

KATHOLIEK NATIONAAL ONDERWIJS

NATIONAAL SECRETARIAAT VAN HET KATHOLIEK ONDERWIJS - PEDAGOGISCH BUREAU

NATIONAAL VERBOND VAN HET KATHOLIEK MIDDELBAAR ONDERWIJS

NATIONAAL VERBOND VAN HET KATHOLIEK TECHNISCH ONDERWIJS

NATIONAAL VERBOND VAN HET KATHOLIEK PEDAGOGISCH HOGER ONDERWIJS

Guimardstraat 1, 1040 Brussel

S E C U N D A I R

O N D E R W I J S

V A N H E T T Y P E I

Reeks : Leerplannen voor de eerste graad

Vak : GESCHIEDENIS

EERSTE GRAAD

1ste JAAR

2de JAAR

**Georg-Eckert-Institut**  
für internationale  
**Schulbuchforschung**  
Braunschweig  
**Schulbuchbibliothek**

99/1073

B

Z-40 (1, 84)

INHOUDSOPGAVE

Inleiding .....	4
I. Beginsituatie .....	5
II. Doelstellingen .....	7
III. Leerstofafbakening .....	8
IV. Didactische verwerking .....	9
A. Doelstellingen .....	9
B. De inhouden van het geschiedenisonderricht .....	10
C. De leerstof en de historische inhouden .....	10
D. Didactische werkvormen .....	12
E. Didactische hulpmiddelen .....	15
F. Evaluatie .....	15

---

1. In het raam van de algemene vorming, die wordt beoogd door het VSO, draagt het vak "geschiedenis en maatschappij" bij tot het verhelderen en bewustmaken van de persoonlijkheid van de leerling en de problematiek van de wereld waarin hij leeft.
2. Uitgaande van concrete situaties toont het geschiedenisonderricht aan hoe het menselijk bestaan en zijn problemen verlopen in de tijd. Daar het verleden van de mens een deel is van zijn tijdsbeleving, kan de mens zijn volle verantwoordelijkheid in de gemeenschap slechts opnemen in zover hij de mogelijkheid bezit om het aandeel te erkennen dat het verleden in het heden heeft. Daarom wordt het geschiedenisonderricht in het S.O. een dialoog tussen heden en verleden waarbij het initiatief aan het vragende heden toekomt.
3. Aangezien onze samenleving sterk dynamisch is en voortdurend in verandering, gaat het geschiedenisonderricht op zoek naar de componenten van deze dynamiek. Aldus wordt de leerling geholpen om een verantwoorde houding aan te nemen met het oog op een zinvol maatschappelijk handelen in de toekomst.

(1) Om administratieve redenen heet dit vak officieel "Geschiedenis" (zie kافت).

## I. BEGINSITUATIE

Wil men de kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs voorkomen, dan moet men enerzijds de geschikte aansluiting bij de derde graad van het basisonderwijs zoeken, en anderzijds rekening houden met het hoger vormingsniveau dat in het secundair onderwijs wordt betracht.

### 1. Aansluiting bij het basisonderwijs

Vormend onderwijs zoekt aansluiting bij de leef-, denk- en voorstellingswereld van het kind. Daarom is het nodig aandacht te besteden aan de psychologische ontwikkeling van het kind van 11 à 12 jaar. Hierover enkele vrij algemeen aanvaarde opvattingen.

De leerling die het secundair onderwijs begint, is toch met "geschiedenis" bezig geweest. Als kind van 9 à 10 jaar, werd het voor het verleden wakker. Sindsdien bevraagt het de dingen in de wereld, duidelijk vertrekkend van zijn onmiddellijke omgeving. In wit-zwart-contrast plaatst het vooral de materiële werkelijkheid van nu tegenover die van weleer.

