

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak: **AV Geschiedenis** 2/2 lt/w
Basisvorming

Onderwijsvorm: **ASO**

Graad: **tweede graad**

Leerjaar: **eerste en tweede leerjaar**

Leerplannummer: **2012/010**
(vervangt 2003/011)

Nummer inspectie: **2012/583/1//D**
(vervangt 2003/13//1/D/BV/1/III /D/)

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	6
Algemene doelstellingen en attitudes	7
Leerplandoelstellingen / leerinhouden / specifiek pedagogische didactische wenken ..	8
Studie van westerse samenlevingen: 375-750.....	8
Studie van westerse samenlevingen: 750-1000.....	16
Studie van westerse samenlevingen: 1000-1250	21
Studie van westerse samenlevingen: 1250-1500	27
Synthese van de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500	32
Studie van niet-westerse samenlevingen: 375-1500	35
Historisch onderzoek over de westerse of niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.....	40
Studie van westerse samenlevingen: 1450-1650	46
Studie van westerse samenlevingen: 1650-1750	53
Studie van westerse samenlevingen: 1750-1815	58
Synthese van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815	65
Studie van niet-westerse samenlevingen: 1450-1815	67
Historisch onderzoek over de westerse of niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815.....	70
Algemene pedagogisch-didactische wenken	74
Minimale materiële vereisten	79
Evaluatie	80
Bibliografie	82

VISIE

DOEL VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

In de les geschiedenis bestudeert men het verleden. Waarom doet men dat? Uit nostalgie of escapisme? Om te weten hoe mensen vroeger leefden en dachten? Om bepaalde gebeurtenissen in herinnering te brengen of zelfs proberen te recreëren? Om een reeks belangrijke feiten, personen en wetenswaardigheden uit onze lange voorgeschiedenis te kennen? Al deze redenen zijn ooit wel van toepassing geweest. Vandaag echter wil men met de studie van samenlevingen in het verleden veel verder gaan en zijn de doelstellingen van historische vorming ook maatschappelijk geïnspireerd en verankerd in het heden.

Geschiedenisonderwijs wordt maatschappelijk relevant wanneer leerlingen erin slagen om, vanuit een confrontatie met het verleden, hun gedrag in het heden in vraag te stellen en van daaruit toekomstperspectieven te formuleren. Vanuit de studie van de samenlevingen die vooraf gegaan zijn en van de spanningsvelden die daarin bestonden, leren de leerlingen inzien welke oplossingen daar werden geformuleerd, welke middelen daarbij werden gebruikt, waartoe die hebben geleid en welke verschillende perspectieven van daaruit, naar de toekomst toe, werden of kunnen worden geformuleerd. Geschiedenisonderwijs werkt dus aan het leggen van relaties tussen verleden en heden en aan het openen van denkrichtingen naar de toekomst.

De einddoelstelling van de historische vorming is daarom, volgens de visietekst van de Vlaamse eindtermen, naast de ontwikkeling van historisch besef ook de ontwikkeling van een historische attitude. Deze historische attitude is de houding waarbij men bereid is het verleden te bevragen, precies om er zich kritisch tegenover te kunnen situeren, om zich weerbaar te kunnen opstellen. Bij deze bevraging van het verleden gaat het zowel om aanspreken van voorkennis als om het inzetten van historische (onderzoeks)vaardigheden om zo actief, kritisch en zelfstandig antwoorden op gestelde probleemstellingen te zoeken.

Ontwikkeling van historisch besef en van een historische attitude impliceert het tot stand brengen van een culturele vorming in de breedste betekenis van het woord. Het leren inzien van de bepalende rol van een culturele erfenis gaat uit van de vragen naar de wijze waarop mensen uit Europese en niet-Europese samenlevingen 'hun werkelijkheid' hebben ervaren en naar de manier waarop ze er vanuit hun perceptie van die werkelijkheid verder vorm aan hebben gegeven.

De historische vorming levert ook een essentiële bijdrage tot de ontwikkeling van persoonlijke en sociale identiteiten. Leerlingen hebben immers historisch besef nodig om zich te situeren in de historische evolutie en om zich een opinie te kunnen vormen omtrent toekomstperspectieven: 'welke weg hebben we reeds doorlopen, waar staan we, wie zijn we, waar kunnen we naartoe, hoe en met wie'. Dit zijn fundamentele vragen die het geschiedenisonderwijs met het oog op het ontwikkelen van dergelijk besef kan helpen verhelderen. Ons onderwijs moet leerlingen bij deze persoonlijke en maatschappelijke zoektocht ondersteunen, zodat de studie van de geschiedenis hen de gelegenheid biedt om eigen en andere identiteiten te ontdekken en te begrijpen.

Een vorming die leerlingen toelaat de samenhang van menselijke activiteiten in een bepaalde samenleving te vatten, houdt noodzakelijkerwijze dus ook in dat leerlingen bij deze vorming de eigen cultuur leren in verband brengen met en toetsen aan andere culturen: geen enkele cultuur heeft zich immers in permanent isolement kunnen ontwikkelen.

Geschiedenis zoekt naar 'verklaringen' voor systemen (structuren) en processen en voor de spanningen die er bij optreden, niet in het minst bij machtsstructuren. Door de vaardigheden die haar eigen zijn, leidt historische vorming rechtstreeks tot bewustwording van de gevaren die bij 'verklaringen' kunnen dreigen. Door op basis van een historische methode informatie kritisch te leren benaderen, kunnen jongeren immers beginnen relativiseren, demystifiëren, afstand nemen van valse voorstellingen en vooroordelen, en geargumenteerde redeneringen opbouwen. Deze vaardigheden en houdingen vormen de kern van historische vorming; daardoor is deze vorming ook onmisbaar voor sociale weerbaarheid.

De historische vorming geeft daarbij inzicht in het bestaan van continuïteit en discontinuïteit, van verandering en mogelijke doorwerking onder de vorm van maatschappelijke onderstromen, en dit zowel voor de historische als voor de actuele 'werkelijkheid'. Geschiedenisonderwijs leert de draagwijdte van maatschappelijke begrippen inschatten, informatienetwerken bevragen, informatiestromen analyseren, structureren en interpreteren en persoonlijke standpunten innemen. Weerbaarheid is voor een groot stuk maatschappelijk geïnformeerd zijn. Ook in het tot stand komen van dit inzicht ligt een wezenlijke bijdrage van de historische vorming tot de ontwikkeling van sociale weerbaarheid.

OPBOUW VAN HET LEERPLAN

Dit leerplan bouwt verder op het leerplan geschiedenis van de eerste graad A-stroom (2010/007). Wij geven daarom de raad om ook dit leerplan te lezen. Hierin hebben de leerlingen, vanuit hun eigen tijd en samenleving, kennis gemaakt met een historisch referentiekader. Vervolgens hebben zij dit referentiekader uitgebreid aan de hand van de chronologische studie van de samenlevingen van de prehistorie tot circa 500 na Christus. Deze studie gebeurde volgens een vast stramien dat in de tweede graad verder gezet en uitgebreid wordt.

In de tweede graad werken we verder aan de opbouw van het referentiekader en we doen dit op basis van de studie van de samenlevingen van circa 500 na Christus tot 1815. Daar waar we in de eerste graad de samenlevingen grotendeels konden onderverdelen op basis van hun ruimtelijke situering (Egypte, Griekenland, Rome), zijn we in de tweede graad genoodzaakt om een onderverdeling te maken in chronologische blokken. Wij beseffen dat deze onderverdeling, hoewel we er inhoudelijke argumenten voor hebben, arbitrair is en ze heeft dan ook alleen tot doel om het leerplan te structureren. Het staat de leraren vrij om een andere indeling te kiezen op voorwaarde dat zij wel alle leerplandoelen en leerinhouden realiseren.

Dit is een half open leerplan, wat betekent dat de leraar¹ in samenspraak met de vakgroep enkele inhoudelijke keuzes moet maken. Bij het begin van elk chronologisch blok staan de minimum te bestuderen (= verplichte) leerinhouden in algemene bewoordingen vermeld. Aan deze algemene leerinhouden worden echter geen verdere inhoudelijke verplichtingen toegevoegd, waardoor het de leraar is die bepaalt welke inhoudelijke klemtonen hij gaat leggen en hoe ver hij in detail wil gaan. Toch mag niet uit het oog verloren worden dat de realisatie van de leerplandoelstellingen, die voornamelijk op vaardigheden gericht zijn, primordiaal is en dat een te gedetailleerde studie van (bepaalde) leerinhouden deze realisatie niet in gevaar mag brengen. Sommige leerinhouden worden met een (U) als 'uitbreiding' aangeduid: dat betekent dat de leraar deze leerinhouden mag maar niet moet bestuderen. Ook hier is de keuze volledig vrij. Het spreekt echter vanzelf dat de studie van een uitbreidingsinhoud de realisatie van de verplichte leerdoelen en -inhouden niet in gevaar mag brengen.

In elk chronologisch blok komen dezelfde doelstellingen steeds opnieuw aan bod:

- **situëren in tijd** (gebruik van tijdsband, gebruik van begrippen gerelateerd aan tijd) **en ruimte** (gebruik van geografische en historische kaarten, gebruik van begrippen gerelateerd aan ruimte) van de verplichte leerinhouden.
De tijdsband die in de eerste graad gestart werd, wordt stelselmatig aangevuld en verfijnd. Leerlingen kunnen hier actief mee omgaan met aandacht voor begrippen als: voor, na, tegelijk, snel, traag, lang, kort... Tijd en datering zijn belangrijke aspecten van geschiedenisonderwijs maar we moeten wel oppassen dat we niet in de val trappen om lange lijsten datums uit het hoofd te laten leren. Beperk dit voor elke periode tot een paar zeer belangrijke datums (leg deze lijst vast in de vakgroep) die als kapstok kunnen dienen om de leerlingen te helpen in de tijd te kunnen situeren.
Vanuit de kaartoefeningen kan men de evolutie in de historische ruimte in verband brengen met de evolutie in tijd. Zo zullen bijvoorbeeld samenlevingen die op een bepaald moment in het centrum liggen van de historische ruimte (bv. Byzantium) in de tijd geleidelijk verschuiven naar de periferie of vice versa (bv. onze gewesten). Het spreekt vanzelf dat men de evoluties in tijd en ruimte over de grenzen van de indeling van het leerplan bekijkt.
- **probleemstellend werken**: elke leerinhoud wordt op probleemstellende wijze benaderd. Het is belangrijk dat een geschiedenisles vertrekt vanuit een probleemstelling. Deze kan men als een vraag formuleren, maar het kan evengoed een stelling of een uitspraak zijn. Aan een probleemstelling werkt men gedurende één of meerdere lessen en ze staat centraal in het lesverloop. In het leerplan zijn voorbeelden van probleemstellingen gegeven. Het staat de leraar vrij om andere probleemstellingen te kiezen.
- **studie van informatiebronnen** (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus...): de vaardigheden die hierover in de eerste graad geoefend werden (situëren in tijd, ruimte en socialiteit, beschrijven en analyseren aan de hand van gerichte vragen of van een observatieprotocol) blijven gelden. Hieraan wordt in de tweede graad toegevoegd:

¹ Om een vlotte lectuur toe te laten, spreken wij steeds over de leraar ... hij wanneer wij de leraar/lerares ... hij/zij bedoelen.

- hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden;
 - informatie analyseren (er gegevens uithalen) om een probleemstelling te beantwoorden;
 - onder begeleiding zelf vragen formuleren over de informatiebronnen;
 - een standpunt halen uit de informatie en daarover onder begeleiding een eigen standpunt beargumenteren;
 - verschillende informatie(bronnen) met elkaar vergelijken en daaruit besluiten trekken.
- **begripsleren:** voor elke samenleving bepaalt het leerplan die begrippen die minimaal moeten gezien worden. We hebben hier gekozen voor periodeoverstijgende begrippen (die dus later ook nog in andere historische periodes zullen voorkomen) en niet gekozen voor begrippen eigen aan de periode: bijvoorbeeld kiezen we voor protectionisme en niet voor mercantilisme/colbertisme. Uiteraard staat het de leraar vrij om dergelijke specifieke begrippen te gebruiken of nog meer begrippen toe te voegen. Er dient wel over gewaakt te worden dat er geen overdaad aan begrippen gegeven wordt.
Van een begrip kan een definitie of omschrijving gegeven worden. Het is in elk geval belangrijker dat de leerling het begrip in zijn context kan verklaren en op een nieuwe context kan toepassen (wanneer deze voorkomt), eerder dan dat hij een definitie woordelijk kan reproduceren.
 - **maatschappelijke domeinen:** de leerlingen kunnen voor elke samenleving voor elk maatschappelijk domein minstens één kenmerk toelichten (dit oefenden zij reeds in de eerste graad) en zij kunnen dat kenmerk vanuit de toenmalige context beoordelen als vernieuwend of behoudend (dit is nieuw). In het leerplan geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem echter vrij om andere keuzes te maken.
Het is geenszins de bedoeling om de verschillende domeinen als afzonderlijke blokken aan te bieden, een geïntegreerde aanpak verdient hier aanbeveling en vergemakkelijkt trouwens de realisatie van het steeds terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen. De aanpak behoort ook hier echter tot de vrije keuze van de leraar.
 - **actualiseren en/of historiseren:** telkens wanneer mogelijk, en bij voorkeur vaker dan het minimum dat in de leerplandoelen bepaald is, zal de leraar verbanden leggen met de huidige samenleving of met eerder bestudeerde samenlevingen. Niet alleen overeenkomsten, maar ook nuances en verschillen kunnen verduidelijkt worden.

De volgorde waarin de leerplandoelstellingen binnen een bepaald chronologisch blok gezien worden is vrij en kan door de leraar dus aangepast worden. Sommige leerinhouden overstijgen verschillende tijdsblokken en ook hier kan de leraar kiezen waar hij precies die inhoud zal behandelen of een bepaalde inhoud als doorloper met de leerlingen zal bestuderen.

Naast de chronologische studie van de Westerse samenlevingen, bevat het leerplan ook nog drie andere belangrijke onderdelen:

- **studie van niet-westerse samenlevingen:** in elk studiejaar van de tweede graad zullen twee niet-westerse samenlevingen aan bod komen. Behalve de verplichte studie van de Islamsamenleving, is de keuze volledig vrij. Bij elk van deze samenlevingen komen dezelfde doelstellingen aan bod als bij de studie van de westerse samenlevingen zoals hierboven beschreven. Hoe gedetailleerd men de hieraan verbonden inhouden wil zien, wordt vrij bepaald door de leraar afhankelijk van de klemtonen die hij wil leggen.
- **historisch onderzoek:** in elk studiejaar van de tweede graad doen de leerlingen onder begeleiding een beperkt historisch onderzoek. De verschillende stappen die zij in dat onderzoek moeten zetten, worden in het leerplan beschreven. Het onderwerp van dit onderzoekje wordt vrij door de leraar gekozen uit de leerinhouden die in het betrokken jaar aan bod komen of uit de actualisering van een van die leerinhouden. . Op verschillende plaatsen in de specifieke pedagogisch-didactische wenken geven we voorbeelden van mogelijk mini-onderzoek.
- **synthese:** op het einde van elk studiejaar maakt de leraar samen met de leerlingen een synthese van de leerinhouden van dat jaar waarbij de aandacht vooral gericht is op de grote lijnen en de samenhang van alles wat bestudeerd werd. Deze synthese kan ook in de loop van het jaar reeds stap voor stap opgebouwd worden. Hier besteedt men ook aandacht aan de plaats van het bestudeerde binnen het referentiekader.

DE CESUUR TUSSEN DE TWEE LEERJAREN VAN DE TWEEDE GRAAD

Het betreft een graadleerplan wat betekent dat de leraar, in samenspraak met de vakgroep, bepaalt waar de cesuur ligt tussen de twee leerjaren.

Wij raden echter aan om in het derde jaar (eerste leerjaar van de tweede graad) de middeleeuwen te bestuderen en in het vierde jaar (tweede leerjaar van de tweede graad) de nieuwe tijd. Op deze manier hebben wij in ieder geval het leerplan ingedeeld voor wat betreft de onderdelen historisch onderzoek en synthese.

Het verdient aanbeveling om bij het begin van elk leerjaar het referentiekader en de hoofdzaken van de historische methode (vaardigheden) kort te herhalen.

Opgelet: de cesuren tussen de verschillende graden liggen wel vast. Het is dus niet mogelijk om bepaalde leerdoelen of –inhouden door te schuiven naar de derde graad.

BEGINSITUATIE

Dit leerplan sluit aan bij het leerplan geschiedenis van de eerste graad A-stroom (2010/007). Om doelmatig te kunnen werken en geleidelijk een leerlijn geschiedenis op te bouwen, moeten de collega's vertrouwd zijn met de doelstellingen en inhouden van het leerplan van de eerste graad (en vice versa!).

De leerlingen uit de A-stroom hebben in het eerste leerjaar van de eerste graad één uur en in het tweede leerjaar twee uur per week geschiedenis gekregen. Zij hebben de basis van het referentiekader opgebouwd, zijn gestart met de aanleg van een historisch begrippenkader en oefenden reeds enkele historische vaardigheden (werken met een tijdband en met historische kaarten, bevragen van geschreven en materiële bronnen, actualiseren ...). Zij deden dit op basis van de studie van de oudste samenlevingen: van de prehistorie tot het einde van het West-Romeinse rijk.

In de tweede graad wordt verder gebouwd aan het referentiekader en blijft men de reeds gekende begrippen verder gebruiken en zelfs verfijnen en de reeds verworven vaardigheden verder inzetten. Opdat dit in een vloeiende leerlijn zou kunnen gebeuren, is overleg en dus een goede vakgroepwerking absoluut noodzakelijk.

Een geschiedenisklas bevat doorgaans een zeer heterogene groep leerlingen: ze kunnen verschillen qua aanleg en belangstelling op cognitief, psychomotorisch, sociaal en affectief vlak. Die duidelijke verschillen worden ook maatschappelijk bepaald. Sommige jongeren groeien op in een omgeving waar ouderen belangstelling tonen voor zowel verleden, cultureel erfgoed als voor actualiteit, anderen zullen zelden over politiek of cultuur hebben horen spreken en hebben vaak zelfs een aversie voor alles wat daarmee te maken heeft.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN EN ATTITUDES

De na te streven einddoelstelling van het geschiedenisonderwijs is de historische attitude. Om dit proberen te bereiken zal men gedurende het volledige curriculum aan de onderstaande algemene doelstellingen werken.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE HET HISTORISCH REFERENTIEKADER

- 1 De leerlingen bouwen geleidelijk en cumulatief een historisch referentiekader op.
- 2 De leerlingen kunnen een vakspecifiek begrippenkader hanteren.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE STUDIE VAN SAMENLEVINGEN

- 3 De leerlingen kunnen de bestudeerde samenlevingen situeren in tijd en ruimte.
- 4 De leerlingen kunnen voor elke bestudeerde samenleving een fundamentele probleemstelling uitwerken.
- 5 De leerlingen kunnen van elke bestudeerde samenleving enkele belangrijke kenmerken geven uit de verschillende domeinen van de socialiteit.
- 6 De leerlingen kunnen bepaalde aspecten van de bestudeerde samenlevingen met elkaar vergelijken.
- 7 De leerlingen kunnen bepaalde aspecten van de bestudeerde samenlevingen historiseren en actualiseren.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE HISTORISCHE METHODE

- 8 De leerlingen verwerven geleidelijk de vaardigheden die eigen zijn aan de historische methode.
- 9 De leerlingen kunnen historische informatie op kritische wijze analyseren en beoordelen.
- 10 De leerlingen kunnen onder begeleiding van de leraar een beperkt historisch onderzoek uitvoeren en hierover rapporteren.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE ATTITUDEVORMING²

- 11 De leerlingen hechten waarde aan de bevraging van het heden en het verleden bij de motivering van meningen en standpunten in de confrontatie met historische en actuele spanningsvelden. (ET 25)
- 12 De leerlingen brengen waardering op voor het intellectueel-eerlijk omgaan met historische informatie en voor het bespreekbaar stellen van stereotiepen en vooroordelen. (ET 26)
- 13 De leerlingen brengen waardering op voor de creatieve kracht waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden hebben aangepakt. (ET 27)
- 14 De leerlingen zijn bereid waarden en normen uit heden, verleden en andere culturen vanuit de historische en actuele context te benaderen. (ET 28)
- 15 De leerlingen tonen belangstelling voor het historisch en actueel spanningsveld individugemeenschap. (ET 29)
- 16 De leerlingen brengen waardering op voor de manier waarop individuen en emancipatiebewegingen strijd voer(d)en tegen machtsstructuren en gevestigde orden voor de realisatie van de rechten van de mens. (ET 30)

² Doelstellingen betreffende attitudevorming staan enkel op deze plaats in het leerplan expliciet vermeld. Zij kunnen immers aan meerdere leerplandoelstellingen en leerinhouden gekoppeld worden en het behoort tot de keuzevrijheid van de leraar om te bepalen wanneer en op welke wijze hij hieraan werkt. In de kolom met de decretale nummers in de lijst met leerplandoelstellingen en leerinhouden, verwijzen wij naar de nummers van de eindtermen (ET), zoals die hier opgenomen staan, telkens wanneer we van mening zijn dat er via die bepaalde leerplandoelstelling aan een bepaalde attitude kan gewerkt worden.

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN / SPECIFIEK PEDAGOGISCHE DIDACTISCHE WENKEN

Uitbreidingsdoelstellingen zijn aangeduid met een U en zijn *cursief* gedrukt. Deze zijn niet verplicht, maar bedoeld voor meer gevorderde klassen en/of leerlingen. De onderlijnde begrippen werden reeds in de eerste graad gezien. Deze worden nu in een andere context verrijkt, uitgebreid of soms zelfs anders ingevuld. Attitudes werden met een * aangeduid.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 375-750

