren (soort en inhoud) en situeren in tijd, ruimte en maatschappelijk domein; (21)
- B2 kan materiële en landschappelijk historische sporen observeren en beschrijven aan de hand van een eenvoudig observatieprotocol; (18)
- B3 kan informatie over de bestudeerde beschavingen en over de eigen tijd opzoeken op basis van concrete opdrachten; (17, 24*)
- B4 kan eenvoudige tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele informatie ordenen inzake:
 - tijds kader
 - ruimtelijk kader
 - maatschappelijk domein; (19, 24*)
- B5 kan informatie uit de bestudeerde beschavingen en uit de eigen tijd uitdrukken in verschillende vormen;
- B6 kan de kernvragen van de historische methode formuleren; (22)
- B7 kan de kernvragen van de historische methode toepassen op diverse soorten bronnen die in een eenvoudige woord- en/of beeldtaal worden aangeboden; (22)
- B8 ziet in dat de waarde van een bron afhangt van de onderzoeksvraag die men stelt;
- B9 kan het onderscheid tussen feit en mening toepassen op informatie uit de bestudeerde beschavingen en uit de eigen tijd; (23)
- B10 ziet in dat de kennis van het verleden niet exact de historische werkelijkheid weergeeft en dat onze historische kennis onvolledig en voorlopig is;

- B11 toont belangstelling voor de overblijfselen uit het verleden en voor de actuele Vlaamse samenleving; (14) (25*)
- B12 is nauwkeurig bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van informatie over de historische en actuele werkelijkheid; * (24*)
- B13 is kritisch bij het gebruik van informatie over de historische en actuele werkelijkheid; *
- B14 toont een open geesteshouding ten aanzien van de historische en actuele werkelijkheid. *

4 UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL

Een leerkracht geschiedenis visualiseert de lesinhoud. Hij gebruikt daarvoor:

- afbeeldingen uit boeken;
- een tijdlijn;
- historische kaarten;
- diareeksen of presentaties met behulp van presentatiesoftware;
- fragmenten uit films en documentaires;
- en/of internetsites.

De school moet ervoor zorgen dat de leerkracht kan beschikken over de nodige didactische hulpmiddelen (bv. video- of dvd-speler, computer met beamer en internetaansluiting). Een goed uitgerust vaklokaal biedt hiertoe de beste mogelijkheden. De doelstellingen van geschiedenis kunnen maar worden gerealiseerd mits er een lokaal beschikbaar is met een minimum aan uitrusting en accommodatie. In een eigen vaklokaal verlopen de lessen vlotter, men spaart tijd en moeite en een sfeervol lokaal geeft extra motivatie.

De leerlingen beschikken ook over de nodige kaarten in hun eigen cursus, het leerboek of in een aparte historische atlas.

In functie van het taalbeleid is het wenselijk dat de leerkracht en de leerlingen tijdens de les ook gebruik kunnen maken van een woordenboek en/of woordenlijst.

Concrete afspraken over uitrusting en didactisch materiaal, nodig om het leerplan uit te voeren (bv. over aanvragen voor aankopen, over inventarisering van wat er is, over effectief en efficiënt gebruik van materiaal in afstemming), zijn een regelmatig aandachtspunt bij de vakvergaderingen.

5 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE AANPAK / EVALUATIE

Het leerplan geschiedenis reikt een kader of klijtlijnen aan waarbinnen leerkrachten aan de slag kunnen in het secundair onderwijs. De allerbelangrijkste doelstelling is natuurlijk dat jonge mensen interesse hebben of krijgen voor het verleden en dat ze graag met geschiedenis bezig zijn. **Liefde voor geschiedenis** is natuurlijk niet afdwingbaar, maar het kan zeker niet de bedoeling zijn dat jongeren aan hun loopbaan doorheen het secundair onderwijs een afkeer voor dit vak overhouden. Het tegendeel zou veeleer beoogd moeten worden; met het verleden bezig zijn is een fascinerende en boeiende bezigheid. De volgende wenken hebben dit op het oog.

Geschiedisonderwijs op een school is niet de verantwoordelijkheid van één leerkracht maar van de vakgroep. Zonder de eigenheid van de individuele leerkrachten te willen beperken is het zo dat een doordachte **vakgroepwerking** de efficiëntie van het geschiedisonderwijs over 6 jaren ten goede komt. Op de eerste plaats betekent dit het ontwikkelen van een (eigen) **didactische visie** die de uitvoering van het leerplan draagt. Worden de bedoelingen van het leerplan gerealiseerd? Komen de verschillende dimensies van historisch besef voldoende aan bod en hoe worden ze over het schooljaar gespreid? Deze vragen vormen de basis van een goede jaarplanning. In de verdere ontwikkeling van een duidelijke didactische aanpak zal het opvoedingsproject en de eigen schoolcultuur een invloed hebben, maar ook volgende algemene overwegingen van pedagogische en didactische aard worden best meegenomen.

Leerlingen leren op verschillende manieren. In elke klas zitten leerlingen met uiteenlopende **leerstijlen**. Ideaal zou zijn als de leerkracht geschiedenis de lessen zo kan uitbouwen dat alle leertypes aan hun trekken kunnen komen. Er is zeker niets mis met een goed meeslepend verhaal of een duidelijk gestructureerd doceerstukje, maar evengoed raken leerlingen geboeid door een onderzoek waarin ze zelf aan het werk moeten. Afwisseling in aanpak en **onderwijsstijlen** maakt de kansen op leren groter. Hoe sterker leerlingen betrokken zijn bij het lesgebeuren, hoe groter het leerrendement. Het leerresultaat mag dan ook niet alleen het reproduceren zijn van aangereikte kennis en inzichten, maar evengoed een (groeïende) zelfstandige omgang met geschiedenis en het verleden. Ook in de eerste graad kunnen er al kansen benut worden om de leerlingen alleen of in groepjes zelfstandig aan het werk en aan het (al dan niet zelfgestuurd) leren te zetten. Een verantwoorde variatie en planning in die werkvormen wordt best ook besproken in de vakwerking en opgenomen in de eigen visie.

Voor welke didactische aanpak ook wordt geopteerd, het is altijd belangrijk dat elke les of elk lessengeheel start met de **zin of de betekenis voor de leerlingen te duiden**. Aanknoping zoeken bij de voorkennis en de interesses van de leerlingen, verbanden leggen naar actuele en/of plaatselijke situaties, verwijzen naar wat andere dragers van historische informatie zoals films, televisieprogramma's en strips aanbrengen, vertrekken van een duidelijke vraag of een probleem waarop een antwoord of een oplossing moet worden gezocht, de vergelijking maken met algemeen menselijke zorgen en verlangens: dit zijn telkens kansen om van de historische kennis méér te maken dan louter schoolse gegevens die maar eenmaal voor de punten moeten worden gereproduceerd. Hoe meer links er kunnen gelegd worden naar andere kennis en inzichten, hoe zinvoller en meer betrokken de studie.

Naast variatie in aanpak en aanbreng is ook een permanente aandacht voor het leren van de leerlingen aangegeven. Wat moeten leerlingen kennen en kunnen en hoe moeten/kunnen ze dat bewijzen? Welk soort leren streven leerkrachten geschiedenis na en hoe helpen zij hun leerlingen bij dit leren? Dit **leren leren binnen geschiedenis** is een bijkomend element van een eigen didactische visie en wordt dus best in de vakgroep besproken en gepland. Wat en hoe (leren) noteren? Hoe het handboek gebruiken? Wat en hoe kennen en kunnen en hoe dit (leren) instuderen? Hoe plannen, zichzelf leren inschatten en eventueel bijsturen? Het zijn elementen waarin een vakgroep een gelijkgerichte en systematische aanpak kan nastreven en waarin er met andere woorden sprake kan zijn van een **leerlijn**.