In de derde graad van de basisschool gaat de belangstelling van het kind stilaan naar de mens zelf, vooral naar opvallende prestaties van de mens, naar sterke persoonlijkheden, en naar de verschillende levenswijzen van de volkeren. Hier vindt het stof voor zijn immer groter wordende verbeeldingskracht. Meteen doorbreekt het kind de enge kaders van zijn omgeving. Het leert zin voor tijd, voor opeenvolging van feiten en gebeurtenissen. In deze graad komen de eerste historische begrippen tot stand, die een duidelijke verrijking van de woordenschat meebrengen. Belangrijk is dat het aandacht voor het verleden heeft gekregen, voor een opeenvolging van feiten en gebeurtenissen in de tijd, dat het beseft dat de wereld waarin het leeft aan verandering onderhevig is. Uiteraard dient de leerkracht rekening te houden met de leerplannen geschiedenis van het basisonderwijs.

### 2. De eerstejaarsleerling in het S.O.

In tegenstelling met het kind wil de prepuber zichzelf verkennen in confrontatie met het persoonlijk en maatschappelijk handelen van de mens. De prepuber stelt vragen over de mens en zijn handelwijze, over menselijke verhoudingen, over de samenleving ...

Hij zoekt voorbeelden, waarden en normen waarmee hij zichzelf kan verrijken. In deze zelfverkenning blijft hij nog extravert.

Die belangstelling voor de mens en het extravert denken van de prepuber zijn voor de historische vorming bijzonder gunstige voorwaarden. De psychologische groei van het kind van twaalf jaar heeft voor het intelligentievermogen belangrijke gevolgen. Het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid wordt hem duidelijker, hij krijgt zin voor onderlinge samenhang en groeiprocessen. Wat zijn karakter betreft, toont de prepuber een zekere zelfstandigheid en de drang om zich in te zetten voor de medemens. In dat levensstadium, op de nieuwe school, verlangt de prepuber :

- a. nieuwe kennis op te doen : hij wil veel weten en st graag moeilijkheden op ;
- b. iets te doen : hij wil zijn prestatiedrang uitleven. Geraakt hij echter achter, dan sterft de weetgierigheid en werkijsver af ;
- c. naar een systematische manier van werken.

### 3. Het ontdekken van het ontwikkelingspeil

Het ontwikkelingsniveau van de twaalfjarigen, die de eerste graad beginnen, kan zeer uiteenlopend zijn.

Het onderzoek van de ontwikkelingsgraad, van het voorstellingsvermogen en de belangstellingswereld van de leerlingen, is een absolute voorwaarde en de enige mogelijkheid om het juiste vertrekpunt voor het geschiedenisonderricht in de eerste graad te vinden. Bovendien zal dat onderzoek geregeld hervat moeten worden om een aangepast onderwijs mogelijk te maken.

## II. DOELSTELLINGEN

1. Het vak "geschiedenis en maatschappij" moet vanuit inhouden en methode met de andere vakken bijdragen tot de verwezenlijking van de eigen doelstellingen van de eerste graad.
2. In de eerste graad verwerven de leerlingen kennis van- en inzicht in de historische ontwikkeling van de hedendaagse Westeuropese samenleving sinds het einde van het Ancien Régime tot heden.
  - a. De samenhang tussen heden en verleden in onze samenleving wordt op een systematische wijze onderzocht. Dat houdt in dat de aangeduide begrenzing indien nodig overschreden kan worden door op zoek te gaan naar verdere liggende wortels van de geschiedenis.  
Er wordt tevens aandacht besteed aan de wederzijdse beïnvloeding van de geestelijke, de materiële en de fysieke factoren in de samenleving. Dat veronderstelt coördinatie binnen de vakkengroep.  
Mens en Milieu en Maatschappij, met aardrijkskunde en biologie en met de andere sociale vakken in de eerste graad.
  - b. De historische feiten en relaties die de 19de en 20ste-eeuwse Westeuropese samenleving begrijpelijk maken, moeten functioneel in de leeronderwerpen worden gekozen en bepaald.  
De leerinhouden moeten het verbeeldingsvermogen van de leerlingen aanspreken. Daarom worden ze concreet en levensnabij gehouden. De eigen streek, onze volks- en staatsgemeenschap gelden bij voorkeur als exemplarische voorbeelden.  
De historiciteit van onze samenleving wordt in probleemgerichte en relevante inhouden aangebracht. De keuze en de opeenvolging ervan over de twee leerjaren gebeurt liefst in onderling overleg tussen de scholen van eenzelfde scholengemeenschap en/of regio.  
De inhouden moeten voldoende afwisseling en onderscheid vertonen. Zij kunnen volgens twee criteria of ordeningswijzen worden opgebouwd : volgens werkelijkheidsdomeinen (aspecten of thema's) of volgens chronologische fasen.