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	1 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenleving tussen 375 en 750 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Het einde van het West-Romeinse rijk en de Germaanse volksverhuizingen. • <i>Het Byzantijnse rijk (U).</i> • Het vroege christendom. • Het ontstaan van het Frankische rijk.
ET 10 ET 25* ET 27*	2 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 375 en 750 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Is er een duidelijke breuk tussen het laatromeinse rijk en de vroege middeleeuwen? • Wat waren de oorzaken en gevolgen van de volksverhuizingen? • Op welke manier werd het christendom de dominante godsdienst in Europa? • Hoe slaagden de Franken er in een groot rijk te creëren? • <i>Op welke manier leefde het (Oost-)Romeinse rijk verder? (U)</i> • <i>Wat onderscheidde het Byzantijnse rijk van de West-Europese samenlevingen? (U)</i>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	3 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenleving tussen 375 en 750 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 375 en 750 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25*	4 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenleving tussen 375 en 750 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 21	5 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenleving tussen 375 en 750 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	6 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenleving tussen 375 en 750 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Volksverhuizingen</u> • <u>Landbouwsamenleving</u> • <u>Erfelijk koningschap</u> • <u>Monotheïsme</u> • Lijfeigenschap; • Gewoonterecht; • Christendom; • Bekeren; • Christianiseren.
ET 4 ET 27* ET 29*	7 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenleving tussen 375 en 750 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: de Germaanse erfopvolging, de samenwerking tussen kerk en vorst, de politieke versnippering van West-Europa ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Economisch domein: het domein als een zelfvoorzienend agrarisch systeem, handel in het Middellandse zeegebied ... • Sociaal domein: gevolgen van volksverhuizingen, lijfeigenschap ... • Cultureel domein: ontstaan van een christelijke cultuur, doorleven van heidense tradities in christendom, <i>de Byzantijnse kunst (U) ...</i>
ET 6 ET 27* ET 29*	8 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenleving tussen 375 en 750 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Impact van de volksverhuizingen op de verschillende maatschappelijke domeinen; • Verbondenheid tussen wereldlijke en geestelijke macht; • Impact van het geloof op verschillende maatschappelijke domeinen; • Economische betekenis van de kerk; • Houding van de kerk t. o. v. de vrouw.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	9 minstens 1 aspect van de westerse samenleving tussen 375 en 750 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Erfelijk koningschap; • Landbouwsamenleving; • Lijfeigenschap – slavernij; • Positie van de kerk; • Migratie (volksverhuizingen).
ET 7	10 aantonen dat bepaalde aspecten van de Romeinse cultuur en samenleving voortleven in de vroegmiddeleeuwse samenleving.	Continuïteit /discontinuïteit van aspecten van de Romeinse cultuur en samenleving in vroegmiddeleeuwse samenleving.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-750)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Bij de eerste LPD (= leerplandoelstelling) van elk tijdsblok in de studie van de samenlevingen, worden de leerinhouden opgesomd die de leerlingen moeten bestuderen en waarop men alle leerplandoelen van dat blok moet toepassen. Deze inhouden worden zeer algemeen verwoord: de verdere invulling en wijze van uitwerking van deze inhouden behoort tot de vrijheid van de leraar. Hierbij dient men wel op de eerste plaats de realisatie van alle leerplandoelen voor ogen te houden. We pleiten er daarom voor om niet te kiezen voor een te gedetailleerde, en te evenementiële benadering (= met de nadruk op een oplisting van datums en gebeurtenissen) van de inhouden omdat dit de realisatie van het leerplan in gevaar kan brengen. • Ook de ordening van de inhouden is vrij: <ul style="list-style-type: none"> – Zo kan men sommige inhouden verschuiven naar een ander tijdsblok (men zou bv. Byzantium pas kunnen bestuderen op het moment van haar val en op dat moment teruggaan in de tijd); – Nog andere inhouden kan men als een doorloper doorheen de tijdsblokken bestuderen (bv. christendom). • Alle inhouden worden gesitueerd in de tijd: de tijdband die in de eerste graad gestart werd, wordt stelselmatig aangevuld en verrijkt. Leerlingen kunnen hier actief mee omgaan met aandacht voor begrippen als: voor, na, tegelijk, snel, traag, lang, kort... Tijd en datering zijn belangrijke aspecten van geschiedenisonderwijs maar we moeten wel oppassen dat we niet in de val trappen om lange lijsten datums uit het hoofd te laten leren. Beperk voor elke periode tot een paar zeer belangrijke datums (leg deze lijst vast in de vakgroep) die als kapstok kunnen dienen om de leerlingen te helpen in de tijd te kunnen situeren. • Alle inhouden worden eveneens gesitueerd in de ruimte door gebruik te maken van historische kaarten. Vanuit deze kaarttoefeningen kan men de evolutie in de historische ruimte in verband brengen met de evolutie in tijd. Zo zullen bijvoorbeeld samenlevingen die in het centrum liggen van de historische ruimte (bv. Byzantium) in de tijd geleidelijk verschuiven naar de periferie of vice versa (bv. Frankische rijk). Het spreekt vanzelf dat men de evoluties in tijd en ruimte over de grenzen van de indeling van het leerplan bekijkt. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Het einde van het West-Romeinse rijk en de volksverhuizingen werden in principe reeds behandeld in de eerste graad. Het is belangrijk te overleggen met de collega die daar lesgeeft over wat de leerlingen hierover precies gezien hebben, waardoor je daarnaar kan verwijzen. De klemtoon ligt bij deze herhaling echter eerder op de overgang naar de vroege middeleeuwen dan op de val van het West-Romeinse rijk zelf. – De studie van het Byzantijnse rijk als afzonderlijke leerinhoud (waar men dus alle leerplandoelstellingen op toepast) werd aangeduid als <i>uitbreiding (U)</i>. Dat betekent dat men deze samenleving kan bestuderen, maar dat dit niet verplicht is. – Hoewel de oorsprong van het christendom in de Romeinse oudheid ligt, werd de studie ervan niet opgenomen in het leerplan van de eerste graad. Men dient daarnaast ook te beseffen dat vele leerlingen weinig afweten over de christelijke godsdienst. Daarom geven wij de raad om (net als later bij de islam) voldoende tijd te besteden aan de kenmerken en eigenheid van deze godsdienst. • Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en het verband met de evolutie in de tijd: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken de oorzaken, het verloop en de gevolgen van de volksverhuizingen. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Een eerste kaart toont de situatie in onze gewesten en het Middellandse Zeegebied op het einde van het West-Romeinse rijk (3e-4e eeuw). De leerlingen duiden het West-Romeinse en Oost-Romeinse rijk en de grens tussen beide aan. Ze dui-

	<p>den ook aan waar de Germaanse stammen gevestigd zijn;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Een tweede kaart toont de Germaanse Volksverhuizingen (om de druk op de buitengrenzen aan te geven); ✓ Op de derde kaart (zelfde kaartbeeld als kaart 1 gebruiken) wordt de situatie na de invallen van de Germanen in de 5e eeuw weergegeven. De leerlingen kunnen de verschillende Germaanse stammen zoals de Franken, de Alemannen, de Angelen, de Saksen, de Bourgondiërs op de kaart situeren. ✓ Tot slot vergelijken de leerlingen de kaarten en duiden de evolutie in de tijd aan. <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen verschillende kaarten (bv. Het Byzantijnse rijk in de 6e eeuw onder Justinianus, het Byzantijnse rijk in de 9e eeuw en in de 13e eeuw) en beschrijven de evolutie van de omvang van het Byzantijnse rijk. – De leerlingen verwoorden op basis van een kaartstudie het verband tussen de naam van enkele Germaanse stammen, hun vestigingsgebied in de vroege middeleeuwen en de naam van de staat die op die plaats ontstaan is. Ze kunnen bv. in eigen woorden uitleggen dat de Franken zich vestigden in Frankrijk, de Alemannen in Duitsland, de Angelen en Saksen in Engeland. – De leerlingen kunnen de verspreiding van het christendom in onze gewesten afleiden uit een kaart.
<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als tweede wenk bij elk tijdsblok geven wij voorbeelden van probleemstellingen die kunnen uitgewerkt worden. Het staat de leraar echter vrij om andere of meer probleemstellingen te kiezen die passen bij de te bestuderen leerinhouden. • Het is zeer belangrijk dat een geschiedenisles vertrekt vanuit een probleemstelling. Deze kan als een vraag geformuleerd worden, maar het kan evengoed een stelling of een uitspraak zijn. Aan een probleemstelling werkt men gedurende één of meerdere lessen en zij staat centraal in het lesverloop. • Sommige probleemstellingen zijn zeer ruim en zullen over meerdere lesuren gespreid worden. Deze kunnen eventueel nog verdeeld worden in deelprobleemstellingen per lesuur. • De eerste probleemstelling bij LPD 2 (breuk tussen het laatromeinse rijk en de vroege middeleeuwen) is tevens een leerplandoel (LPD 10) en moet dus behandeld worden (eventueel in een andere formulering).
<p>3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat de studie van informatiebronnen (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus...) betreft, werden volgende vaardigheden reeds in de eerste graad geoefend: <ul style="list-style-type: none"> – situeren in tijd, ruimte en socialiteit; – beschrijven en analyseren aan de hand van gerichte vragen of aan de hand van een observatieprotocol. <p>Aan deze vaardigheden blijft men werken. De vaardigheden die in de drie leerplandoelen beschreven staan, worden er in de tweede graad aan toegevoegd om zo tot een leerlijn (af te spreken binnen de vakgroep) te komen rond de studie van informatiebronnen.</p> • Zie ook LPD 51. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – teksten van Caesar (Commentarii de bello Gallico) en Tacitus (De origine et situ Germanorum) over de Germanen. De leerlingen kunnen het Romeinse standpunt over de Germanen toelichten (LPD 4) en beide auteurs, die elk vanuit een andere invalshoek schreven, met elkaar vergelijken (LPD 5);

	<ul style="list-style-type: none"> – de verhalen die de Gallo-Romeinse bisschop Gregorius van Tours (Historia Francorum, 6e eeuw) schreef over de doop van Clovis en de vaas van Soissons. De leerlingen stellen vragen over de betrouwbaarheid van deze bron.
6	<ul style="list-style-type: none"> • De onderlijnde begrippen werden reeds in de eerste graad gezien. Deze worden nu in een andere context verfijnd, uitgebreid of soms zelfs anders ingevuld. Verwijs bij voorkeur ook steeds naar de vorige context(en) waarin ze een bepaald begrip aangetroffen hebben en de overeenkomsten en eventuele verschillen die men daarbij kan vaststellen. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – In de eerste graad zagen de leerlingen zowel het begrip volksverhuizingen als het begrip migratie. Het is best om beide aan elkaar te linken. – Om het begrip volksverhuizingen te verklaren zou men ook de begrippen push (factoren die het wegtrekken stimuleren) en pull (factoren die nieuwe volkeren aantrekken) kunnen hanteren. – Het begrip lijfeigenschap is nieuw, maar de leerlingen zagen in de eerste graad wel het begrip slavernij. Laat hen beide vormen van onvrijheid met elkaar vergelijken. Je werkt dan tegelijk ook aan LPD 9 (historiseren). – We hebben enkel het begrip christendom in deze lijst opgenomen. Hierachter zitten echter heel wat begrippen die men kan gebruiken om de kenmerken en gebruiken van deze godsdienst toe te lichten. Om de leraar de inhoudelijke vrijheid te geven om zelf te bepalen hoe grondig hij dit bestudeert, hebben we de achterliggende begrippen niet verplicht gemaakt. Hieronder geven we een lijst van bijkomende begrippen die gelinkt zijn aan christendom en waaruit de leraar kan kiezen welke hij laat studeren. Verder in dit leerplan worden nog meer begrippen aan de ‘begrippenverzameling’ van het christendom toegevoegd. <ul style="list-style-type: none"> ✓ sacramenten ✓ hemel / hel ✓ vasten ✓ concilie ✓ paus, kardinaal, aartsbisschop, bisschop, priester ✓ celibaat (is pas ingevoerd in de 11e eeuw, maar zou hier reeds kunnen geduid worden) ✓ bijbel ✓ bedevaart ✓ zonde ✓ martelaar – heilige. • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken de invloed van het christendom op de West-Europese samenleving aan de hand van een plan van hun gemeente of stad (kerk staat vaak centraal), een jaarkalender (indeling van het jaar, de feestdagen, de vakantieregeling zijn allen beïnvloed door de katholieke liturgie), een analyse van oude uitdrukkingen en gezegden (die vaak met liturgie te maken hebben).
7	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen kunnen voor elk maatschappelijk domein minstens één kenmerk toelichten (dit oefenden zij reeds in de eerste graad) en zij kunnen dat kenmerk vanuit de toenmalige context beoordelen als vernieuwend of behoudend (dit is nieuw). Bij de leerinhouden