Een ander terrein waarin de vakgroep best afspraken maakt, is de manier waarop de **evaluatie** wordt aangepakt en vorm gegeven. Verantwoorde evaluatie sluit uiteraard aan bij de manier waarop er tijdens de lessen werd gewerkt. Wordt evaluatie eerder gezien als een meting en/of afrekening van wat voorbij is of als een middel om verder leren te sturen? Wordt vooral het 'product' of het 'resultaat' geëvalueerd of wordt ook het proces in de beoordeling betrokken? Is de evaluatie vooral cognitief gericht of ook ruimer? Gaat het vooral om reproductie van kennis, inzicht en vaardigheden of wordt ook de kans geboden om zelf productief met de materie om te gaan? Welke opties er ook genomen worden, elke toets of evaluatie zou doelmatig en billijk moeten zijn. Doelmatigheid veronderstelt dat er ook effectief gemeten wordt wat men wil evalueren. Welke doelen werden nagestreefd en worden die ook getoetst? Is de evaluatie voldoende betrouwbaar: zijn de vragen en opdrachten

duidelijk, eenvoudig en eenduidig geformuleerd? Zijn er correctierichtlijnen? Is de toets ook praktisch haalbaar? Billijkheid veronderstelt dat de leerlingen vooraf goed weten wat ze moeten kennen en kunnen en hoe de evaluatie zal verlopen. Het veronderstelt dat de evaluatie doorzichtig is qua formulering en normering (verdeling van de punten en verantwoording). Billijkheid wil ook zeggen dat er voldoende én faire kansen zijn en dat de beoordeling achteraf op een duidelijke manier kan worden gerechtvaardigd.

In een eigen vakvisie van de vakwerkgroep verdienen ook **vakoverschrijdende projecten** een plaats. Alles heeft een historische dimensie en geschiedenis is dan ook voor andere vakken een interessante partner om mee te stappen in initiatieven die door meerdere vakken worden gedragen. Ook op deze manier kan aan historische vorming worden gewerkt.

Verder is er ook aandacht mogelijk/wenselijk voor de **vakoverschrijdende eindtermen**. Naast het al vermelde leren leren en de mogelijkheden tot het oefenen van sociale vaardigheden, wordt binnen het vak geschiedenis soms expliciet gewerkt aan opvoeden tot burgerzin. Het kan immers niet alleen de bedoeling zijn om jongeren interesse voor een voorbij maatschappelijk gebeuren bij te brengen, maar ook interesse voor de wereld waarin zij zelf leven. Vanuit de school kunnen stimuli uitgaan om hieraan kritisch-creatief deel te nemen. Het vlotte functioneren van democratische instellingen veronderstelt immers zo'n actieve betrokkenheid.

Tenslotte is ook het **taalbeleid** een onderwerp dat best in de vakgroep wordt vormgegeven. De bewustwording van een eigen taalregister en van de gevarieerde omgang met verschillende tekstsoorten binnen geschiedenis is een eerste stap om de moeilijkheidsgraad van het vak voor vele leerlingen goed te leren inschatten. Het ophalen van begrippen die leerlingen moeten kennen, hoe ze die moeten kennen (alleen voor de eenmalige test of om mee te nemen voor het leven, passief begrijpen of actief gebruiken...) en hoe die in de lessen dan moeten worden aangebracht en ingeoefend, gebeurt best in overleg. Het resultaat van het vakoverleg hierover kan een leerlijn van begrippen opleveren. Een dergelijke begrippenleerlijn is dan tevens de basis voor elke vorm van verantwoorde ontstopping.

De **vakgroep geschiedenis** heeft meerdere elementen te verwerken in een **doordachte werking en planning**. Zij staat hier echter niet alleen voor. Bij de uitbouw van zo'n eigen vakvisie kunnen leerkrachten een beroep doen op de ondersteuning en de feedback van de pedagogische begeleiding.

6 BIBLIOGRAFIE

6.1 Prehistorie

- ARSUAGA, J.L., Het halssieraad van de Neanderthaler, Wereldbibliotheek, 2004.
- AUFFERMANN, B., ORSCHIEDT, J., Neanderthalers in Europa, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- BEYENS, L., De graangodin. Het ontstaan van de landbouw, Atlas, Amsterdam/ Antwerpen, 2004.
- BLOEMERS, J.H.F., VAN DORP, T., Pre- en Protohistorie van de Lage Landen, De Haan/Open Universiteit, Houten, 1991.
- BURENHULT, G., De eerste mensen. Ontstaan en ontwikkeling van de mensheid tot 10 000 v. C., Kosmos-Z & K, Utrecht/ Antwerpen, 1994.
- CAPENBERGHS, J. (red.), Gisteren voorbij. Een archeologische kijk op de geschiedenis van de oudste tijden, Garant, Leuven, 1991.
- CLERINX, H., Kathedralen uit de Steentijd. Hunebedden, dolmens en menhirs in de Lage Landen, Davidsfonds, Leuven, 2001.
- De oorsprong van de mens. National Geographic Special, 2003, Nr. 1.
- DIAMOND, J., De derde chimpansee, Het Spectrum, 2001, 2003.
- HOLLEMAN, T., De Neanderthaler. Een verguisde pionier (Serie Weten), Amsterdam University Press, Amsterdam, 1998.
- LOUWE KOOIJMANS, L.P., e.a., Nederland in de prehistorie, Bert Bakker, Amsterdam, 2005.
- LYNCH, J. en BARRETT, L., De eerste stappen van de mens. Oog in oog met onze voorouders, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- PICQ, P., Les Origines de l'homme. L'odyssée de l'espèce, (Points. Sciences 166), Éditions Tallandier, 2005.
- RUDGLEY, R., Het stenen tijdperk. Bakermat van de beschaving, Bosch & Keuning, Tirion Uitgevers, Baarn, 1999.
- SCARRE, C., The Human Past: World Prehistory & the Development of Human Societies, Thames and Hudson, Londen, 2005.
- SYKES, B., De zeven dochters van Eva. Van welke oermoeder stammen wij af? De Kern, Baarn, 2002.
- VAN DER PLAETSEN P., VAN MENEN, D., LIEVENS, L., Beelden uit de prehistorie. Publicaties van het Provinciaal Archeologisch Museum van Zuid-Oost-Vlaanderen-site Velzeke, 1999.
- VAN PEER, Ph., Pre- en protohistorie met inbegrip van de archeologische methode, Acco, Leuven, 2de herziene uitgave, 2004-2005.
- <http://www.samara.fr/>

6.2 Kelten

- Celtes: Belges, Boïens, Rèmes, Volques..., Musée royal de Mariemont, 2006.
- CLERINX, H., Kelten en de Lage Landen, Davidsfonds, Leuven, 2005.
- De Kelten. Europa in de IJzertijd, Time-Life, Amsterdam, 1995.
- JANSSENS, U., De Oude Belgen. Geschiedenis, leefgewoontes, mythe en werkelijkheid van de Keltische stammen, The House of Books, Antwerpen, 2007.

- VITALI D., De Kelten. Geschiedenis en cultuurschatten van een oude beschaving, Davidsfonds, Leuven, 2008.
- de site van Mont St. Beuvray nabij Autun (Bourgondië): http://www.bibracte.fr/index_nl.php

6.3 Oude beschavingen algemeen, verspreid over de globe

Hier (6.3) vinden enkele verwijzingen naar de oudste beschavingen ter wereld hun plaats. Meer titels over de specifieke oude Egyptische, Mesopotamische, Chinese en Indische beschaving zijn nog verder (van 6.4 tot en met 6.7) opgelijst.

- BURENHULT, G., Beschavingen van de nieuwe wereld. Mens en samenleving in de Nieuwe Wereld 3000 v.C.- 1500 n. C., Z & K, Utrecht/ Antwerpen, 1995.
- CLARK, J.E., PYE, M.E. (ed.), Olmec Art and Archeology in Mesoamerica, National Gallery of Art Washington en Yale University Press, 2000.
- MAISELS, C.,K., Early Civilizations of the Old World. The Formative Histories of Egypt, The Levant, Mesopotamia, India and China, Routledge, Londen, 1999.
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.
- <http://www.mas.be>
- <http://www.musee-mariemont.be/>
- <http://www.kmkg.be/>
- <http://www.britishmuseum.be>
- <http://www.worldtimelines.org.uk/>
- <http://www.bbc.co.uk/history/>
- <http://www.nationalgeographic.com/>
- <http://www.louvre.fr/>
- http://mini-site.louvre.fr/babylone/index_f.html?lang=fr
- <http://www.smb.spk-berlin.de/smb/index.php/>
- <http://www.archaeology.org/>
- <http://archaeology.la.asu.edu/teo/intro/intrteo.htm>
- <http://www.ancientwebstore.com/>
- <http://www.utmesoamerica.org/links.php>
- <http://www.amerikanistiek.org/>
- <http://www.librero.nl:80/index.asp?c=12>

6.4 Egypte, oude beschaving

- COLLIER, M., MANLEY, B., Hiërogliefen ontcijferen en lezen. Een stap-voor-stap leerboek voor zelfstudie, Bulaaq, Amsterdam, 2000.
- DEARY, T., Die eeuwige Egyptenaren. Waanzinnig om te weten, Kluitman, Alkmaar, 1993.
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.