### . De leerstof volgens aspecten of thema's opgebouwd

Hierdoor wordt het accent gelegd op de studie van de verschillende werkelijkheidsdomeinen in de samenleving. Bij de keuze van dit criterium moet het programma over de beide leerjaren zo verdeeld worden dat zeker de evolutie van de sociale, de economische en de politieke werkelijkheid wordt bestudeerd en tenminste één ander component uit de volgende : het religieuze, het ethische of het artistieke.

### . De leerstof volgens chronologische fasen opgebouwd

Hierdoor wordt het accent gelegd op de verschillende tijdsdoorsneden die aanvangen met het einde van het Ancien Régime.

In deze tijdsdoorsneden wordt de wisselwerking tussen de bovenvernoemde werkelijkheidsdomeinen uitdrukkelijker bestudeerd. Ook zal in deze leerstofordening de sociaal-economische en politieke geschiedenis voorrang krijgen. De mogelijke tijdsdoorsneden moeten harmonisch verdeeld worden over de 19de, de eerste helft en de tweede helft van de 20ste eeuw.

3. In de geschiedenislessen van de eerste graad leren de leerlingen historisch denken.  
Dat betekent dat ze :
  - leren geleidelijk en geordend omgaan met historische bronnen en hulpmiddelen ;
  - inzicht verwerven in de verschillende dimensies van de categorie tijd : vooruitgang, evolutie, versnelling, stagnatie ;
  - leren de bronnen kritisch bevragen ;
  - de nodige historische feiten op een exacte wijze kennen.
  
4. De geschiedenislessen van de eerste graad leren de leerlingen methodisch werken. Deze methode bestaat in :
  - het geordend benaderen van een probleem ;
  - de aangeboden kennis structureren en samenvatten ;
  - verzamelen van informatiemateriaal ;
  - aanwenden en beoordelen van de bronnen volgens een aantal criteria ;
  - het aangeleerde op een historische kaart situeren en door vergelijking met andere kaarten de evolutie beschrijven ;
  - de gekende feiten op een tijdband aanduiden ;
  - samenwerken met anderen.
  
5. De geschiedenislessen brengen bij de leerlingen een humane ingesteldheid teweeg. Deze uit zich op verschillende vlakken :
  - de verwondering voor het menselijk handelen en de interesse voor de historische ontwikkeling van onze samenleving ;
  - de waardering voor de maatschappelijke en culturele groei ;
  - de stimulering van de religieuze, ethische en esthetische aanleg en zin.

### III. LEERSTOFABAKENING

Zie "II. DOELSTELLINGEN"

## A. DOELSTELLINGEN

Hoofdstuk II. "Doelstellingen" vermeldt de eigenlijke leerstof voor de twee leerjaren van de eerste graad. Hierin wordt de leerstof, de vaardigheden en de historische attitudes (houdingen) aangegeven, die in de loop van de beide jaren wordt nagestreefd.

Voor de leerkrachten is dat hoofdstuk de opgave voor de geschiedenislesse. Voor de leerlingen geeft het de inhoud en de wijze (niveau) aan waarop zij deze (leer)inhouden moeten beheersen, alsook de houdingen die hopelijk uit het geschiedenisonderwijs voortvloeien.