	<p>geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem echter vrij om andere keuzes te maken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het is geenszins de bedoeling om de verschillende domeinen als afzonderlijke blokken aan te bieden, een geïntegreerde aanpak verdient hier aanbeveling en vergemakkelijkt trouwens de realisatie van het steeds terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen (volgens LPD 8). De aanpak behoort ook hier echter tot de vrije keuze van de leraar. • Inhoudelijke toelichting: <ul style="list-style-type: none"> – In de vroegchristelijke cultuur werden heel wat Germaanse en Keltische tradities overgenomen, bv. Halloween, paasfeest, kerstmis ... De leerlingen bestuderen de geschiedenis van 1 feest en kunnen hierin de verschillende 'heidense' tradities die verbonden zijn aan het feest verwoorden. Een boek dat hierover meer info kan verschaffen: DEKONING (1993)¹.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden. • Voorbeeld van een groepswork over de impact van de volksverhuizingen op alle maatschappelijke domeinen: <ul style="list-style-type: none"> – Een groep bekijkt dit staatkundig: het ontstaan van Germaanse rijkjes (vb. rol van de koning); – Een groep bekijkt dit economisch: het leven op het domein (vb. handel); – Een groep bekijkt dit sociaal: de opbouw van de samenleving (vb. ontwikkeling van sociale gelaagdheid / rol van de aristocratie); – Een groep bekijkt dit cultureel: het christendom – de taal – het onderwijs. <p>De informatie wordt schriftelijk uitgewisseld. Vervolgens maken de leerlingen een synthese in de vorm van een quiz (elk groepje stelt over zijn onderwerp 4 of 5 vragen).</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> • Telkens wanneer mogelijk, en bij voorkeur vaker dan het minimum dat in het leerplandoel bepaald is, zal de leraar verbanden leggen met de huidige samenleving of met eerder bestudeerde samenlevingen. Niet alleen overeenkomsten, maar ook nuances en verschillen kunnen verduidelijkt worden. • Zeker bij de begrippen is zowel historisering als actualisering een zinvolle oefening. • Bij het actualiseren moet men wel steeds rekening houden met de context van de samenleving in het verleden en vermijdt men om vanuit actuele opvattingen een ongenueanceerd oordeel te vellen over het verleden.
10	<ul style="list-style-type: none"> • De bedoeling van deze LPD is dat de leerlingen inzien dat de breuk tussen het laatromeinse rijk en de vroege middeleeuwen relatief is. Heel wat aspecten van de Romeinse cultuur en samenleving leven immers nog verder (continuïteit), andere verdwijnen (discontinuïteit). Het beeld dat in 476 een duistere periode start waarbij de beschaving quasi wegvalt, kan daardoor bijgesteld worden. Er kan tegelijk ook op de relativiteit van cesuren (476) en periodiseringen gewezen worden (link met LPD 48). • Voorbeeld van een werkvorm: prentencarrousel laatromeinse rijk >< middeleeuwen. <ul style="list-style-type: none"> – Algemeen: er worden twee cirkels gevormd, een binnen- en een buitencirkel met de stoelen per twee naar elkaar gericht. Bij een oneven aantal leerlingen kan de leraar deelnemen. Na een vastgestelde tijd schuift de buitencirkel twee plaatsen op in wijzerzin, waardoor er nieuwe paren gevormd worden. Men herneemt de opgelegde activiteit. Dit kan verschillende malen her-

¹ Wanneer we in deze wenken naar een boek verwijzen, geven we enkel de familienaam van de eerste auteur en het jaartal van publicatie. Op basis van die gegevens kan men de volledige verwijzing terugvinden in de bibliografie achteraan dit leerplan.

	<p>haald worden. Men kan, in plaats van een cirkel, ook twee rijen tegenover elkaar plaatsen en dan iedereen (behalve één leerling die blijft zitten) in wijzerzin laten draaien.</p> <ul style="list-style-type: none">– Uitwerking: elke leerling heeft een blad met daarop een andere foto /prent /tekening en met op de achterkant enkele vragen over wat afgebeeld is. Het is raadzaam om tevens de antwoorden op de vragen te geven. De leerlingen ondervragen elkaar om beurt over de prent die zij in hun bezit hebben. Na een seintje van de leerkracht wordt doorgeschoven. Dit wordt een aantal keren herhaald.– Concreet: in dit geval staan er op het blad (bij voorkeur A3) twee afbeeldingen: één uit de Romeinse oudheid en één uit de middeleeuwen. De leerlingen vergelijken de afbeeldingen en zeggen of het gaat over continuïteit of discontinuïteit (de begrippen worden vooraf toegelicht). Voorbeelden van afbeeldingen die kunnen gebruikt worden voor continuïteit: reconstructieteekeningen van landbouwtechnieken, van landbouwbedrijven (latifundium/domein), bouwtechnieken (rondboog), afbeelding ruitersstandbeeld (Marcus Aurelius/Karel de Grote), afbeelding sociale piramide ... Voor discontinuïteit: verval steden, hygiëne, woningbouw ...– Deze werkvorm wordt afgesloten met een samenvattende plenaire discussie o.l.v. de leraar. <ul style="list-style-type: none">• De leerlingen Latijn interviewen hun leraar Latijn over de invloed van het Latijn als (bestuurs) taal in de middeleeuwen en besluiten dat er ook op dat vlak een zekere continuïteit is.
--	---

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 750-1000

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	11 de bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhoud <ul style="list-style-type: none"> • De Karolingische samenleving. • <i>De Vikingen (U)</i>.
ET 10 ET 25* ET 27*	12 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Wat was de invloed van de Romeinse erfenis op de Karolingische samenleving? • Hoe slaagde Karel de Grote erin zijn rijk te besturen? • Waarom en hoe versnipperde de Karolingische samenleving? • Welke gevolgen had de versnippering van het grondgebied voor de leenman en voor de leenheer? • Het dagelijkse leven op een gesloten domein; • <i>Vikingen: rovers, handelaars, ontdekkers, stichters van nederzettingen? (U)</i>
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	13 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofden bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25*	14 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 21	15 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	16 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Standenmaatschappij</u>; • <u>Keizerrijk</u>; • Wereldlijke/geestelijke macht; • Adel; • Monarchie; • Feodaliteit; • Centralisatie/decentralisatie; • Gesloten economie.
ET 4 ET 27* ET 29*	17 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: herinvoeren van keizerschap, het bestuur van het Karolingische Rijk, feodaliteit en decentralisatie ... • Economisch domein: de ruilhandel, de gesloten economie, <i>de Vikingen als handelaars (U)</i> ... • Sociaal domein: de standenmaatschappij ... • Cultureel domein: de Karolingische Renaissance, monastieke cultuur, <i>Vikingcultuur (U)</i> ...
ET 6 ET 27* ET 29*	18 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Het belang van persoonlijke relaties in zowel het politieke als sociaal-economische domein; • Grondbezit bepaalt economische macht en sociale positie; • Abdijen als economische en culturele centra; • De kerk als steunpilaar van het bestuur;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Politieke zowel als economische en sociale drijfveren voor de 'veroverings'tochten van de Vikingen (U).</i>
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	19 minstens 1 aspect van de westerse samenlevingen tussen 750 en 1000 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Standenmaatschappij; • Keizerrijk; • Gesloten economie versus geglobaliseerde economie; • Adel; • Centralisatie/decentralisatie.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (750-1000)
11	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en het verband met de evolutie in de tijd: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan dat er rond 800 naast het Karolingische rijk andere grote rijken bestaan (Islam-rijk, Byzantijnse rijk). – De leerlingen onderzoeken de omvang van het rijk van Karel De Grote en de versnippering van het Karolingische Rijk aan de hand van historische kaarten. Ze kijken al eens vooruit naar de wortels voor de latere staten Frankrijk en Duitsland.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2.
13 14 15	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – uittreksel uit een brief van Karel De Grote aan paus Leo III omstreeks 796; – uittreksels uit de biografie van Karel De Grote door Einhard; – uittreksel uit de annalen van de abdij van Lorsch (8e eeuw); – voor deze periode heeft men ook veel visuele bronnen (bv. kroning van Karel De Grote door paus Leo III) uit latere periodes, vooral uit de 19e eeuw. Men kan deze gebruiken maar moet er op wijzen dat het vaak om een 'romantische' weergave van de feiten gaat; – voor de studie van het leven op een domein kan men ook gebruik maken van moderne visuele informatiebronnen zoals recon-

	<p>structietekeningen;</p> <ul style="list-style-type: none"> – uit de late middeleeuwen bestaan er verschillende beeldbronnen die het begrip standenmaatschappij/standenvertegenwoordiging illustreren. <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – Webquest rond het ruitersstandbeeldje van Karel De Grote (deze kan je bekijken in de virtuele geschiedenisklas op Smartschool). Volgende vaardigheden komen hierbij aan bod. De leerlingen leren bronnen met elkaar vergelijken. De leerlingen leren kritisch naar bronnen kijken. De leerlingen leren zelf een standpunt in te nemen en te verdedigen. De leerlingen leren correct bronnen te citeren. Bij de synthese kan de leerkracht dit ruitersstandbeeldje laten vergelijken met dat van Marcus Aurelius.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – het begrip standenmaatschappij werd in de eerste graad reeds gezien maar kreeg daar een andere invulling. Er dient op gewezen te worden dat bepaalde historische begrippen doorheen de tijd een andere invulling of zelfs betekenis kunnen krijgen (koppeling aan LPD 19). Aan dit reeds gekende begrip kan de leraar het begrip standenvertegenwoordiging toevoegen. – bij het begrip adel kan men er op wijzen dat er verschillende soorten adellijke titels zijn, waarvan de meeste nog steeds bestaan. Hierachter zit ook een hele hiërarchie verscholen. Deze verschillende titels dienen echter niet gekend te zijn. – hoewel het begrip monarchie hier nieuw aangebracht wordt, zagen de leerlingen reeds het begrip erfelijk koningschap waaraan dit best gelinkt wordt. – het begrip gesloten economie werd hier opgenomen maar kan ook reeds in de vorige periode (350-750) aangebracht worden, afhankelijk van de manier waarop de leraar de leerstof ordent. – aan de ‘begrippenverzameling christendom’ uit LPD 6, kunnen in deze periode bijkomende begrippen toegevoegd worden: <ul style="list-style-type: none"> ✓ klooster of abdij ✓ monnik/non ✓ abt/abdis. • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – Het begrip feodaliteit kan worden uitgewerkt aan de hand van een rollenspel. De leerkracht duidt in de klasgroep een “leenheer” aan en geeft hem een stuk papier dat symbool zal staan voor alle grond van deze leenheer. De leenheer duidt vervolgens zelf ook enkele leerlingen aan die zijn “leenmannen” zullen worden. Ter illustratie kan hierbij ook de “eed van trouw” (ceremonie van de ‘leeneed’ met de ‘leenkus’ en met eventueel een rol voor de kerk daarin) worden nagespeeld. De leenmannen ontvangen een deel van de grond van de leenheer (deze leerlingen krijgen dus een stukje van het oorspronkelijke blad papier) en kunnen nu op hun beurt ook leenmannen gaan kiezen, die dan de “achterleenmannen” van de opperste leenheer worden. Ook deze achtervazallen leggen de eed af en krijgen in ruil een stukje grond (steeds kleiner wordend stukje papier). Vervolgens worden er onder leiding van de leerkracht enkele scenario’s gespeeld (bv. een conflict tussen leenman X en leenman Y). Eventueel kunnen er in de eerste fase ook twee of zelfs drie leenheren worden aangeduid (waarvan de gronden dan worden voorgesteld door bladen papier in verschillende kleuren). Hierdoor ontstaat de mogelijkheid dat één of meerdere leerlingen leenman zijn van verschillende leenheren. De leerkracht kan deze concrete situatie dan aangrijpen om te verwijzen naar bijvoorbeeld het geval van de graaf van Vlaanderen die gedurende een bepaalde periode zowel leenman is van de Franse koning

	<p>als van de Duitse keizer. Ook kan deze complexe situatie aanleiding geven tot een klasgesprek rond alle problemen die zich hierbij kunnen voordoen (bv. hoe dient een leenman te reageren bij een conflict tussen zijn beide leenheren). Het is aan te raden om de in het rollenspel gevormde feodale piramide(s) ook op het bord te plaatsen met daarbij de namen van de leerlingen en de passende begrippen.</p>
17	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.
18	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– abdijen waren naast centra van cultuur met gebed en eredienst ook economische bolwerken. Er zijn verschillende bronnen met cijfergegevens bewaard gebleven van grote domeinen die beheerd werden door de kerk (o.a. over de Sint-Bertijnsabdij van Sint-Omaars bij Poperinge – 9e eeuw). Op basis van dergelijke cijfergegevens kunnen de leerlingen het economisch belang van de abdij illustreren.
19	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– historisering van het begrip keizerrijk: de leerlingen zoeken informatie over hun favoriete Romeinse keizer en zoeken overeenkomsten en verschillen met Karel De Grote.– actualisering 'gesloten economie tegenover geglobaliseerde economie': de leerlingen duiden op een kaart het traject aan dat een product vandaag aflegt van productie naar consument (bv. snijbloemen uit Kenia; in België gevangen garnalen worden in Noord-Afrika gepeld en vervolgens in België geconsumeerd). Rond deze thematiek is er ook een educatief spel ontwikkeld door het Centrum Informatieve Spelen (CIS). Zie hierover ook de website van de stichting Ryckvelde: http://www.ryckvelde.be/