- Pharaons noirs sur la piste des quarante jours, Catalogus, Musée royal de Mariemont, 2007.
- REYNDERS M., Onder het oog van de zonnegod, 3000 jaar Oud-Egyptische beschaving, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- SCHULZ, R., SEIDEL, M., Egypte. Het land van de farao's, Könemann, Groningen, 1998.
- SILIOTTI, A., Egypte. Tempels, mensen en goden, Zuid Boekproducties, Lisse, 1997.
- SILIOTTI, A., Pyramides. Guide des meilleurs sites-Les portes de l'aventure, Gründ, Parijs, 2005.
- TIRARADRITTI, F., DE LUCA, A., Kunstschaten uit Egypte, Davidsfonds, Leuven, 2000.
- WILLEMS, H., CLARYSSE, W., Keizers aan de Nijl, Peeters, Leuven, 1999.
- <http://www.egyptologica-vlaanderen.be/>

6.5 Mesopotamië en andere beschavingen uit het Oude Nabije Oosten

- ANDRE-SALVINI, B., Babylone- Que sais-je? Presses Universitaires de France, Parijs, 1991.
- ANDRE-SALVINI, B., Babylone, Musée du Louvre Editions, Hazan, Parijs, 2008.
- BOIY, T., Geschiedenis van het Oude Nabije Oosten. Voor-Azië, Acco, Leuven, 2003.
- BOTTERO, J., Babylone. A l'aube de notre culture, Gallimard, Parijs, 2008.
- DE BLOIS, L., VAN DER SPEK, R.J., Een kennismaking met de oude wereld, Coutinho, Bussum, 2001.
- De pracht van het oude Perzië, met extra themakaart Iran en het Perzische rijk, National Geographic Nederland België, augustus 2008.
- GUBEL, E., Les Phéniciens, un peuple de marins et de marchands 1200-330 av.J.C., Le Levant. Histoire et archéologie du Proche-Orient, Könemann, Maxéville, 2000.
- GUBEL, E., OVERLAET, B., Van Gilgamesh tot Zenobia- Kunstschaten uit het Oude Nabije Oosten en Iran, Mercatorfonds, KMKG, Brussel, 2007.
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.
- VANZAN, A., Perzië - Geschiedenis en cultuurschaten van een oude beschaving, Davidsfonds, Leuven, 2008.
- De website van het British Museum over Mesopotamië: www.mesopotamia.co.uk

6.6 Chinese oude beschaving

- BODEN, J., De essentie van China, Coutinho – EPO, Amsterdam, Berchem, 2006.
- CHANG KWANG-CHIH, The Archaeology of Ancient China, Yale University Press, New Haven, 1996.
- CHENG S., NIENHUYS, J.W., China. Geschiedenis, cultuur, wetenschap, kunst, politiek, VBK, Wommelgem, 2006.
- CHINA., Confucius. Een leven tussen filosofie en politiek, WPG, Antwerpen, 2008.
- EBREY, P.B., The Cambridge Illustrated History of China.
- FENBY, J., De zeventig wonderen van China, Lannoo, Tiel, 2007.
- LINDQVIST, C., Het karakter van China. Het verhaal van de Chinezen en hun schrift, Balans / WPG, Amsterdam/ Antwerpen, 2007.
- LOEWE, M., SHAUGHNESSY E.L., (ed.), The Cambridge History of Ancient China. From the origins of Civilization to 221 B.C., Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

- LOVELL, J., Achter de Chinese Muur. Geschiedenis van China's isolement, 1.000 v.C. – 2.000 n.C., Standaard, Antwerpen, 2006.
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.
- SHAUGHNESSY, E., China 1500 v.C. – 1912 n.C., Librero, Kerkdriel, 2005.
- VAN DER HORST, D., Geschiedenis van China, Aula, Het Spectrum, Antwerpen, 1977.
- VINK, T., Chinese levensbeschouwing, Damon, Budel, 2000.

6.7 Indische oude beschaving

- ALLCHIN, B. and R., The birth of Indian Civilization. India and Pakistan before 500 B.C., Penguin books.
- ALLCHIN, B. and R., The Rise of civilisation in India and Pakistan, Cambridge, 1982.
- AUBOYER, J., Zo leefden de Indiërs in het Oude India, vert. van La vie quotidienne dans l'inde ancienne, Hollandia, Baarn, Westlandia, Schoten, 1987.
- BASHAM, A.L., The wonder that was India, 1954 e.v., vele herdrukken en heruitgaven.
- DE VRIES, S., Boeddhisme voor beginners, Forum, Amsterdam, 1994.
- DE VRIES, S., Hindoeïsme voor beginners, Forum, Amsterdam, 1996.
- GOMMANS, J., RIETBERGEN, P., e.a., India's vele gezichten - Geschiedenis Magazine, jg. 42, nr.2, maart 2007.
- KENOYER, J., M., Ancient cities of the Indus Valley Civilization, Oxford University Press, 1998.
- KULKE, H., ROTHERMUND D., A History of India, Londen, 2004.
- LAHIRI, N.(ed.), The Decline and Fall of the Indus Civilization, London, Orient Longman Ltd, 2000.
- LAL, B.B., The Earliest Civilization of South Asia. Rise, Maturity and Decline, New Delhi, Aryan Books International 1997.
- McINTOSH, J., A Peaceful Realm: The Rise And Fall of the Indus Civilization, Boulder, 2001.
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.
- PARPOLA, A., Deciphering the Indus Script, Cambridge, 1994.
- PIGGOTT, S., Prehistoric India, Hammondsworth, 1962.
- POSSEHL, G.(ed.), Ancient cities of the Indus, New Delhi, 1979.
- SMITH, V., The Oxford History of India, 1958 e.v., vele herdrukken en heruitgaven.
- TADDEI, M., India Archeologie Mundi, Nagel Publ., 1970.
- THAPAR, R., (dl.1), SPEAR, P., (dl.2), A history of India, 2dln., Pelican Books.
- WHEELER, M., The Indus civilisation, Cambridge, 1953, vele herdrukken en heruitgaven.
- WHEELER, M., Early India and Pakistan, London, 1958.
- WINK., A., AI –Hind: The making of the Indo-Islamic World, 3 dln., Leiden, 1990-2004.
- WATERSTONE, R., De Wijsheid van India, Geloof en Rituelen, Librero.