### 1. Concretisering van de doelstellingen

De doelstellingen laten didactische ruimte, vrijheid en creativiteit toe. Ze moeten echter geconcretiseerd worden. Dat is een taak die aan de leerkrachten wordt toevertrouwd. Aldus kiezen zij zelf :

- de leerstof en de leerstofordening (thematisch of volgens chronologische fasen), althans binnen de aangeduide historische periode of cultuurkring (de hedendaagse Westeuropese samenleving sinds het einde van het Ancien Régime tot heden) ;
- de onderwijsstrategie (werkvormen, onderwijs- en leeractiviteiten, en hulpmiddelen) ;
- het beheersingsniveau en de evaluatienormen.

Didactische vrijheid is geen synoniem van didactische willekeur of ongebondenheid. De doelstellingen zijn richtlijnen. De uitwerking ervan biedt vele mogelijkheden en wordt mede bepaald door de eigen aard van de leerlingen (hun intelligentievermogen, hun interesse, hun houding tegenover de werkelijkheid ...), door de samenstelling van de klas (homogeen, heterogeen ...), door de gezamenlijke afspraken binnen de werkgroep geschiedenis in de school en in de scholengemeenschap. De uitwerking vraagt tevens overleg met de leerkrachten aardrijkskunde en biologie. Hieruit kunnen de gemeenschappelijke onderwerpen, werkmethoden (b.v. streekexploratie) en taakverdelingen voortvloeien.

### 2. Differentiatie

Het leerprogramma is gemeenschappelijk voor alle leerlingen en leerlingengroepen van de eerste graad. Binnen deze gemeenschappelijkheid is er ruimte voor differentiatie : nuancering van en verschil in omvang en diepgang van de leerstof. Differentiatie kan zowel binnen eenzelfde klas als tussen klassen of scholen bestaan (interne en externe differentiatie, of combinatie van beide). De leerkrachten moeten het leerplan zo uitwerken dat alle leerlingen zich maximaal kunnen ontplooiën. Daarom kan differentiatie slaan op verschil in tempo, belangstelling of niveau. Bij differentiatie in niveau en belangstelling blijven dezelfde doelstellingen voor alle leerlingen gelden. Bij differentiatie in tempo komt er onderscheid tussen basis- en extradoelstellingen, overeenkomstig met de basisleerinhoud die gemeenschappelijk is en met de extraleerinhoud die voor bepaalde leerlingen (groepen) geldt. Dit onderscheid bepalen is een belangrijke opdracht, die best in de vakwerkgroep gebeurt die met de plaatselijke onderwijssituatie vertrouwd is.

### 3. Observatie

Het behoort ook tot de opdracht van de leerkrachten "geschiedenis en maatschappij" de specifieke aanleg en capaciteiten van de leerlingen te helpen ontdekken en ze de nodige hulp te bieden ter verbetering of tot aanmoediging van hun werk- en studiemethode. Daartoe moeten ze de geschikte werksituatie organiseren : verschillende onderwijs- en leer- vormen ontwikkelen. Lerende studeren is een opgave van de eerste graad, zowel als het helpen zoeken van de meest geschikte studieloopbaan. Dat kunnen de leerkrachten slechts indien ze de werkmethode en het studie- gedrag van de leerlingen observeren en stimuleren. Observatie is typisch voor de eerste graad, en geldt dus ook voor de leerkrachten geschiedenis. De wijze waarop leerlingen omgaan met het vak "geschie- denis en maatschappij" en zich gedragen tegenover de historische rea- liteit, leert veel over hen zodat de leerkrachten "geschiedenis en maatschappij" een eigen bijdrage hebben in de klasseraad.

## B. DE INHOUDEN VAN HET GESCHIEDENISONDERRICHT

### 1. Drie aspecten

De inhoud van het geschiedenisonderricht bestaat uit drie aspecten die samen de leerinhoud uitmaken.