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1000-1250

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	20 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • <i>Machtsontplooiing van de katholieke kerk (U).</i> • De impact van de kruistochten. • Ontstaan van de steden.
ET 10 ET 25* ET 27*	21 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoe organiseerde de katholieke kerk haar macht? (U)</i> • <i>Hoe leidde de machtsontplooiing van de katholieke kerk tot spanningen tussen wereldlijke en geestelijke macht? (U)</i> • Kruistochten: confrontatie en kruisbestuiving; • Welke impact hadden de economische veranderingen op de demografische groei? • Ontstaan van de steden: hoe, waar en waarom?
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	22 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25*	23 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 21	24 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	25 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ambtenaar</u>; • Privilege; • Kruistocht; • Beroepsvereniging; • Burgerij.
ET 4 ET 27* ET 29*	26 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: feodaliteit, de investituurstrijd, de kruistochten als poging tot behoud en uitbreiding van de macht van de katholieke kerk, uitbouw van lokaal gezag ... • Economisch domein: economische impact van de kruistochten, nieuwe uitvindingen in de landbouw, gewijzigde structuren in de handelsbetrekkingen, stijging demografische groei ... • Sociaal domein: plattelandsvlucht, toename van de sociale stratificatie ... • Cultureel domein: culturele impact van de kruistochten, Romaanse kunst, ontwikkeling van de eerste universiteiten ...
ET 6 ET 27* ET 29*	27 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Veranderingen op het platteland en hun gevolgen in de steden. • De impact van de kruistochten op de verschillende domeinen.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	28 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1250 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Houding van de Islamwereld tegenover het Christendom; • Begrip kruistocht; • Sociale mobiliteit; • Demografische groei.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1250)
20	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • De chronologische onderverdeling 1000-1250/1250-1500 zal sommigen vreemd lijken. Deze is, zoals trouwens elke opdeling, arbitrair en voor discussie vatbaar. Zij heeft vooral tot doel dit leerplan te structureren. Toch willen we ook enkele inhoudelijke argumenten geven voor onze keuze: <ul style="list-style-type: none"> – 1000-1250: rond het jaar 1000 is West-Europa politiek gezien sterk verbrokken en versnipperd; de handel is beperkt; de steden stellen op zich weinig voor; 'cultuur' en intellectueel leven zitten verspreid in de abdijen; in de periode van de 11e en lange 12e eeuw komt daar verandering in: de handel met het mediterrane gebied komt geleidelijk weer op gang, de steden gaan zich ontwikkelen, vorsten zullen in de loop van de 12e eeuw geleidelijk aan de eerste stappen zetten in politieke centralisatie en bureaucratisering; het intellectueel leven en 'cultuur' verschuiven naar kathedralen en kathedraalscholen, eerste universiteiten, (heel beperkt) vorstelijke hoven; – 1250-1500: in deze periode kent West-Europa een sterke uitbreiding van de handel (rol van Italiaanse steden in mediterrane gebied vanaf de 4e kruistocht groeit aanzienlijk!); sterk gecentraliseerde vorstendommen met 'goed' werkende (leken-)administraties en uitgebouwde bureaucratie, waarbij de macht van de lokale heren steeds verder afneemt; steden spelen een belangrijke politieke, economische (handel en nijverheid) en culturele rol, kennen een sterke demografische groei, spelen een steeds belangrijker economische rol (wat betreft verhouding stad-platteland), hebben goed werkende administraties; snelle ontwikkeling van meerdere universiteiten (in steden) en zelfs stadsscholen; theologie, filosofie ... kennen grondige diepgang; bloeiende cultuur rond pauselijke en vorstelijke hoven. – Bijkomende opmerking: de geografische verschillen (op economisch en cultureel vlak; op het vlak van de bloei van de steden) zijn enorm: het 'Italië' van de late 13e - 14e eeuw valt niet te vergelijken met een groot deel van pakweg de Franse regio; de Vlaamse steden kennen een zeer sterke bloei in 13e en 14e eeuw, maar vanaf de 14e eeuw zal het belang van de Brabantse steden toenemen ... • Inhoudelijke verduidelijkingen:

	<ul style="list-style-type: none"> – Onder de machtsontplooiing van de kerk kan de sterkte van de hiërarchische structuur, de fysieke aanwezigheid van de kerk op het platteland en in de stad, de wereldlijke macht van de kerk en het groeiend godsdienstig fanatisme bestudeerd worden. Dit geeft de context weer voor de religieuze en politieke motieven van de kerk m.b.t. de kruistochten. Ook de bijzonder goed werkende pauselijke/kerkelijke administratie (schriftelijke documenten, betere belastinginning) en de ontwikkeling van een meer 'rationeel' canoniek (kerkelijk) recht, dat zich laat voelen in heel wat wereldlijke domeinen, hebben bijgedragen tot een grotere machtsontplooiing en tot een efficiëntere pauselijk centralisatiepolitiek. – Bij de leerinhoud 'impact kruistochten' is het aan te raden de nadruk niet te leggen op het verloop van de verschillende gebeurtenissen. De kenmerken van het verschijnsel en de uiteindelijke gevolgen op korte en lange termijn staan centraal. Het is aan te raden om het eerst te hebben over het ontstaan en de verspreiding van de islam (zie leerplanonderdeel niet-westerse samenlevingen 375-1450). De kruistochten kunnen in de bredere context van de oorlogsvoering en het godsdienstig fanatisme in de middeleeuwen worden gezien en men kan actualiseren naar "kruistochten" als confrontatie tussen beschavingen (zie ook LPD 29). – De leerinhoud 'ontstaan van de steden' (en de daarbij horende leerplandoelstellingen) kan samen met 'bloei van de steden' gezien worden (leerplanonderdeel 1250-1500). Zie ook hierboven. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken een tijdsbalk waar de kerstening, de opbouw van de kerkelijke macht vanaf de 9e tot 11e eeuw, het hoogtepunt van haar macht in de 12e en 13e eeuw (en eventueel het verval daarna tot aan de contrareformatie, hoewel dit nog niet bestudeerd werd) op weergegeven is. De periode van de kruistochten kan ook op deze tijdbalk worden weergegeven. – De leerlingen bestuderen een kaart over de eerste kruistocht (1096-1099). Zij berekenen de afstanden die moesten afgelegd worden en doen vervolgens wat zoekwerk naar aantal deelnemers, transportmiddelen, reisomstandigheden... Zij trekken enkele conclusies m.b.t. sommige categorieën van tijd (snel/traag) en ruimte (dichtbij/veraf).
21	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Om de invloed van de kerk op het volk aan te tonen, kunnen verschillende aspecten van het volksgeloof worden besproken: processies, bedevaarten, relikwieën, vrees voor de duivel ... Het volksgeloof kan besproken worden als een voorbeeld van hoe de invloed van de kerk was toegenomen in vergelijking met de oppervlakkige praktijken na de kerstening. – De investituurstrijd is een mooie illustratie van de spanning tussen wereldlijke en geestelijke macht. Het is echter niet de bedoeling deze in detail te bestuderen. – De leerlingen tonen aan dat er bij de verschillende kruistochten in Spanje en de Levant sprake is van vaak gewelddadige confrontatie maar ook van kruisbestuiving. Bij het bespreken van de kruisbestuiving kunnen de voor Europa positieve gevolgen van het contact met de moslims in Spanje en de Levant worden benadrukt. Leerlingen kunnen zelf concrete voorbeelden van kruisbestuiving opzoeken of ontdekken a.d.h.v. aangereikt bronnenmateriaal. Voorbeelden: Arabische cijfers, woorden (zoals pyjama, algebra, alchemie, alcohol, abrikozen, watermeloenen, sjalotjes ...), schaakspel, geneeskunde (onderzoek naar infectieziekten, chirurgie, gebruik van ethanol ...), de heropbloei van de badcultuur, procedé voor het maken van papier, de leerbewerking, de vervaardiging van stoffen, de distillatie van alcohol en suiker, architectuur, filosofie ... – De leerlingen maken een onderscheid tussen de heropbloei van oude bestaande steden, ontstaan en groei van stapelplaatsen en overwogen stichtingen door heersers a.d.h.v. een kaartenstudie. Het is ook interessant de oorsprong van hun eigen stad te

	<p>laten opzoeken. Een bezoek aan een lokaal museum zoals het Gentse stadsmuseum STAM of het Stadsmus in Hasselt kan hierbij verhelderend zijn.</p>
<p>22 23 24</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <p>Voor de leerinhoud 'kerk'</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stadszichten (en/of plattegrond) van middeleeuwse en hedendaagse steden om aan te tonen dat de kerk een centrale plaats innam in de stad. – Een afbeelding en/of een tekst over de tweezwaardenleer. Dit confronteren de leerlingen met het systeem van de Rijkskerk. Daaruit kunnen ze de oorzaken voor de strijd tussen de wereldlijke en geestelijke macht afleiden. – Fragmenten uit het Concordaat van Worms om zowel het standpunt van paus als van de keizer te bepalen. Leerlingen tonen aan dat het om een compromis gaat. <p>Voor de leerinhoud 'kruistochten'</p> <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen aan de hand van een Orbis Terrarumkaart (kortweg OT-kaart) aantonen dat de stad Jeruzalem belangrijk was voor het wereldbeeld. Naast de term OT, wordt ook Mappae Mundi gebruikt. – Geschriften en beeldbronnen (zie hiervoor ASBRIDGE (2010)) die het negatief beeld tonen dat in West-Europa verspreid werd over de Arabieren. Men kan dit confronteren met de omgekeerde negatieve beeldvorming in de moslimwereld (zie hiervoor MAALOUF (1991)). – Foto's van een kruisvaarderburcht (bv. Crac des Chevaliers in Syrië) of dichterbij ons het Gravensteen in Gent of het kasteel van Bouillon om de kenmerken van een middeleeuwse burcht te bespreken. In Frankrijk ontwikkelt zich momenteel een Europees project waarbij een burcht uit de periode van Filips II Augustus op authentieke wijze wordt nagebouwd (project is gestart in jaren '90 en duurt nog jaren). Website: www.quedelon.fr bevat interessante gegevens. – Een grafiek waarop het aantal kruisvaarders wordt vergeleken met het aantal dat hun doel bereikte. De leerlingen trekken hieruit conclusies over de menselijke tol en het succes van de kruistochten. – Fragmenten uit de speelfilm <i>Kingdom of Heaven</i> (R. Scott - 2005). Aan de hand van observatievragen achterhalen de leerlingen het standpunt van de filmmaker t. o. v. de kruistochten. <p>Voor de leerinhoud 'steden'</p> <ul style="list-style-type: none"> – Statistieken over de landbouwproductie, demografische groei en de bevolkingscijfers van de steden. De leerlingen tonen hiermee aan dat er een verband bestaat tussen de veranderingen in de landbouw en de bevolkingstoename op het platteland enerzijds en de groei van de steden anderzijds. – Een keure van een stad (bij voorkeur en indien mogelijk uit hun eigen regio). Ze kunnen a.d.h.v. de rechten en plichten die de stad kreeg, argumenteren waarom het voordeliger was om in een stad te wonen i.p.v. op het platteland.
<p>25</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – De begrippen ambtenaar, beroepsvereniging en burgerij kunnen ook behandeld worden via de leerinhoud 'bloei van de steden'