6.8 Klassieke oudheid

- ANNAS, J., Filosofie uit de klassieke oudheid, Het Spectrum, Utrecht, 2003.
- BAGNALL, N., The Punic Wars: Rome, Carthage and the struggle for the Mediterranean, Pimlico, London.
- BARKER, G., RASMUSSEN, T., The Etruscans, Blackwell, Oxford, 1998.
- BASTET, F., Wandelingen door de antieke wereld. Duizendjarig dolen, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2005.
- BEARD, M., Classical art: from Greece to Rome, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- BEARD, M., Het Parthenon, Atlas, Amsterdam/Antwerpen, 2004.
- BELIEN, H., MEIJER, F., De Klassieke Oudheid in een notendop. Wat iedereen van de oude geschiedenis moet weten, Bert Bakker, Amsterdam, 2005 (4de druk).
- BELIEN, H., MEIJER, F., Op zoek naar het Romeinse Rijk, Bloemendaal, Gottmer, 2000.
- CLAES, J., VINCKE, K., Griekse mythen en sagen. Schatkamer van kunst en taal, Davidsfonds, Leuven, 2005.
- DEARY, T., Die Gave Grieken. Waanzinnig om te weten, Kluitman, Alkmaar, 1996.
- DEARY, T., Die Rare Romeinen. Waanzinnig om te weten, Kluitman, Alkmaar, 1994.
- DE BLOIS, L., VAN DER SPEK, R. J., Een kennismaking met de oude wereld, 6de druk, Coutinho, Bussum, 2001.
- DE VISSER, A., Uit de eerste hand nr. 1 De Grieken, Damon, Budel, 2004.
- DE VISSER, A., Uit de eerste hand nr. 2 De Romeinen, Damon, Budel, 2004.
- DURANO, F., Het oude Griekenland. De bron van de westerse wereld, Zuid Boekproducties, Lisse, 1997.
- EVERITT, A., Het Rome van Cicero, Ambo, Amsterdam, 2001.
- EVERITT, A., Augustus. De eerste keizer, Ambo, Manteau, Amsterdam, 2007.
- FINLEY, M.I., De oude Grieken, Bijleveld Press, Leuven/Utrecht, 1996.
- FINLEY, M.I., PLEKET, H.W., Olympische spelen in de Oudheid, Athenaeum-Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2004.
- GOLDSWORTHY, A., Caesar, Ambo/Anthos, Amsterdam, 2006.
- HANSEN, M.H., NAEREBOUT, F.G., Stad en staat. De antiek-Griekse polis en andere stadstaatculturen, Salomé, Amsterdam, 2006.
- HAYNES S., Etruscan civilization: a cultural history, British Museum, London, 2000.
- HEKSTER, O., MOORMAN, E., Ooggetuigen van het Romeinse rijk in meer dan zestig reportages, Bert Bakker, Amsterdam, 2007.
- HOLLAND, T., Rubicon. Het einde van de Romeinse Republiek, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2006.
- LAES, C., Kinderen bij de Romeinen. Zes eeuwen dagelijks leven, Davidsfonds, Leuven, 2006.
- LAES, C., STRUBBE, J., Kleine Romeinen. Jonge kinderen in het antieke Rome, University Press, Amsterdam, 2006.
- LAISNE, C., De kunst van Griekenland. Beeldhouwkunst, schilderkunst, bouwkunst, Atrium/Terrail, Alphen-aan-de-Rijn, 1996.
- LENDERING J., De randen van de aarde. De Romeinen tussen Schelde en Eems, Ambo, Amsterdam, 2000.
- LENDERING J., Stad in marmer. Gids voor het antieke Rome aan de hand van tijdgenoten, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2002.

- MEIJER, F., Keizers sterven niet in bed. Van Caesar tot Romulus Augustulus (44 v.C. – 476 na.C., 5de druk, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2006 (1ste druk, 2001).
- MEIJER, F., Gladiatoren. Volksvermaak in het Colosseum, 5de druk, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2006 (1ste druk, 2003).
- MEIJER, F., Wagenrennen. Spektakelshows in Rome en Constantinopel, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2004.
- MEIJER, F., Macht zonder grenzen. Rome en zijn imperium, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2005.
- MEIJER, F., Vreemd volk. Integratie en discriminatie in de Griekse en Romeinse wereld, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2007.
- MEIJER, F., De oudheid is nog niet voorbij, Atheneum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2007.
- MOOREN, L., Geschiedenis van Rome, gecorrigeerde herdruk, Uitgeverij Acco, Leuven, 2005 (2003).
- NAEREBOUT, F.G., SINGOR, H.W., De Oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis, 6de geheel herziene druk, Ambo, Amsterdam, 2001.
- NAEREBOUT, F., Griekse democratie. Democratische politiek in het klassiek Athene, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2005.
- National Geographic Special - nr. 3/2004 (themanummer gewijd aan 'Grieken en Romeinen').
- NIEUWENHUIS, W., Etrusken. De mythe achterna, Prometheus, Amsterdam, 2002.
- NOUWEN, R., Caesar in Gallië, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- NOUWEN, R., De Romeinen in België. 31 v.C. – 476 n.C., Davidsfonds, Leuven, 2006.
- SINGOR, H., Homerische helden. Oorlogvoering in het vroege Griekenland, Amsterdam University Press – Salomé, Amsterdam, 2005.
- SINGOR, H., Grieken in oorlog. Veldtochten en veldslagen in het klassieke Griekenland, Amsterdam University Press – Salomé, Amsterdam, 2006.
- SPIVEY N., Graec Art, Phaidon, Londen, 1997.
- SPIVEY N., Understanding Graec Sculpture. Ancient Meanings, Modern Readings, Thames and Hudson, Londen, 1997.
- SPIVEY, N., SQUIRE, M., Panorama van de klassieke wereld, Athenaeum-Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2005.
- Van DAELE, B., Het Romeinse leger, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- VANDORPE, K., i.s.m. MOOREN, L., Geschiedenis van Griekenland, Acco, Leuven, 2006.
- VAN TILBURG, C., Romeins verkeer. Weggebruik en verkeersdrukte in het Romeinse Rijk, Amsterdam University Press – Salomé, Amsterdam, 2005.
- WAELKENS, M., Ontdekking van het verloren Sagalassos, Davidsfonds, Leuven, 2002.
- <http://www.galloromeinsmuseum.be/>
- <http://www.livius.org>
- <http://www.sbh-gent.be/klassiek.htm>
- <http://www.sagalassos.be/>

6.9 Algemene didactiek/onderwijskunde/documenten VVKSO

6.9.1 Algemene didactiek

- BOSMAN, L., DETREZ, C., GOMBEIR, D., Jongeren aanspreken op hun leerkracht, Acco, Leuven, 1998.
- DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S., Anders evalueren: Assessment in de onderwijspraktijk, Leuven, Lannoo Campus, Leuven, 2003.
- JANSSENS, S., VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., ELEN, J., LOWYCK, J., STRUYF, E., VAN DAMME, J., VANDENBERGHE, R., Didactiek in beweging, Wolters Plantyn, Mechelen, 2003.
- LERNOUT, B., PROVOST, I., Leuker leren, een nieuw praktijkboek voor breinvriendelijke studie, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 2000.
- LOWYCK, J., VERLOOP, N., Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals, Wolters, Leuven, 1995.
- MEURISSE, E., Kwalitatief evalueren van kennis, vaardigheden en attitudes: traditionele en alternatieve evaluatiekwaliteiten zijn complementair, Dag van de evaluatie, 6 oktober 2008, syllabus, CNO, UA, Antwerpen, 2008.
- STANDAERT, R., TROCH F., PEETERS I., PIEDFORT S., Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek, Acco, Leuven, 2006.
- STRUYF, E., Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen? Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school, Universitaire Pers, Leuven, 2000..
- VAN PETEGEM, P., VAN HOOFF, J., Een alternatieve kijk op evaluatie, Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.
- VAN PETEGEM, P., VAN HOOFF, J., Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen, Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.
- <http://www.edubron.be>
- <http://www.kuleuven.ac.be/algdid/difdyn1.php3?klike=home&gr=1>

6.9.2 Documenten secundair onderwijs VVKSO

- Eindtermen ICT voor de eerste graad, Brussel, VVKSO, september 2007. Zie ook M-VVKSO-2007-47, Mededeling VVKSO.
- Geleidelijke opbouw van een zelfstandigheidsdidactiek. Focus op de eerste graad, 2007.
- Het persoonlijk werk van de leerling, Algemene pedagogische reglementering1.
- Raamplan S.O., Informatie- en Communicatietechnologie 1e Graad, Brussel, VVKSO, september 2007.
- Werken in de eerste graad, 2005.

6.10 Vakdidactiek geschiedenis

6.10.1 Vakdidactiek

- DALHUISEN, L. e.a. (ed.), Geschiedenis op school, deel 1 Grondslagen, deel 2 Werkvormen en Media, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982-1983.
- DALHUISEN, L., WALHAIN, J., Geschiedenis. Een vakvertaling bij Onderwijskunde, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987.
- DE BUCK, P. e.a., Zoeken en schrijven. Handleiding bij het maken van een historisch werkstuk, Gottmer, Bloemendaal, 1992 (1e uitg.: 1982).
- DELESPAUL, G., Chronometer. Werkboek historische vaardigheden, Altiora, Averbode, 2003.