- De leerstof of de historische inhouden.
- De vaardigheden of de wijze waarop de leerlingen de leerstof beheer- sen, of de wijze en het niveau waarop ze historisch denken en metho- disch werken.
- De attitudes of houdingen : de specifiek humane ingesteldheid die bij de leerlingen wordt nagestreefd.

### 2. Concretisering

De inhouden zoals ze in het hoofdstuk "Doelstellingen" omschreven zijn, moeten in concrete of operationele doelstellingen worden verwerkt. Slechts dan kan een onderwijsstrategie worden uitgebouwd. Dat veronder- stelt een analyse van de leerstof, de vaardigheden en de attitudes. Hierbij kunnen verschillende analysemodellen gebruikt worden.

## C. DE LEERSTOF OF DE HISTORISCHE INHOUDEN

De historische inhouden zijn op twee objectieven gericht :

- kennis van het verleden om te komen tot inzicht tussen heden en verle- den in onze samenleving ;
- belangstelling voor de evolutie van de samenleving en het menselijk handelen.

### 1. Diverse onderwerpen

De leerstof in de eerste graad betreft de historische ontwikkeling van de hedendaagse Westeuropese samenleving sinds het einde van het Ancien Régime tot heden. Ze wordt opgedeeld in verschillende onderwerpen die inhoudelijk relevant moeten zijn voor de samenhang tussen verleden en heden in onze samenleving en de leerlingen moeten boeien. Het zijn dus onderwerpen die de leerlingen kunnen begrijpen en waarin ze zich kunnen inleven. Ze moeten m.a.w. pedagogisch verantwoord zijn.

Hiertoe moeten ze aan vijf voorwaarden voldoen :

- gericht zijn op de kerninhoud : alleen die begrippen en structuren, die noodzakelijk zijn om de beoogde kennis te verwerven, worden behandeld ;
- vanuit exemplarische en concrete voorbeelden aangebracht worden ;
- elementair zijn d.w.z. duidelijk omlijnd in tijd en ruimte : het gaat in de eerste graad om de Westerse mens en zijn problematiek ;
- de mens centraal stellen. Geschiedenis gaat om het handelen van de mens ;
- in hoeveelheid en in abstractheid aangepast zijn aan het bevattingsvermogen van de leerlingen.

## 2. Moeilijkheidsgraad

In de loop van de twee jaren groeien de leerlingen ook psychisch. Daarom moeten de gekozen onderwerpen (ook de onderwijsstrategie) in moeilijkheidsgraad toenemen. Dat heeft gevolgen voor de opeenvolging en de uitwerking van de onderwerpen.

## 3. Werkelijkheidsdomeinen

In de onderwerpen moet de betekenis van de sociale, de economische en de politieke factoren in de samenleving worden beklemtoond. Aan de sociale, de economische en de politieke werkelijkheid wordt prioritaire aandacht besteed. Vanuit christelijke levensvisie kan aan deze werkelijkheid geen determinerende noch ultieme waarde in het menselijke bestaan worden toegekend.

Daarom zal ook aandacht worden besteed aan andere maatschappelijke realiteiten en uitingen van menselijk handelen en cultuur. Zij moeten binnen de voor het vak toegemeten tijd een verantwoorde plaats krijgen. De studie van de ethische, de esthetische en religieuze drijfveren en levensvormen van mens en samenleving is noodzakelijk in het vak "geschiedenis en maatschappij" en om de in het leerplan vooropgestelde doelstellingen te verwezenlijken.

## 4. Probleemgerichte onderwerpen

Om inzicht te verwerven in de eigen tijd, in de samenhang tussen heden en verleden en in het tijdsgebonden karakter van elke cultuur, dienen de gekozen historische onderwerpen probleemgericht opgebouwd te worden. Ze moeten een onderzoek zijn van de problemen en verschijnselen van de tijd, van de oplossingen en de uitingsvormen die men eraan gegeven heeft. Op die manier leren de leerlingen doordringen in de geschiedenis als het resultaat van het "menselijk handelen".