	<p>uit de periode 1250-1500.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wij kozen voor het transfereerbaar begrip 'beroepsvereniging'. De leraar kan ook de begrippen corporatie, gilde en ambacht vermelden.
26	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Leerlingen zien in dat de kerk naast de religieuze ook politieke motieven had om de kruistochten te steunen. Hierbij kan een vergelijking worden gemaakt met de verspreiding van het christendom sinds de tweede kerstening. Nu gaan West-Europese leiders, met de steun van de kerk, het veroverde gebied bezetten i.p.v. samen te werken met de lokale heersers. De klemtoon ligt niet op het bekeren van de lokale bevolking, maar op het bezetten van het grondgebied. – De leerlingen zien in dat de opkomst van de steden en de bloei van de Europese handel een dynamiek teweeg bracht waardoor de internationale handel weer zou bloeien. De kruistochten zijn een katalysator in dit proces i.p.v. de belangrijkste oorzaak.
27	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.
28	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken het romantische 19e eeuwse beeld van de kruistochten met hedendaagse historiografie. Ze kunnen bijvoorbeeld een afbeelding van het standbeeld van Godfried van Bouillon (kan ook bij LPD 23/24/25) op het Koningsplein in Brussel bekijken. Zij zoeken op wanneer en waarom dat beeld in Brussel geplaatst werd. Zo komen de leerlingen tot het inzicht dat het beeld dat we van de geschiedkundige personen krijgen vaak een constructie is. Dezelfde oefening is ook mogelijk na studie van een film, populaire literatuur, videogame of strip. Interessant hiervoor is MORELLI (1996). – De leerlingen zoeken informatie over de huidige houding van de islamwereld tegenover het christendom. Met die achtergrondkennis kan een klasgesprek plaatsvinden. – De leerlingen analyseren een aantal tv-beelden met Bush die het heeft over 'een kruistocht tegen het terrorisme'. Ze confronteren dit met de leerstof en bespreken de evolutie van de betekenis van het begrip. Dit kan als instap gebruikt worden of als actualiteitsmoment worden bekeken. Hierbij kan ook hedendaagse propaganda uit de westerse en islamitische wereld worden betrokken. – Om de invloed van de kerk op het dagelijks leven te schetsen is het nuttig de kerkelijke kalender te vergelijken met de wettelijke feestdagen in het hedendaagse België. – Bij het begrip beroepsvereniging kan a.d.h.v. een kort klasgesprek een vergelijking gemaakt worden met de hedendaagse vakbonden. Daarbij kan gewezen worden op de beweegredenen van de leden om zich bij een vakbond aan te sluiten en de functie die de vakbond heeft in het beschermen van haar leden. Vervolgens kan een parallel getrokken worden met de middeleeuwse beroepsvereniging. Wijs hierbij wel op de verschillende context toen en nu.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1250-1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	29 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Bloei van de steden. • Centralisatiepolitiek in de late middeleeuwen, minstens de Bourgondiërs.
ET 10 ET 25* ET 27*	30 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Hoe leidden de centralisatiepogingen tot spanning tussen lokaal en centraal gezag? • Hoe slaagden sommige vorsten er in om hun territorium, macht en invloed te vergroten? • Hoe had de centralisatiepolitiek impact op nieuwe organisatiestructuren? • Organisatie van en dagelijks leven in de middeleeuwse stad.
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	31 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25*	32 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 21	33 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	34 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Beurs; • Dynastie; • Huwelijkspolitiek.
ET 4 ET 27* ET 29*	35 minstens één kenmerk uit twee maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: concurrentiestrijd tussen steden, gebiedsuitbreiding door o.a. huwelijkspolitiek, aankoop, erfenis, oorlog ... • Economisch domein: actieve en passieve handel, de beroepsverenigingen ... • Sociaal domein: ontstaan burgerij, sociale verhoudingen in de stad ... • Cultureel: de stedelijke bouwkunst (wereldlijk en geestelijk), ontstaan van universiteiten, kunst als propaganda ...
ET 6 ET 27* ET 29*	36 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Centralisatiepolitiek heeft ook invloed in het economische en culturele domein. • Verhouding tussen de economische en de politieke macht in de stad.
ET 13 ET 25 ET 28* ET 29*	37 minstens 1 aspect van de westerse samenlevingen tussen 1250 en 1500 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Spanning tussen centraal en lokaal gezag; • Dynastie; • Migratie: problemen in de steden; • Sociale mobiliteit;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> Huwelijk; Leven in de stad.
ET 8 ET 27	38 aantonen dat onze gewesten en hun culturele ontwikkeling onder de Bourgondiërs een regio-overschrijdende betekenis hadden.	De betekenis van onze gewesten onder de Bourgondiërs.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1250-1500)
29	<ul style="list-style-type: none"> Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> De leerinhoud 'Bloei van de steden' kan men tegelijk bestuderen met 'Ontstaan van de steden' uit de vorige periode (1000-1250). Zie ook wenk hierover bij LPD 20. Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen bestuderen aan de hand van historische kaarten de verschillende gebiedsuitbreidingen van de Bourgondische hertogen om zo te zien dat gebied op verschillende manieren (huwelijk, erfenis ...) kan worden verworven. De leerlingen noteren op een tijdslijn de machtsperiode van de verschillende hertogen om zo de relatief korte periode van de hertogen te ervaren. De tijdslijn wordt naast de kaartoefening uit vorige wenk gelegd. Het is in dit opzicht zeker niet de bedoeling om deze opeenvolging van verschillende hertogen met hun regeerperiode uit het hoofd te leren.
30	<ul style="list-style-type: none"> Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> De probleemstelling "Hoe leidden de centralisatiepogingen tot spanning tussen lokaal en centraal gezag?" kan worden bestudeerd aan de hand van de casus de graaf van Vlaanderen versus de Franse koning (de Guldensporenslag). Indien men hiervoor kiest is het zinvol om bij LPD 37 (actualiseren en historiseren) aandacht te besteden aan de wijze waarop dit historisch feit door de Vlaamse beweging gerecupereerd en soms geherinterpreteerd wordt (ook LPD 37). Voorbeelden van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> Volgens de interesse van de klasgroep kunnen één of meer aspecten van het dagelijkse leven van de middeleeuwse stad bestudeerd worden door middel van een mini-onderzoek dat de leerlingen uitvoeren. Enkele voorbeelden: een dag uit het leven van een ambachtsman, een koopman, een dagloner, een ziekenzuster, een onderwijzer ... Voorbeelden van onderzoeksvragen voor "de koopman": Waar woont hij? In welk huis woont hij? Is hij lid van een beroepsvereniging? Hoe regelt hij zijn financiën (boekhouding, wisselbrieven ...)? Hoe gaat hij gekleed? Hoe reist hij wanneer hij jaarmarkten bezoekt? Welke handelswegen gebruikt hij (kan via atlaskaart)? ...

<p>31 32 33</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – De stamboom van de Bourgondische hertogen (eventueel verder tot de Habsburger Karel V): de leerlingen leiden hieruit af hoe vorsten via erfenis en huwelijkspolitiek hun territorium kunnen uitbreiden. Dergelijke vorstelijke stambomen zijn interessant studiemateriaal maar behoren niet tot de te kennen leerstof. – Enkele passages uit het “Groot Privilege”. De leerlingen kunnen het belang van deze tekst voor onze gewesten en de centralisatiepogingen van de Bourgondische hertogen duiden. – Afbeelding van een gevel van een nog bestaand ambachtshuis (bv. kuipersambacht van Antwerpen). Op basis van een kijkwijzer noteren de leerlingen alles wat ze zien op de gevel (tekst, beelden ...). Via de informatie uit de mindmap over de ambachten (zie LPD 36) onderzoeken ze vervolgens of je op basis van de gevel kan zeggen of deze ambacht/koopliedengilde belangrijk was, rijk was, veel leden had ... – De leerlingen vergelijken de miniatuur van de heilige Amandus en Boudewijn met de kanselier Rolin van Jan Van Eyck. Ze kunnen gelijkenissen afleiden (heerser met heilige) maar ze zien ook verschillen (vernieuwende techniek, fotografische schilderkunst). Deze oefening kan worden doorgetrokken naar de portretschilderkunst in het humanisme (4e jaar). Dezelfde oefening kan men maken met het Lam Gods. Sommige aspecten verwijzen naar de middeleeuwen (behoudend) andere naar de renaissance, zowel inhoudelijk als schildertechnisch. (ook LPD 35)
<p>34</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Het begrip beurs uit de late middeleeuwen kan worden vergeleken met het begrip beurs vandaag. Heeft het begrip een andere invulling gekregen? (ook LPD 37) • Het begrip dynastie kan aan de hand van het Belgische koningshuis worden uitgelegd. De link kan ook gelegd worden met het begrip ‘erfelijk koningschap’ uit de eerste graad. (ook LPD 37)
<p>35</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • De leerlingen tonen het vernieuwende aspect van de factor stad aan door de situatie van de vroege middeleeuwen te vergelijken met de situatie in de stad in de late middeleeuwen. • Een andere mogelijkheid is de situatie op het platteland (eerder behoudend) en de stad (vernieuwend) te vergelijken. • De leerlingen beoordelen de portretkunst als vernieuwend: dit kan bijvoorbeeld door schilderijen met elkaar te vergelijken (zie laatste wenk LPD 33).
<p>36</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken een mindmap over de politieke, economische en sociale functie van de ambachten, de koopliedengilden en de aristocratie in de stad. Hieruit kunnen dan verschillen en gelijkenissen worden afgeleid. – Brainstorm waarbij de leerlingen (nadat de politieke, economische en sociale situatie bestudeerd werd) redenen zoeken waarom er zoveel kunstenaars actief waren in Vlaanderen en Brabant.

37	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen gaan in een onderzoekje (waar mogelijk) op zoek naar de erfenis van de middeleeuwen in hun stad (grondplan, straatnamen, gebouwen ...). Zij maken hierover een kleine fototentoonstelling.– Klasdiscussie: de leerlingen herkennen een actueel voorbeeld van spanningen tussen gewesten/gemeenschappen en/of het federale bestuursniveau.– De leerlingen vergelijken de grenzen van het graafschap Vlaanderen anno 1250 en de grenzen van Vlaanderen vandaag. Daarnaast gaan ze na welke taal er werd gesproken in Vlaanderen anno 1250 en vandaag. Ze leiden verschillen af tussen de grenzen/taal van Vlaanderen vroeger en nu.
38	<ul style="list-style-type: none">• Deze extra LPD voor deze periode is belangrijk om eindterm 8 te realiseren. De leraar hoeft dit echter niet als een afzonderlijke les te behandelen. Dit thema (de regio-overschrijdende betekenis van onze gewesten onder de Bourgondiërs) kan makkelijk geïntegreerd worden doorheen alle lessen over deze periode.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– Via kaartstudie gaan de leerlingen het belang na van de Vlaamse steden in de internationale handelsstromen (o.a. belang van het Vlaamse laken).– De leerlingen doen een onderzoekje naar het internationale belang van de Vlaamse Primitieven (o.a. banden met kunstenaars in de Italiaanse stadstaten, verblijf van Vlaamse Primitieven aan de buitenlandse hoven ...)

SYNTHESE VAN DE WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 375 EN 1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 2	39 voor elk maatschappelijk domein minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen onderling tussen 375 en 1500.	<p>Voorbeelden van overeenkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: verwevenheid kerk en staat ... • Economisch domein: landbouwsamenleving ... • Sociaal domein: standensamenleving ... • Cultureel domein: cultuur in dienst van geloof ... <p>Voorbeelden van verschillen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: centralisatie><decentralisatie, verbrokkeling><eenmaking ... • Economisch domein: nieuwe economische realiteit in de heroplevende steden ... • Sociaal domein: nieuwe sociale verhoudingen in de heroplevende steden ... • Cultureel domein: romaans><gotiek ...
ET 7	40 in een overzicht van de ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 aanduiden wanneer er in de maatschappelijke evoluties sprake is van continuïteit><discontinuïteit en van langzame verandering/evolutie ><breuk/revolutie.	<p>Onderstaande begrippen toegepast op de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuïteit><discontinuïteit; • langzame verandering/evolutie ><breuk/ revolutie.
ET 11	41 uit een synthese van het economische en sociale domein van de reeds bestudeerde periodes (oudheid en middeleeuwen) enkele gemeenschappelijke structurele kenmerken halen die agrarische samenlevingen vertonen?	<p>Enkele gemeenschappelijke structurele kenmerken van agrarische samenlevingen.</p>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 12 ET 26* ET 28*	42 voor de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 minstens 1 voorbeeld geven van zowel normconformerend als normafwijkend maatschappelijk gedrag vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.	<p>Voorbeelden van normconformerend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geloofsregels; • Beroepsverenigingen; • ... <p>Voorbeelden van normafwijkend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ketterij; • Homoseksualiteit; • Zigeuners (en hun behandeling); • de bestraffing van diefstal, moord ...: geeft een beeld van lijfstraffen, marteling, doodstraf; • ...