- DELESPAUL, G., WARZEE, J., Handig zelfstandig. Fiches voor het oefenen van vaardigheden, Altiora, Averbode, 2004.
- DE WEVER, F., Evalueren in het geschiedenisonderwijs, Cahiers voor Didactiek 11, Wolters Plantyn, Deurne, 2001.
- DUPON, W., Historische vorming, (Leer)doelgericht onderzoekend geschiedenis leren, Cahiers voor Didactiek 1, Wolters Plantyn, Deurne, 1998.
- GOEGEBEUR, W., VAN LOOY, L., Clio gaat vreemd. Een leerlijn voor de ontwikkeling van 'historisch onderzoekend handelen' in het secundair onderwijs, met vakoverschrijdende aanzetten, Onderwijs en samenleving 9, Brussel VUB Press, 2006.
- PREVENIER, W., Uit goede bron. Introductie tot de historische kritiek, Garant, Leuven-Apeldoorn, 1992.
- VAN MELKEBEEK, M., Historische kritiek en postmoderne geschiedschrijving, Academia Press, Gent, 2001.
- WILSCHUT, A., VAN STRAATEN D., VAN RIESSEN M., Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent, Coutinho, Bussum, 2004.

6.10.2 Geschiedenis en historische vorming VVKSO / VVKBO

- Historische vorming - Visietekst, VVKSO, Brussel, januari 1997, Kl. 63.
Zie ook via <http://geschiedenis.vvksob.be/>
- Via <http://geschiedenis.vvksob.be/> is er toegang tot de leerplannen geschiedenis en historische vorming van alle graden en van alle onderwijsvormen.
- Historische vorming - Visietekst, VVKSO, Brussel, januari 1997, Kl. 63.
Zie ook via <http://geschiedenis.vvksob.be/>
- Wereldoriëntatie. Leerplan, VVKBO, 1998.
- Wereldoriëntatie. Een blik op veranderende praktijk, VVKBO, 2000.
- Wereldoriëntatie. Met interactieve werkvormen, VVKBO, 2003

6.10.3 Leerplannen geschiedenis en historische vorming van andere netten

Doorverwijzing is te vinden op:

- http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/SO/Leerplannen/g.be/
- <http://www.ovsg.be/>
- ...

6.10.4 URL geschiedenis en historische vorming: lessen en lesitems

- www.vvlg.be/www.focusopgeschiedenis.be
- www.histoforum.digischool.nl

6.11 Leerboeken geschiedenis, historische atlassen

6.11.1 Historische atlassen en leerboeken geschiedenis voor de leerling

Zie recente atlassen en leerboeken via www.vvlg.be

6.11.2 Historische atlassen voor de schoolbibliotheek / het documentatiecentrum

- BAHN, P.G., Wereldatlas van de archeologie, Davidsfonds. Leuven, 2001.
- CORNELL, T., en MATTHEWS J., Atlas van het Romeinse Rijk, Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1983.
- HAYWOOD, J., CATCHPOLE, B., HALL, S., Atlas van de wereldgeschiedenis, Davidsfonds, 2001.
- LEVI, P., Atlas van het oude Griekenland, Agon, Amsterdam, 1992.
- PARKER, G. red., Times Atlas van de Wereldgeschiedenis, Tirion, Baarn, 2001.

6.12 Tijdschriften

- ID, Blikopener, Altiora, Averbode.
- Geschiedenis Magazine, Spiegel Historiae BV (tot 2007: Spiegel Historiae), in samenwerking met Virtùmedia, Amsterdam. Amsterdam.
- Hermes, tijdschrift van de Vlaamse vereniging leraren geschiedenis, MAVO, PAV en cultuurwetenschappen. Aanleunende website: www.vvlg.be.
- Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur. Instituut Klassieke Studies K.U.Leuven.
- Kleio. Tijdschrift van de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

7 VAKGEBONDEN EINDTERMEN

7.1 Criteria

De te behandelen historische werkelijkheid, zowel uit het referentiekader als uit de bestudeerde samenlevingen, mag vrij gekozen worden en wordt derhalve niet in concrete eindtermen geformuleerd. De benaderingswijze van het gekozen referentiekader, de bestudeerde samenlevingen en de integratie van de bestudeerde samenlevingen en het gekozen referentiekader moet evenwel beantwoorden aan criteria.

Voor het historisch referentiekader, de gekozen samenlevingen, de integratie van beide en voor een aantal specifieke eindtermen zijn voorbeelden gegeven die enkel ter verduidelijking dienen. *Zij zijn cursief gedrukt.*

1.1 CRITERIA IN VERBAND MET HET HISTORISCH REFERENTIEKADER

1.1.1 Algemeen

Het 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 worden herhaald, gepreciseerd en verruimd.

In de eindtermen lager onderwijs gaat het om volgende begrippen¹:

- tijd: *cyclische en lineaire, relatieve en absolute* tijd, tijdmeting, tijdverschillen, tijdrekening, tijdsperiode, tijdsgebruik, tijdsbeleving, verandering in de tijd, *chronologie*, evolutie, duur, generatie, kalender, historische bron,
- ruimte: natuur, klimaat, milieu, platteland, stad, land, continent, Derde Wereld, grens, ruimtelijke inrichting en spreiding, *ruraal, stedelijk, industrieel* landschap, verandering in de ruimte, zorg om water, *beleefde en absolute* afstand, schaal *lokaal-mundiaal*, verkeer, kaart *legende - windrichting*, oriëntatie,
- socialiteit: politieke verschijnselen:
staat, bestuur, overheid, macht, verkiezing, democratie, meerderheid, oppositie, koninkrijk, internationale organisaties, EU, rechten en plichten, wetgeving, mensenrechten,
economische verschijnselen:
arbeid, taakverdeling, beroep, arbeidsmarkt, prijs, winst, kapitaal, vraag, aanbod, productiekost, consument, landbouw, veeteelt, *groot- en kleinhandel*, industrie, grondstoffen, energiebronnen, techniek, verkeer, reclame,
sociale verschijnselen:
individu, *gezinspatroon*, groep, samenhang, samenleving, nomadische agrarische en industriële samenlevingsvorm, fabrikant, groothandelaar, arbeider, welvaart, tekort, arm, rijk, werkloosheid, Vierde Wereld, *rol-lenpatroon*, collectieve voorzieningen, migratie, vluchteling, racisme, *groepsinteracties*,
culturele verschijnselen:
cultuurgebied, taalgroepen, godsdienst, levensbeschouwing, ethiek, waarden, normen, feesten, levenswijze, leefgewoonten, woning, kleding, voeding, hygiëne, kunst, esthetische zingeving, media, wetenschappen, communicatie.

2 Het historisch referentiekader is tevens een ordeningsinstrument voor verworven buitenschoolse informatie.

¹ De begrippen die voor de leerlingen uit het basisonderwijs reeds een bepaalde invulling hebben, maar daarom nog niet tot hun woordenschat behoren, staan cursief gedrukt.

1.1.2 Tijds kader

- 3 Het tijds kader bevat de geschiedenis van prehistorie tot heden.
- 4 Het wordt opgebouwd met de klemtoon op opeenvolging en verandering.
- 5 De periodisering gebeurt aan de hand van de grote fasen in de evolutie van mens en maatschappij.
- 6 Er wordt aan tenminste één andere jaartelling dan de christelijke aandacht besteed.

1.1.3 Ruimtelijk kader

- 7 In het ruimtelijk kader is duidelijk een mondiale dimensie aanwezig, ingevuld op het niveau van imperia, grootschalige regio's en invloedssferen.
- 8 Er wordt aandacht besteed aan de relaties tussen en binnen deze grote entiteiten.

1.1.4 Socialiteit

- 9 Voor alle ontwikkelingsfasen van het referentiekader worden maatschappelijke domeinen gekarakteriseerd via algemene historische begrippen.