## 5. Thematisch of chronologisch opgebouwde onderwerpen

De historische onderwerpen kunnen op twee manieren worden opgebouwd. (Zie hiervoor hoofdstuk II, punt 2b, derde streepje) : thematisch of volgens chronologische fasen.

Elke leerstofordening heeft mogelijkheden en beperkingen. Welke je ook kiest, de notie tijd en chronologie is fundamenteel voor elke vorm van geschiedenis.

Om leerlingen historisch bewust te leren denken, moeten we ze de categorie tijd bijbrengen. Dat is ze chronologisch leren denken, hetgeen

geen synoniem is van opsommen van data, feiten en gebeurtenissen. Maar het kan evenmin zonder tijdsaders en chronologische structuren. Daartoe is o.a. een tijdlijn een belangrijk hulpmiddel. Wat opgaat voor data en chronologisch denken, geldt ook voor feiten, gebeurtenissen, begrippen enerzijds en ontwikkelingstrends anderzijds (evolutie, revolutie, stromingen, cultuurverschijnselen ...). Ook hier is kennis van feiten enz., te onderscheiden van inzicht in historische samenhang en ontwikkeling.

#### 6. Tijdsdimensie

Het tijds kader van de leerstof, einde 18de eeuw tot heden, kan doorbroken worden om aan een problematiek een verdere historische fundering of een toekomstperspectief te geven.

### D. DIDACTISCHE WERKVORMEN

Het aanleren van didactische vaardigheden en houdingen hangt nauw samen met de manier waarop inhouden worden aangebracht, met de werkvormen (onderwijsvormen en activiteiten), en met de hulpmiddelen, ook al staat het natuurlijk niet los van de leerstof als inhoud.

De vaardigheden slaan op de wijze van kennen en kunnen omgaan met historische gegevens en hulpmiddelen.

De attitudes betreffen de positieve houdingen tegenover het verleden en de daaruit voortvloeiende positieve ingesteldheid tegenover de "mens en de samenleving".

Sommige onderwerpen zijn meer geschikt dan andere om bepaalde vaardigheden en attitudes te leren. Belangrijker voor het leren van vaardigheden en van attitudes is de aard van de onderwijsvormen en van de leer- en de onderwijsactiviteiten. In de punten 3, 4 en 5 van hoofdstuk II is het specifiek leergedrag uitgeschreven dat in de eerste graad beoogd wordt. Samengevat komt het neer op : historisch denken, methodisch werken en humane ingesteldheid.

#### 1. Onderwijs- en leeractiviteiten

##### a. Diverse activiteiten

De geschiedenislessen veronderstellen een ruime afwisseling van activiteiten : onderwijsactiviteiten vanwege de leerkracht, leeractiviteiten vanwege de leerlingen. Een goede keuze is noodzakelijk. Welke "actie" moet er opgezet worden om geordend om te gaan met historische bronnen en hulpmiddelen, om inzicht in de categorie tijd te verwerven, om een probleem geordend te benaderen, om inzicht op te doen in een historisch proces, om de religieuze, de esthetische en ethische aanleg en zin te stimuleren ? Deze vragen moeten een aangepast antwoord krijgen.

Anders gezegd. Het komt er op aan dat de leerkracht het juiste actiepatroon ontwikkelt om de beoogde resultaten te bereiken. Aandacht voor het studiegedrag van de leerlingen in de les is een belangrijk aspect van het onderwijs.

Ook deze opdracht leidt tot individualisatie en differentiatie.

Leerlingen kunnen individueel of in subgroepen verschillen in werk- en studiemethode.

De eerste voorwaarde om als leerkracht hulp te bieden is het leer- gedrag van de leerlingen verkennen en de didactische aanknopings- punten zoeken. Dat kan door observatie.

De tweede voorwaarde is natuurlijk het geschikte onderwijs- en leer- proces ontwikkelen. Hiervoor komen een reeks van activiteiten in aanmerking.