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE)
39	<ul style="list-style-type: none"> • Noodgedwongen en om onderwijsorganisatorische redenen moet men geschiedenis opdelen in verschillende kleine blokjes (chronologisch, ruimtelijk, volgens maatschappelijk domeinen ...) waardoor de leerlingen het overzicht dreigen te verliezen en enkel nog een verzameling van losse feitjes en gegevens zien en niet de grote lijnen. Daarom is het nodig om regelmatig terug te koppelen en op de grote lijnen te wijzen, op doorlopers en recurrenties maar ook op belangrijke verschillen. Minstens eenmaal per schooljaar zal men samen met de leerlingen een allesomvattende synthese maken van alle bestudeerde samenlevingen met aandacht voor de bepalende overeenkomsten en verschillen. • Een zeer handige werkvorm hiervoor is de leerlingen een matrix laten maken met verticaal de maatschappelijke domeinen en horizontaal de bestudeerde samenlevingen. In elk vakje van de matrix vullen ze een paar kernwoorden in die het maatschappelijk domein in die samenleving typeren. Vervolgens zoeken ze horizontaal naar verschillen en overeenkomsten.
40	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook LPD 10. • Wanneer men de synthese maakt zoals hierboven, vraagt men zich steeds af of er bij ontwikkelingen op lange termijn (en hier kan men zeker ook verder teruggaan in het verleden naar de leerinhouden van de eerste graad) sprake is van continuïteit of discontinuïteit en wanneer men een verandering vaststelt in de ontwikkeling van een bepaald maatschappelijk domein, gaat het dan om een langzame verandering (= evolutie) of eerder om een breuk (= revolutie).
41	<ul style="list-style-type: none"> • In de synthese zal zeker het begrip landbouwsamenleving voorkomen. Vermits dit zo bepalend is voor alle samenlevingen van het

	<p>neolithicum tot het einde van de 18e eeuw kan je dit met de leerlingen in de synthese wat grondiger uitwerken door samen met hen enkele bepalende kenmerken te geven van de agrarische samenleving.</p>
42	<ul style="list-style-type: none">• Deze laatste LPD kan je in het kader van de synthese behandelen door voorbeelden op te nemen van normconformerend en normafwijkend maatschappelijk gedrag in bv. een matrix. De LPD kan je echter evengoed koppelen aan het gewone lesverloop en daarin telkens wanneer het van toepassing is, wijzen op normconformerend of normafwijkend gedrag.• Voor de leerlingen is deze oefening niet eenvoudig vermits het gaat over de maatschappelijke waarden van de samenleving in het verleden en zij zich moeilijk kunnen losmaken van de huidige waarden. Zo zullen zij bijvoorbeeld een gearrangeerd huwelijk (bv. bij huwelijkspolitiek in het kader van de leerinhoud centralisatie) aanduiden als normafwijkend terwijl dat volgens de toenmalige waarden normconformerend was (trouwens nu nog in sommige samenlevingen).

STUDIE VAN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 375-1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	43 de bestudeerde leerinhouden van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Ontstaan en verspreiding van de Islam. • Minstens één samenleving naar keuze: Inca's, Maya's, Azteken, Japan, China, India, zwart Afrika ...
ET 1	44 de relativiteit van de westerse periodisering aantonen door te vergelijken met andere periodisering.	Periodisering in niet-westerse samenlevingen.
ET 10 ET 25* ET 27*	45 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Hoe werd de islam een wereldgodsdienst? • Wat hebben de monotheïstische godsdiensten met elkaar gemeen? • Wat is de eigenheid van de bestudeerde niet-westerse samenleving?
ET 2	46 voor twee maatschappelijke domeinen naar keuze minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse en minstens één van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.	Voorbeelden van overeenkomsten tussen de westerse en de islamsamenleving <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: verwevenheid tussen wereldlijke en geestelijke macht; • Economisch domein: landbouwsamenleving. Voorbeelden van verschillen tussen de westerse en de islamsamenleving <ul style="list-style-type: none"> • Sociaal domein: andere sociale verhoudingen; • Cultureel domein: bloei wetenschappen in de islamsamenleving.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen		LEERINHOUDEN
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	47	door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • twee materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen en/of geschreven bronnen; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...)
ET 20 ET 22 ET 25*	48	uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 21	49	aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	50	begrippen die gerelateerd zijn aan de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Islam; • <i>Sjiieten/soennieten (U).</i>
ET 5 ET 27* ET 29*	51	de fundamentele kenmerken omschrijven van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Voor de islamsamenleving: verwevenheid van wereldlijke en geestelijke macht, sociale verhoudingen, karavaanhandel, de islamitische geloofsleer, rol van wetenschappen/filosofie/kunst ... • Voor de vrij gekozen samenleving: afhankelijk van de gekozen samenleving.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 6 ET 27* ET 29*	52 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Verwevenheid van het wereldlijke en het geestelijke in de islamsamenleving; • Impact van het geloof op alle maatschappelijke domeinen; • Afhankelijk van de gekozen samenleving.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	53 minstens 1 aspect van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De wisselwerking tussen de islamwereld en de westerse wereld; • Interpretatie van de koran doorheen de geschiedenis; • Conflict tussen de Sjiieten en de Soennieten; • Afhankelijk van de gekozen samenleving.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 375-1500)
43	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • In de tweede graad worden in totaal vier niet-westerse samenlevingen bestudeerd: twee voor de periode 375-1450/1500 (derde jaar) en twee voor de periode 1450/1500-1815 (vierde jaar). In het leerplan staan de leerplandoelen hiervoor om leestechische redenen telkens na de studie van de westerse samenlevingen van dezelfde periode. Dit betekent echter niet dat men eerst de westerse en dan pas de niet-westerse samenlevingen zou bestuderen. De leraar bepaalt vrij waar hij dit in zijn jaarplan plaatst. • Een samenleving is verplicht (islamsamenleving in derde jaar), drie andere kunnen vrij gekozen worden door de leraar. Het is echter wel belangrijk dat deze keuze in overleg met de vakgroep gebeurt zodat men ook hier eventueel aan een leerlijn kan werken. Welke niet-westerse samenlevingen ziet men in welk jaar? Welke klemtonen (probleemstellingen, begrippen ...) gaat men leggen? Betrek hier ook dadelijk de derde graad bij. Zo zou de vakgroep bijvoorbeeld een samenleving zoals China kunnen kiezen die in elk jaar aan bod komt en die men doorheen de tijd volgt. • Indien men voor de periode 375-1450 kiest voor een precolumbiaanse samenleving, kan men die het jaar daarop (periode na 1500) verder bestuderen maar dan nagaan wat de impact van de kolonisatie was op deze samenleving. Ook hier is overleg zeer belangrijk om overlappingsen te vermijden. • In dit leerplanonderdeel werd zowel bij de leerinhouden als bij de didactische wenken enkel de islamsamenleving uitgewerkt vermits

	<p>de keuze van de andere samenleving(en) vrij is.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen kaarten van het Arabische schiereiland om het ontstaansgebied van de islam te beschrijven. Zij bestuderen ook een kaart van het Arabische schiereiland in de context van de handel tussen China, India en Europa om de sleutelpositie van de Arabische handelaren te duiden. – Aan de hand van historische kaarten beschrijven de leerlingen doorheen de tijd de verspreiding van de islam en de vestiging van een islam(wereld)rijk. Zij duiden de verschillende stappen (en ook enkele sleuteldatums) aan op een tijdband. Zij stellen de snelheid vast waarmee de verspreiding gebeurt. De verschillende dynastieën en het hele evenementiële kader dat hierbij hoort, kan bij wijze van oefening op de tijdband aangebracht worden maar behoort volgens ons niet tot de te kennen leerstof.
44	<ul style="list-style-type: none"> • Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> – Bedoeling is dat de leerlingen inzien dat de periodisering die zij sinds het basisonderwijs bestuderen, geënt is op de Europese geschiedenis en dat men buiten Europa anders periodiseert. Bij elke niet-westerse samenleving wijst men daarom op de verschillen met de westerse periodisering. – Hier kan men ook aandacht besteden aan de verschillende soorten kalenders en jaartellingen (de christelijke, de islamitische, de joodse, de Chinese ...)
45	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2.
46	<ul style="list-style-type: none"> • In een nog niet zo ver verleden waren onze geschiedenislessen zeer eurocentrisch. In dit leerplan willen we daarmee breken door de studie van niet-westerse samenlevingen een volwaardige plaats te laten innemen. We pleiten ervoor om in de keuze niet alleen die samenlevingen te kiezen die in nauw contact stonden met het Westen en zelfs bij die samenlevingen de klemtoon te leggen op de eigenheid van die samenleving, eerder dan op die contacten. Vermits onze leerlingen wel in het Westen wonen, is het ook belangrijk om de eigen samenleving te laten vergelijken met de bestudeerde niet-westerse samenlevingen. Dit zal hun inzicht in beide samenlevingen verhogen. • In de kolom leerinhouden worden enkel voorbeelden gegeven van overeenkomsten en verschillen tussen de islamsamenleving en de westerse samenlevingen. Het verdient aanbeveling om dezelfde oefening ook te maken voor de andere niet-westerse samenleving(en).
47 48 49	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – tekst van Abu Muhammed Ali ibn Hamz over de christenen (in DURANT (1963), p. 514). – luchtfoto's en zichten van Jeruzalem om de joodse, christelijke en islamitische elementen van deze stad te ontdekken en haar belang voor de drie grote monotheïstische godsdiensten. – uittreksels uit de Koran, zoals <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sura 2-256; 3-25 (Allah is de enige god) ✓ Sura 56-1 e.v. (de islamitische hemel).

50	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 6.• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– Net zoals bij de ‘begrippenverzameling’ rond het christendom in LPD 6, hebben we in de verplichte lijst enkel het begrip islam opgenomen. Hierachter zitten echter heel wat begrippen die men kan gebruiken om de kenmerken en gebruiken van deze godsdienst toe te lichten. Om de leraar de inhoudelijke vrijheid te geven om zelf te bepalen hoe grondig hij dit bestudeert, hebben we de achterliggende begrippen niet verplicht gemaakt. Hieronder geven we een lijst van bijkomende begrippen die gelinkt zijn aan christendom en waaruit de leraar kan kiezen welke hij laat studeren.<ul style="list-style-type: none">✓ Koran✓ Moslim✓ Imam✓ Sharia✓ Jihad✓ Profeet✓ Vijf zuilen.• Voorbeeld van een werkvorm:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen brainstormen over welke islamitische begrippen ze reeds kennen uit de wereld om hen heen. Leerlingen die in contact komen met islamitische jongeren zullen hier al veel meer over weten dan leerlingen waar dergelijke contacten beperkt zijn. De leerkracht kan ook zelf een aanzet geven vanuit de actualiteit (te linken aan LPD 53).
51	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.
52	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.
53	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen bestuderen een kaart van het Arabische wereldrijk (LPD 43). Ze benoemen de landen die vandaag in het grondgebied van dat rijk liggen en gaan na of vandaag in die gebieden islam de toonaangevende godsdienst is.– De leerlingen kunnen aan de hand van bijvoorbeeld nieuwsartikels uit kranten of van het internet aantonen dat de islam vandaag geen eengemaakte godsdienst is en dat er nog steeds conflicten bestaan tussen verschillende stromingen binnen de islam (sjiieten en soennieten >bv. Irak, Iran, Bahrein, Jemen ...) (eveneens LPD 50 indien men ervoor kiest om ook de begrippen sjiieten en soennieten te bestuderen).