Voorbeelden van begrippen:

expansie, invloedssfeer, machtsblok, oorlog, onderwerping, (vreedzame) coëxistentie; staatsvorm, imperium, regeringsvorm, bestuur, politiek, machtsverwerving en machtsuitoefening, revolutie, vrijheden, mensenrechten, (mede)zeggenschap, ideologie, democratie, dictatuur, totalitarisme, corporatisme; productie, accumulatie van kapitaal, markt, distributie, transport, consumptie, investering, geldwezen, conjunctuur, crisis, energiebronnen, technologie, industrialisatie, prijs, loon; samenlevingsvorm, stand, klasse, kaste, slavernij, horigheid, proletarisering; nederzettingpatroon, urbanisatie, migratie; natie, taalgroep, levenswijze, communicatie, acculturatie; godsdienst, mens- en wereldbeeld, wijsgerig stelsel, humanisme, secularisatie, pluralisme, schrift, druk, kunst- en expressievorm, opvoeding en onderwijs, wetenschap, civilisatie.

- 10 Probleemstellingen worden algemeen gekarakteriseerd; ze worden onderzocht op hun vergelijkbaarheid in een tijds- en een ruimtelijk perspectief.

1.1.5 Benaderingswijze

- 11 De te behandelen historische werkelijkheid uit het referentiekader mag vrij gekozen worden. Deze keuze kan vanuit verschillende invalshoeken gebeuren, zoals opeenvolgende tijdperken, samenlevingsvormen, historische systemen, cultuurkringen, wereldbeelden, mijlpalen.

- 12 In de eerste graad is de invulling van de ontwikkelingsfasen qua begrippen nog beperkt in omvang en reikwijdte.

- 13 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 en productie,
- mens en groep / groepsverhoudingen,
- *verhouding mens, waarden en waardeoverdracht,*
- *verhouding mens en omgeving.*

Twee voorbeelden die aan de gestelde criteria beantwoorden.

Voorbeeld 1:

TIJD	RUIMTE	ONTWIKKELINGSFASEN
<i>PREHISTORIE</i>	<i>Afrika</i>	<i>1 Het langzaam wordingsproces van de homo sapiens.</i>
	<i>eigen regio Europa wereld</i>	<i>2 De ongelijktijdige overgang van nomadische op sedentaire levenswijze.</i>
<i>NABIJE OOSTEN 3de – 2de mill.v.C.</i>	<i>Azië Afrika Europa</i>	<i>3 Irrigatielandbouw en de overgang van de eerste steden naar rijken.</i>
<i>KLASSIEKE OUDHEID 8ste eeuw v.C. - 5de eeuw n.C.</i>	<i>Europa Afrika Azië</i>	<i>4 Vorming en evolutie van stadstaten in de Middellandse-Zeewereld. 8ste - 4de eeuw v.C.</i>
	<i>eigen regio Europa Afrika Azië</i>	<i>5 Vorming en organisatie van rijken in de Middellandse-Zeewereld. 6de eeuw v.C. - 5de eeuw n.C.</i>
<i>MIDDELEEUWEN 5de - 15de eeuw</i>	<i>eigen regio Europa Azië</i>	<i>6 Migraties in de Euraziatische ruimte, oude en nieuwe rijken, feodaliteit. 4de - 15de eeuw</i>
	<i>eigen regio Europa</i>	<i>7 Ontwikkeling van steden en feodaal-stedelijke monarchieën in Europa. 11de - 15de eeuw</i>
<i>NIEUWE TIJD 15de - 18de eeuw</i>	<i>Europa wereld</i>	<i>8 Expansie vanuit Europa en vormen van contacten met gemeenschappen in Afrika, Amerika, Azië. ca. 1450 - ca. 1750</i>
	<i>eigen regio Europa</i>	<i>9 Tegenstellingen binnen en tussen Europese staten. 16de - 18de eeuw</i>
<i>NIEUWSTE TIJD 19de - 20ste eeuw</i>	<i>Amerika Europa</i>	<i>10 De eerste industriële revolutie, nieuwe politieke en sociale emancipatiebewegingen. ca.1750 – 1870</i>
	<i>eigen staat Europa wereld</i>	<i>11 Europese wereldoverheersing en rivaliteit, nieuwe machten, Eerste Wereldoorlog. 1871 – 1918</i>
	<i>eigen staat Europa wereld</i>	<i>12 Het interbellum en de Tweede Wereldoorlog: totalitaire en democratische regimes. 1919 – 1945</i>
<i>EIGEN TIJD na 1945</i>	<i>wereld</i>	<i>13 Vorming en evolutie van tegengestelde machtsblokken. 945 – heden</i>
	<i>wereld</i>	<i>14 De overgang van koloniaal naar gedekoloniseerd statuut. 1945 – heden</i>

Voorbeeld 2:

- 1 *Het hominisatieproces.*
- 2 *Het eerste gebruik van grafische symbolen.*
- 3 *De "neolithische" veranderingen.*
- 4 *Politieke en culturele verworvenheden van agrarische rijken in Eurazië.*
- 5 *Politieke en culturele ontwikkelingen in de stedelijke gemeenschappen van de Middellandse-Zeewereld.*
- 6 *De spreiding van de stedelijke organisatievorm en culturele veranderingen in het Romeinse rijk.*
- 7 *Monotheïstische wereldgodsdiensten en hun relatie tot de wereldlijke macht.*
- 8 *Migraties en acculturatie.*
- 9 *De materieel-culturele nalatenschap van de westerse Middeleeuwen.*
- 10 *De culturele verworvenheden van de prekoloniale Afrikaanse, Aziatische, Midden- en Zuidamerikaanse beschavingen.*
- 11 *De moderniteit van Europa en de "uitvinding" van de moderne mens.*
- 12 *De planetaire spreiding van West-Europese modellen.*
- 13 *Totalitarisme versus democratie.*
- 14 *De postmoderne wereld.*

1.2 CRITERIA IN VERBAND MET DE BESTUDEERDE SAMENLEVINGEN.

1.2.1 Algemeen

14 Men kiest uit het referentiekader tenminste twee samenlevingen die historisch worden uitgediept en geconcretiseerd aan de hand van de onderscheiden maatschappelijke domeinen.

1.2.2 Tijds kader

15 De categorieën van de dimensie Tijd komen in de gekozen samenlevingen voor.

16 Er wordt vooral aandacht besteed aan de synchronie vanuit de onderscheiden maatschappelijke domeinen van een samenleving.

17 Er is oog voor de gelaagdheid van de tijd, en dus voor tempoverschillen in de evolutie van de maatschappelijke domeinen, zoals politieke ontwikkelingen geplaatst tegenover economische golfbewegingen en sociale ontwikkelingen geplaatst tegenover de evolutie in mentaliteit.

1.2.3 Ruimtelijk kader

18 Aandacht wordt besteed aan de invloed van de categorieën van de dimensie Ruimte op de bestudeerde samenlevingen.

19 Er is oog voor de geografische determinanten.

1.2.4 Socialiteit

20 De verschillende maatschappelijke domeinen waarin de dimensie Socialiteit wordt gesitueerd, komen in de bestudeerde samenlevingen voor.

21 Er is aandacht voor:

- onderlinge samenhang, wisselwerking en evolutie;
- structuren, mechanismen en processen;
- relaties en spanningsvelden tussen individuen en groepen, en tussen groepen onderling.

22 Er is aandacht voor de contacten van de bestudeerde samenleving met andere samenlevingen.

1.2.5 Benaderingswijze

23 De studie getuigt van een probleem- en actualiteitsgerichte benadering.

24 De bestudeerde problematiek dient voor de leerling herkenbaar en verstaanbaar te zijn.

1.3 *CRITERIA IN VERBAND MET DE INTEGRATIE TUSSEN HET HISTORISCH REFERENTIEKADER EN DE BESTUDEERDE SAMENLEVINGEN*

1.3.1 Algemeen

25 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, met inbegrip van de huidige werkelijkheid. Dit gebeurt met eerbiediging van de respectieve historische context.

26 Vertrekkend vanuit het lager onderwijs wordt een algemeen historisch begrippenkader gepreciseerd en verruimd.

1.3.2 Tijds kader

27 Omwille van de aansluiting bij de meer diachronische benadering van het historisch referentiekader wordt bij de bestudeerde samenlevingen aandacht besteed aan elementen van respectievelijk continuïteit en discontinuïteit, lange duur en verandering.

1.3.3 Ruimtelijk kader

28 Het kader bestrijkt de lokale, regionale, nationale, Europese en mondiale ruimte, zodanig dat alle categorieën van de dimensie 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.