De volgende zijn in de eerste graad van belang :

- opzoeken, verzamelen, van gegevens en vergelijkend waarnemen ;
- lezen, ontvangen en luisteren ;
- plannen ; analyse van werkopgave en taakverdeling ;
- controleren en verifiëren.

Deze activiteiten zijn vrij algemeen. Zij krijgen een preciese betekenis wanneer zij op concrete historische inhoud en hulpmid- delen worden toegepast.

#### b. Aanleren van vaardigheden

Het kan nuttig zijn om voor bepaalde vaardigheden afzonderlijke lestijden te plannen i.p.v. ze te integreren in de leeronderwerpen. Dat kan best in het begin van de eerste graad of bij het begin van een nieuw onderwerp, waar sommige vaardigheden meer aan bod komen. Wie deze werkmethode verkies, zal er slechts een beperkt aantal lestijden aan besteden om te voorkomen dat de vaardigheden los staan van de leerstof (historische inhoud) die men moet behandelen.

Het is meer aangewezen de vaardigheden (zeker de attitudes) in de leerstof geïntegreerd aan te leren.

Overleg en coördinatie met andere vakleerkrachten kan in het aan- leren van bepaalde vaardigheden een grote hulp zijn en tot vakover- schrijding leiden. In geen geval mag de leerkracht in de eerste graad veronderstellen dat de leerlingen "reeds alles kunnen". Het omgekeerde is evenmin waar. Maar het is niet evident dat leerlingen uit het basisonderwijs komend in staat zijn een geschiedkundige kaart verantwoord te gebruiken, een samenvatting of een synthese te maken, verwonderd te zijn over het menselijke handelen enz. Bovendien moet gezegd dat vele vaardigheden niet eens en voorgoed worden aangeleerd. Het is nodig voortdurend de juiste werkwijze in te prenten, en dit niet alleen in de eerste graad.

## 2. Werkvormen

Er zijn verschillende onderwijsvormen, lesmethoden of werkvormen. De keuze ervan is ook weer afhankelijk van de doelstellingen, maar ook van de geaardheid en de specifieke capaciteiten van de leerkracht zelf. Er zijn geboren vertellers die uitstekend geschiedenis onder- wijzen, maar die minder goed groepswork kunnen begeleiden.

### a. Diverse werkvormen

Men kan de didactische werkvormen volgens verschillende criteria onderscheiden.

Twee voorbeelden :

- Neemt men de activiteiten als criterium dan zijn er drie werkvormen :
  - . overweegt de activiteit van de leerkracht op die van de leerlingen, dan spreekt men van de aanbiedende werkvormen, zoals doceren, demonstratie en vertelvorm ;
- Neemt men de werksituatie als criterium dan heeft men :
  - . het individueel leren ;
  - . het leren in groepsverband (groepswerk)
  - . het leren in groter sociaal verband (klassikale werkvorm).

In het geschiedenisonderwijs wordt geen enkele werkvorm opgelegd. Sommige werkvormen zijn meer geschikt om kennis te verwerven, zoals het didactisch exposé, de vertelvorm, het bekijken van een film, een excursie en een leergesprek ; andere om attitudes te vormen zoals het debat, de groepsdiscussie, het gesprek, het simulatiespel ; weer andere om vaardigheden te verwerven zoals het maken van een tijdlijn, het werken met een atlas, het uitschrijven van een samenvatting.

#### b. Combinatie van werkvormen

In de praktijk worden onderwijsvormen afwisselend en gecombineerd gebruikt, zoniet wordt het onderwijs eenzijdig en bereikt het zeker de vooropgestelde doelstellingen niet. Combinatie van werkvormen komt dikwijls voor binnen één les, maar zeker binnen een leereenheid. Binnen één les kan men verschillende werkvormen gebruiken naar gelang van de lesfase. Schematisch kan dit als volgt worden voorgesteld. Het schema kan vertikaal of diagonaal worden toegepast.

Lesmomenten	Klassikaal	In groep	Individueel
Introductie	-Probleemstelling door de leraar -Brainstroming -Inventarisatie	-Overleg en discussie	-Lezing -Voordracht -Verhaal -Informatietaak -Waarneming
Informatie (kennis bijbrengen)	-Didactisch exposé -Forum -Colloquium	-Onderzoeksanalyse -Documentatie	-Lezing -Verhaal -Voordracht
Verwerking	-Didactische dialoog (socratische methode) -Klassegesprek -Klassediscussie -Paneeldiscussie	-Groepsgesprek  -Groepsdiscussie	-Indiv. studie
Integratie	-Syntheseles	-Samenbrengen -Rapporteren	-Indiv. verslag (synthese)
Toepassing	-Geleide oefening	-Groepstaken	-Indiv. taken
Evaluatie		-Groepstesten	-Indiv. testen

## E. DIDACTISCHE HULPMIDDELEN

Didactische hulpmiddelen zijn belangrijk. Het is ook hier voor de leerkracht geschiedenis weer eerder een kwestie van goed kiezen uit de hoeveelheid van het aanbod. Er werd reeds voldoende gewezen op de onderlinge relatie tussen doelstellingen, leerinhouden, onderwijsstrategie en hulpmiddelen.

Hieronder volgt een opsomming van mogelijke hulpmiddelen. Het blijft bij de opsomming. De lijst is ook niet exhaustief.

1. Leer- of handboek
2. Werkschrift
3. Wandkaart en atlas
4. Historische bronnen, teksten en prenten
5. Bord
6. Audiovisuele middelen

## F. EVALUATIE

### 1. Functie

De evaluatie is een belangrijk onderdeel in het onderwijs- en het leerproces. In type 1 speelt de doorgedreven evaluatie een grote rol. Ze heeft een viervoudige functie.

- a. Uit de gegevens die de leerkracht door observatie en evaluatie verworft, kunnen belangrijke gevolgen voortvloeien voor het didactisch leerproces : de werkmethoden, keuze van leerinhoud, het werkritme, de aanpassing van de doelstellingen enz.  
Om echter degelijk te observeren en te evalueren moet men zich goed bewust zijn van het wat en het hoe.
- b. Voor de leerling hebben ze een begeleidend betekenissen ; voor de leerkracht geven ze de kans remediërend op te treden tegenover de leerling.
- c. Op de derde plaats hebben zij een oriënterende functie. Dank zij een verantwoorde observatie en evaluatie zal de leerling zichzelf beter leren kennen en kan ook de leerkracht hem nuttige wenken geven voor de keuze van zijn vormingsrichting.
- d. De produktevaluatie geeft de leerling een precies inzicht in zijn ontwikkeling en vorderingsgraad.

### 2. Gemeenschappelijkheid en interne differentiatie

Evaluatie wil een stelselmatig onderzoek instellen naar het bereikte leerresultaat (leerstof, vaardigheden, attitudes). De criteria voor de evaluatie zijn de doelstellingen.

Zoals ze in hoofdstuk II, worden geformuleerd zijn ze gemeenschappelijk voor alle leerlingen. Worden ze geconcretiseerd dan is er kans tot differentiatie. In dat geval volgt er ook gedifferentieerde evaluatie. Hiervoor kan het basisstof/extrastofmodel gebruikt worden.

### 3. Open en gesloten vragen

Op welke manier kan men de leerresultaten toetsen ? Ook hier zijn vele mogelijkheden van open tot gesloten vragen. De beide soorten hebben een eigen waarde. Van belang is niet alleen het resultaat, maar tevens het onderzoek van de gevolgde studiemethode, van de tekorten én de hulp om deze methode en resultaten te verbeteren.

Het is belangrijk de leerlingen met beide vertrouwd te maken en dit niet alleen in de toets zelf. Ook hierin moeten de leerlingen geoefend worden en is er een taak voor studiebegeleiding. De leerlingen moeten uiteindelijk duidelijk weten wat van hen verwacht wordt en hoe ze dat moeten studeren (doelstellingen).

---