1.3.4 Socialiteit

29 De socialiteitsdimensie wordt opgebouwd vanuit de verschillende maatschappelijke domeinen, via het vergelijken van samenlevingen.

30 De klemtoon wordt gelegd op het zoeken naar analogieën en verschillen met vroegere en latere samenlevingen, en vooral met de hedendaagse.

1.3.5 Benaderingswijze

31 Naarmate begrippen en maatschappelijke problemen aan bod komen, worden zij gerelateerd aan de voorkennis uit het lager onderwijs en aan het 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;
- maatschappelijke problemen uit verschillende samenlevingen.

Vanuit deze relaties tracht men tot algemene begrippen te komen, zoals de macht in de Griekse samenlevingen relateren aan de invulling van het algemeen begrip "democratie" en de verhouding groothandelaar - corporaties - thuiswerker in de Nieuwe Tijd relateren aan het algemeen begrip "kapitalisme".

7.2 Concrete eindtermen²

2.1 KENNIS EN INZICHT

2.1.1 Kennis en inzicht in verband met het historisch referentiekader

Voor de eindtermen van 1 tot en met 6 moet rekening worden gehouden met de criteria vermeld onder 1.1.

De leerlingen

- 1 verduidelijken de begrippen generatie, decennium, eeuw, millennium aan de hand van historische evoluties, vertrekkend van het heden.
- 2 kennen de gebruikelijke Westerse periodisering:
 - Prehistorie,
 - Oude Nabije Oosten,
 - Klassieke Oudheid,
 - Middeleeuwen,
 - Nieuwe Tijd,
 - Nieuwste Tijd,
 - Eigen Tijd.
- 3 kennen scharnierdata en de betekenis ervan en zij duiden het verschil in duur aan tussen die perioden.
- 4 geven verschillen aan tussen preïndustriële en geïndustrialiseerde samenlevingen op basis van kenmerken uit de socialiteitsdimensie.
- 5 formuleren voor elk van de ontwikkelingsfasen van het gekozen referentiekader één fundamentele maatschappelijke probleemstelling.

Voorbeeld (op basis van referentiekader 1):

- 1 *De technologische evolutie en het probleem van de aanwending van productiemiddelen.*
- 2 *Het probleem van de afhankelijkheid van de natuur: waarom zijn mensengroepen overgegaan van een nomadische op een sedentaire levenswijze? Waarom gebeurde dat op verschillende tijdstippen?*
- 3 *Het probleem van de rol van grondstoffen en water in samenlevingen: waarom werd eerst in de "vruchtbare" stroomgebieden overgegaan op de vorming van rijken? Welke rol speelt het controleren van het water vandaag nog in die gebieden?*
- 4 *Het probleem van de verhouding tussen politiek mondigen en onmondigen en van de verhouding tussen vrijen en onvrijen.*
- 5 *Het probleem van de relatie tussen volkeren bij imperiumvorming.*
- 6 *Het probleem van de confrontatie tussen verschillende culturen: tot welke veranderingen in de eigen cultuur leidde de confrontatie met de Grieks-Romeinse erfenis in de samenlevingen van de vroege Middeleeuwen?*

Het probleem van het naast elkaar bestaan van verschillende staatsvormen.

- 7 *Het probleem van de tegenstelling tussen kerkelijke en wereldlijke macht bij de staatsvorming in de late Middeleeuwen.*
 - 8 *Het probleem van het ondersteunen van een groeiende markt.*
- Het probleem van de confrontatie tussen verschillende culturen.*
- 9 *Het probleem van de verhouding tussen centraliserende en decentraliserende krachten.*

² MET HET OOG OP DE CONTROLE DOOR DE INSPECTIE WERDEN DE ATTITUDES MET EEN * IN DE KANTLIJN AANGEDUID.

10 *Het probleem van het verband tussen demografische groei en economische en technologische evolutie. Het probleem van de relaties tussen en binnen sociale groepen bij het streven naar maatschappelijke verandering.*

11 *Zie 8.*

12 *Het probleem van de vorm van de verhouding tussen bestuurders en onderdanen.*

13 *Het probleem van het vinden van machtsevenwichten in de mondiale relaties.*

14 *Het probleem van de relatie centrum - periferie.*

6 preciseren en verruimen doorheen de gekozen probleemstellingen algemene historische begrippen.

2.1.2 Kennis en inzicht in verband met de bestudeerde samenlevingen

Voor de eindtermen van 7 tot en met 11 moet rekening worden gehouden met de criteria vermeld onder 1.2.

De leerlingen

7 verduidelijken belangrijke kenmerken van onderscheiden maatschappelijke domeinen.

8 tonen aan dat er onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen die domeinen bestaan.

9 geven een voorbeeld van:

- het verschil tussen aanleiding en oorzaken;
- een oorzaak-gevolgrelatie;
- een doel-middelverhouding.

10 illustreren mogelijke tempoverschillen in de ontwikkeling van maatschappelijke domeinen.

11 leggen tenminste één probleem uit in verband met mens en maatschappij waarmee die samenlevingen werden geconfronteerd.

2.1.3 Kennis en inzicht in verband met de integratie tussen het referentiekader en de samenlevingen

Voor de eindtermen van 12 tot en met 16 moet rekening worden gehouden met de criteria vermeld onder 1.3.

De leerlingen

12 situeren de bestudeerde samenlevingen in de ontwikkelingsfasen van het referentiekader inzake

- tijd,
- ruimte,
- socialiteit.

13 geven voorbeelden van vergelijkbaar maatschappelijk gedrag in de geschiedenis, zoals bij migratie, sedentarialisatie, verstedelijking, staatsvorming, kolonisatie, expansie en onderwerping, ontvoogdingsstrijd, revolutie.

14 maken het onderscheid tussen lokaal, regionaal, nationaal, Europees, mondiaal en hebben kennis van de geschiedenis en cultuur van Vlaanderen.

15 geven aan de hand van het referentiekader en/of de bestudeerde samenlevingen een voorbeeld van:

- open en gesloten ruimte;
- stedelijke en rurale samenleving;
- continentaal en maritiem perspectief;
- centrum en periferie;
- korte en verre afstand.

16 vergelijken de bestudeerde samenlevingen met elkaar en met probleemstellingen van de hedendaagse samenleving.

2.2 VAARDIGHEDEN

De leerlingen kunnen

17 informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van concrete opdrachten, zoals raadplegen van inhoudstafels van handboeken, gebruiken van een geschiedenisatlas, opzoeken van trefwoorden in referentiewerken, gebruiken van interactieve media, gebruiken van databanken.

18 materiële en landschappelijke historische getuigen observeren en beschrijven aan de hand van een eenvoudig observatieprotocol.

19 eenvoudige tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele informatie ordenen inzake:

- tijds kader,
- ruimtelijk kader,
- dimensie socialiteit.

20 aan de hand van gerichte vragen kaarten lezen en de essentie ervan interpreteren, zoals het gebruik van het register van de geschiedenisatlas, het gebruiken van de legende, oriëntatie en schaal, het in verband brengen met elkaar van titel en inhoud van een kaart.

21 diverse informatiebronnen identificeren en in verband brengen met hun ontstaan in tijd en ruimte.

22 aan de hand van gerichte vragen eenvoudige historische informatie kritisch analyseren.

23 aan de hand van een geleide opdracht het onderscheid tussen feit en mening toepassen op die informatie.

2.3 ATTITUDES

De leerlingen

- * 24 leren nauwkeurig zijn bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van historische gegevens.
- * 25 leren belangstelling aan de dag leggen voor het historisch-cultureel erfgoed.
- * 26 leren belangstelling aan de dag leggen voor de problemen van een samenleving.

8 VISIETEKST 'ICT EN GESCHIEDENIS'

De 10 ICT-eindtermen (2007) en het ICT-raamplan promoten het ICT-gebruik in het onderwijs. Dit kan volgens het raamplan op twee manieren: ofwel ICT als apart vak, ofwel geïntegreerd in de verschillende vakken. Geschiedenis is een van die vakken. Het is de school die bepaalt welke van die pistes gekozen wordt. Om aan deze tweede optie tegemoet te komen, worden hieronder de toepassingsmogelijkheden van ICT in het vak geschiedenis overlopen.

Werken met ICT motiveert de leerlingen. In hoeverre hierbij sprake is van iets fundamenteel anders dan bij toepassing van traditionele middelen, blijft een kwestie van beoordeling. ICT zorgt voor meer informatie, meer variatie en laat een intensieve training van historische vaardigheden door de leerlingen toe. Informatie kan via de computer dynamisch en niet-lineair worden gepresenteerd. Kennis wordt gepresenteerd volgens bepaalde regels en er zijn mogelijkheden tot synchrone en asynchrone communicatie via chat, e-mail, discussiefora. Maar we mogen niet blind zijn voor enkele valkuilen. De toepassing van ICT leidt niet automatisch tot betere resultaten. Leerlingen kunnen verleid worden tot vluchtig leren ('junk learning') en allerlei 'toeters en bellen' leiden af van relevante leerprocessen. De kunst is daarom uit te maken welke leerinhouden het best aan ICT-werkvormen gekoppeld worden en welke beter niet. Dit geldt uiteraard ook voor de evaluatie. Het is een boeiende evenwichtsoefening, die aan ICT een nootore plaats geeft binnen de historische vorming.

In het didactisch proces zijn er een viertal situaties waarbij ICT aan bod kan komen:

- De leraar maakt gebruik van ICT bij de lesvoorbereidingen;
- De leraar gebruikt één computer in de klas om zijn les vorm te geven;
- De leerlingen werken op school gezamenlijk met meerdere computers aan een opdracht;
- De leerlingen werken onafhankelijk, buiten klasverband met een computer.

ICT kan toegepast worden in een vijftal functies:

- **Informatie vinden.** Via ICT is het mogelijk om meer en gevarieerde vormen van informatie te vinden dan met de traditionele middelen denkbaar is. Ook kan deze informatie gemakkelijk worden verwerkt.
- **Informatie presenteren.** Via ICT kan (verzamelde en verwerkte) informatie worden gepresenteerd.
- **Informatie verwerken en ermee oefenen.** De computer als 'leerinstrument'. Via ICT kunnen leerlingen werken aan opdrachten die intensieve leerprocessen mogelijk maken.
- **Communicatie.** Contact onderhouden gaat met ICT anders, vaak intensiever, dan zonder dit middel. Andere contacten tussen docent en leerling, en tussen leerlingen onderling, maken andere leerprocessen mogelijk.
- **Toetsing.** Met elektronische toetsing is een heel andere systematiek van toepassing en evaluatie in het onderwijs denkbaar.

Informatie vinden

- ICT stelt grote hoeveelheden historische informatie ter beschikking in de vorm van tekst- en beeldmateriaal, soms aangevuld met bewegend beeld en geluid. Probleem voor leerlingen is het leren zoeken naar de juiste informatie in die onoverzichtelijke overvloed.
- De grootste hoeveelheid informatie is Engelstalig. Het Nederlandstalige aanbod groeit wel. Anderzijds beperkt dit de enorme omvang van het beschikbare. Vraag is ook hier hoe je omgaat met informatie. Informatie staat niet gelijk met kennis!
- Het is moeilijk om het kaf van het koren te scheiden. Leerlingen nemen gemakkelijk alles voor waar over. Het is voor hen niet vanzelfsprekend bronnenkritiek toe te passen op het internetaanbod. Daarom is het belangrijk om hen er herhaaldelijk op te wijzen dat de historische methode ook hierop moet toegepast worden. Zij geven ook best aan via welke weg zij tot de informatie gekomen zijn.
- Ook via cd-rom's en dvd's is een massa informatie beschikbaar. Het gevaar dreigt dat leerlingen op een dwaalspoor komen als zij niet beschikken over een goed referentiekader van oriënterende kennis.

Informatie presenteren

- Presenteren van informatie kan via powerpoint of via een website. Naast de aanbiedende werkvorm, kunnen er ook interactieve toepassingen worden voorzien.
- Het gebruik van beeldmateriaal en audiovisueel materiaal is eigenlijk een must. Er zijn ook mogelijkheden tot digitaal beeldgebruik en dynamisch kaartmateriaal.
- De leerlingen kunnen ook informatie presenteren aan elkaar of via een website. Het accent ligt hier niet op de gepresenteerde informatie, maar op het leerproces bij de samenstelling ervan.

Informatie verwerken en ermee oefenen

- Meer mogelijkheden tot het toepassen van de vaardigheid van het herkennen van karakteristieken van bepaalde historische verschijnselen of tijdvakken;
- Beschikbaarheid van toetsen waarbij leerlingen hun beheersing van bepaalde stof kunnen testen. Voordeel van elektronisch toetsen: de leerling krijgt directe feedback en wordt gestimuleerd om zelf het juiste antwoord te formuleren.
- Ook andere websites bieden soms mogelijkheden om leerlingen nog eens extra te laten oefenen met vergelijkbare informatie als ze een bepaald onderwerp bestudeerd hebben.
- Webquests. Dit is een uitdagende opdracht, uit te voeren via informatie die op het internet gevonden kan worden. De links naar websites en een richtinggevende opdracht voorkomen eindeloos surfen. Misschien kunnen leerlingen opdrachten voor elkaar bedenken. Het nadeel is dat de houdbaarheid van webquests niet zo groot is.
- Historische begrippen. ICT-toepassingen inzetten voor het bevorderen van historisch redeneren: via afbeeldingen een begrippenapparaat beter leren beheersen en inzicht ontwikkelen in de specifieke omstandigheden van een bepaald tijdvak. Werken met begrippenkaarten bevordert de beheersing van begrippen. Via ICT kan dit ook door het toevoegen en wissen van informatie. Causale verbanden kunnen in beeld gebracht worden en argumentaties voor en tegen geordend. Verschillende leerlingen kunnen samen aan één begrippenapparaat werken.
- Spel en simulaties. Geschiedenis oefenen kan via een historisch spel en/of simulaties. Dit is niet zo interessant voor historische kennis of vaardigheden, maar wel voor het inlevingsvermogen. Simulaties laten de leerlingen inzien dat de geschiedenis niet vastligt, maar gemaakt wordt door menselijke handelingen, gebaseerd op emoties, tekortkomingen en verdiensten. Bedoeling is dat leerlingen inzien dat geschiedenis ook heel anders had kunnen lopen.

Communiceren

- Internet kan gebruikt worden om met elkaar te communiceren, via e-mail, via de websites van de school of via een elektronische leeromgeving. De leraar kan aanvullend materiaal en/of opdrachten digitaal ter beschikking stellen. Leerlingen kunnen elkaar en de leraar vragen stellen via e-mail.
- Werken met een elektronische leeromgeving (elo) biedt veel mogelijkheden. Leerlingen kunnen samenwerken aan een opdracht zonder dat ze bij elkaar hoeven te komen. Samenwerken ondersteunt de totstandkoming van kennis en bevordert een andere soort van leren dan via overdracht van kennis mogelijk is. De leerling is gedwongen via communicatie met de ander en via gezamenlijk werken aan een product kennis te construeren.

Toetsen

- Elektronisch toetsen kan een goede optie zijn. Er zijn goede toetsprogramma's voor gesloten en open vragen. Belangrijk is te reflecteren over wat men via dit kanaal wil/kan bevragen.
- De leerling moet een of meer juiste plaats(en) op een afbeelding aanwijzen. Dit kan met gewone afbeeldingen, kaarten, grafieken, schema's en tijdbalken. Variant is het tonen van een stuk tekst, waarop de leerling bepaalde passages moet aanduiden.
- De opmaak van toetsitems kost veel tijd, maar het verbeteren gebeurt automatisch en efficiënt. De beoordeling van het werk is objectief.

- Mogelijk kan een database met toetsvragen van diverse categorieën opgemaakt worden; hier een pleidooi voor gezonde afwisseling tussen elektronisch toetsen en de traditionele toets, waarbij gepeild wordt naar meer argumenteer- en formulevaardigheden. Ook hier is het aangewezen te reflecteren over welke leerinhouden, vaardigheden en inzichten elektronisch getoetst kunnen worden en welke beter via een traditionele toets, waar de nadruk dan meer ligt op argumenteer- en formulevaardigheden.