HISTORISCH ONDERZOEK OVER DE WESTERSE OF NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 375 EN 1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 375-1500 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET 14	54 doelgericht informatie zoeken over hun onderzoeksvraag in het door de leraar aangeboden informatiemateriaal.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • waar en hoe kan men informatie vinden over geschiedenis? • soorten informatie: tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele, multimediale. • zoekmethodes internet.
ET 15	55 de gevonden informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • de begrippen historische bron en historiografisch materiaal.
ET 15	56 de correcte referentie noteren voor de gevonden informatie volgens de door de leraar gegeven regels.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • regels om te citeren en/of te refereren.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 375-1500 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET 16	57 een verantwoorde selectie maken uit de gevonden informatie.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • selectiecriteria, waaronder betrouwbaarheid.
ET 17 ET 18	58 in de geselecteerde informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden en daaruit de nodige gegevens halen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan).
ET 19 ET 23 ET 25*	59 de gegevens uit de geselecteerde informatie interpreteren, structureren en synthetiseren.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan).
ET 24 ET 25*	60 over het resultaat van hun beperkt historisch onderzoek rapporteren.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • manieren van rapporteren (schriftelijk, mondeling, grafisch ...) en enkele principes die hierbij dienen in acht genomen te worden.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
54	<ul style="list-style-type: none"> • De bedoeling is dat de leerlingen onder begeleiding van de leraar per jaar minstens één klein historisch onderzoek verrichten. De verschillende stappen die zij daarbij moeten zetten, staan beschreven in de leerplandoelen. We willen hierbij enkele aandachtspunten geven: <ul style="list-style-type: none"> – De leraar bepaalt vrij rond welk onderwerp er zal gewerkt worden. Dit dient wel in relatie te staan tot de leerinhouden die de

leerlingen zien. Dit kan zowel een aspect zijn van de bestudeerde westerse als van de niet-westerse samenlevingen. Het kan ook een actueel onderwerp zijn dat in verband staat met de bestudeerde samenlevingen uit het verleden. De keuze van het (algemeen) onderwerp (= onderzoeksthema) kan ook in overleg met de leerlingen gebeuren.

- De leraar geeft elk van de leerlingen of groepen een probleemstelling die als basis dient voor hun mini-onderzoek.
- Ook het tijdstip waarop het onderzoek uitgevoerd wordt, is vrij maar zal mede bepaald worden door het moment waarop de leerinhoud waaruit het onderwerp gehaald werd in het jaarplan opgenomen is.
- Het gaat om een begeleide opdracht: er dient dus tijd vrijgemaakt te worden in het jaarplan om hier klassikaal mee bezig te zijn. De in de LPD beschreven vaardigheden dienen immers toegelicht en geoefend te worden. Daarnaast kan evenwel een deel van de opdracht echter ook zelfstandig en buiten de lessen door de leerlingen uitgevoerd worden.
- De leerlingen kunnen individueel of in groep werken.
- De onderzoeksvragen worden geformuleerd door de leraar (pas in de derde graad doen de leerlingen dit zelf). Doe dat zo concreet mogelijk en zorg voor een duidelijke afbakening van het onderwerp.
- De leerlingen kunnen bij de uitvoering van de opdracht werken volgens het OVUR-principe. Raadpleeg hierover de collega's van andere vakken, die mogelijk ook volgens dit systeem werken. Overleg met hen om tot een gemeenschappelijke aanpak te komen.
- De omvang van de opdracht wordt door de leraar bepaald. Het is echter zeker niet de bedoeling dat het hier om een zgn. 'grote jaartaak' gaat. Het is best mogelijk een beperkt onderzoek te laten uitvoeren waarbij de verschillende stappen van het onderzoek (zoals in het leerplan beschreven) onder begeleiding en dus voornamelijk in de klas uitgevoerd worden. Op verschillende plaatsen in de wenken bij de samenlevingen geven we voorbeelden van mogelijk mini-onderzoek.
- De leraar waakt erover dat de taakbelasting van de leerlingen voor het gedeelte dat ze buiten de lessen moeten doen, niet te zwaar is. Overleg met de collega's van de andere vakken van de klas is hier aangewezen.
- Binnen de vakgroep geschiedenis kan men afspraken maken over een leerlijn onderzoeksvaardigheden tweede/derde graad.
- Het is belangrijk dat de leerlingen een volledig uitgeschreven opgave ontvangen waarop zij steeds kunnen terugvallen in de loop van hun onderzoekje. Dergelijke opgave (eigenlijk een soort handleiding) kan volgende elementen bevatten:
 - Inleiding: voorstelling van het onderzoeksthema
Waar situeert het thema zich binnen de geschiedenis? Waarom is het de moeite waard om te behandelen? Probeer de opdracht zo aantrekkelijk mogelijk te maken en spreek de leerlingen aan als volwassenen, als onderzoekers.
 - Wat zijn de randvoorwaarden?
Wordt er individueel of in groep gewerkt? Hoe wordt de groep samengesteld?
Je geeft hier ook best aan op welke manier er, zowel binnen als buiten de lessen, zal begeleid worden.
 - Wat wordt er verwacht?
Onderzoek gebeurt in principe steeds volgens hetzelfde stramien. Wanneer er een opdracht gegeven wordt, waarbij meerdere onderzoeksfases doorlopen worden, is het raadzaam om voor elke fase uit te schrijven wat van de leerling verwacht wordt.

Probeer hier zo volledig mogelijk te vermelden wat er allemaal geëist wordt. Wat is de aard van het onderzoek? Welke bronnen

	<p>moeten/kunnen geraadpleegd worden? Zijn er tussentijdse verslagen (mondeling of schriftelijk)? Welke vorm moet/kan de uiteindelijke rapportering (= het eindproduct) aannemen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn de deadlines? Goede afspraken maken goede vrienden. Geef dus van bij aanvang duidelijk alle deadlines aan, zowel van het eindproduct als van eventuele tussentijdse opdrachten of verslagen. Vermeld ook wat er gebeurt indien een deadline overschreden wordt. - Studietips Studietips geven de leerling uitleg over hoe hij een bepaalde taak moet aanpakken. Zelfs indien leerlingen een bepaalde vaardigheid reeds geoefend hebben is het toch nuttig om hen studietips te geven of hen te zeggen waar zij de studietips kunnen vinden (elektronische leeromgeving van de school, bepaalde website ...). Vermits heel wat vaardigheden vakoverschrijdend zijn, spreekt het vanzelf dat het schrijven van studietips de verantwoordelijkheid is van het volledige schoolteam en dat ook hier een goede samenwerking en overleg noodzakelijk is. - Hoe wordt er geëvalueerd? Zorg voor de grootst mogelijke transparantie door duidelijk vooraf aan te geven hoe je zal evalueren: wat zijn de evaluatiecriteria? wie evalueert wat (indien er meerdere poolleerkrachten betrokken zijn)? wat is de puntenverdeling? hoe worden in geval van groepswork de individuele groepsleden beoordeeld? is er ook peerevaluatie, op welke manier en voor welk gewicht? Ook met betrekking tot procesevaluatie geeft men aan wanneer en volgens welke criteria dat zal gebeuren. Worden er ook attitudes geëvalueerd en, zo ja, hoe? <ul style="list-style-type: none"> • Daar waar de leerlingen in de eerste graad mogelijk reeds kleine onderzoeksopdrachtjes verricht hebben, is de meer gestructureerd onderzoeksmatige aanpak die we hier in de tweede graad voorstaan wel nieuw voor hen en moeten ze daarop grondig voorbereid worden. Vermits ze ook in andere vakken leren onderzoeken (vanuit de specifieke eindtermen onderzoekscompetentie voor hun pooleigen vak(ken)), is horizontaal overleg tussen de verschillende vakken van de tweede graad zeer belangrijk.
55	<ul style="list-style-type: none"> • Deze vaardigheid werd reeds in de eerste graad geoefend en blijft uiteraard niet beperkt tot dit onderdeel van het leerplan. De leraar zal telkens wanneer het aan bod kan komen, aandacht besteden aan de begrippen historische bron en historiografisch materiaal en het verschil daartussen. • Het begrip bron zorgt immers voor verwarring vermits het in andere vakken vaak op een andere manier gebruikt wordt. De leraar aardrijkskunde zal bijvoorbeeld bij een zoekopdracht vermelden 'vergeet niet je bronnen te vermelden', waarmee hij bedoelt dat de leerling een lijst moet toevoegen van de geraadpleegde <u>informatiebronnen</u> (bibliografie). Met historische bron bedoelen we teksten (en voorwerpen) die in het verleden geproduceerd werden, in de periode van de geschiedenis die we bestuderen. Teksten die over datzelfde verleden handelen (geschiedenisboeken, artikels ...) noemen we historiografisch materiaal. Deze historiografie is een informatiebron over het verleden maar geen bron uit het verleden.
56	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leren hoe een bibliografie er uitziet en samengesteld wordt en (eventueel) hoe men door middel van voetnoten verwijst naar de gebruikte informatiebronnen. Ook hier dringen afspraken op schoolniveau zich op. Het is uiteraard aangewezen dat de hele school hetzelfde systeem gebruikt en dat er afspraken gemaakt worden in welk vak dit aangeleerd wordt. Indien het elders aangeleerd werd, moet het in de geschiedenisles enkel geoefend worden. • In dit kader moet men de leerlingen ook wijzen op het probleem van plagiaat wanneer men niet verwijst naar de informatiebron(nen) die men gebruikt heeft. Wanneer in het hoger onderwijs plagiaat vastgesteld wordt in een paper of verhandeling, zal de student daarvoor niet slagen. De leraar dient op dit vlak zelf het goede voorbeeld te geven.

57 58	<ul style="list-style-type: none">• Een selectie maken uit de gevonden informatie en die informatie vervolgens structureren en synthetiseren zijn moeilijke vaardigheden. Vele leraren klagen er over dat leerlingen surfen op het www, lukraak en kritiekloos knippen en plakken en dan livjige werkstukken afleveren met tonnen informatie zonder enige structuur of samenhang. Echter: hebben de leerlingen leren selecteren, structureren en synthetiseren? Men kan niet verwachten dat leerlingen bepaalde vaardigheden onder de knie hebben, indien deze niet of onvoldoende geoefend werden. Deze vaardigheden kunnen het ganse jaar door klassikaal geoefend worden, telkens men bij een samenleving met verschillende informatiebronnen aan de slag gaat (het betreft hier wekerende doelstellingen bij elke samenleving).• In dit geval gaat het om vaardigheden die ook in andere vakken ingezet worden en is vakoverstijgend overleg noodzakelijk. In welke vakken worden deze vaardigheden geoefend en op welke wijze? In veel scholen bestaat er 'pooloverleg onderzoekscompetentie' tussen de poolleraren ASO. De leraar geschiedenis vraagt best om aan dit overleg deel te nemen want ondanks het feit dat hij geen poolvak geeft en dus niet valt onder de specifieke eindtermen onderzoekscompetentie, moeten de leerlingen vanaf de tweede graad bij hem ook onderzoeksopdrachten maken.
59	<ul style="list-style-type: none">• Hoofd- en bijzaak onderscheiden is een belangrijke (vakoverschrijdende) vaardigheid die best zo vaak mogelijk geoefend wordt. Het oefenen is dus niet noodzakelijk gekoppeld aan dit leerplanonderdeel, maar gebeurt ook telkens bij de lectuur van wat langere teksten (zowel bronnen als historiografie) bij de studie van samenlevingen. Vermits dit vaak in de geschiedenisles aan bod komt (het betreft hier een wekerende doelstelling bij elke samenleving), speelt ons vak een belangrijke rol bij het aanleren van deze vaardigheid.
60	<ul style="list-style-type: none">• Wanneer het onderzoek afgerond is, moeten de resultaten gepresenteerd worden. Erg voor de hand liggend is het schrijven van een (onderzoeks)verslag, dus een schriftelijke presentatie. Er zijn echter veel meer manieren om onderzoeksresultaten voor te stellen. We zetten hier een aantal mogelijkheden op een rijtje. Meestal komen ze in combinatie met elkaar voor:<ul style="list-style-type: none">– Schriftelijke presentatie (verslag, paper, folder, poster enz.). De vaardigheden die hierbij ingezet moeten worden (taal, tekstverwerking, structuur, bibliografie enz.) zijn vakoverschrijdend en zullen ook in andere vakken geoefend worden. Overleg met de collega's is daarom noodzakelijk.– Mondelinge presentatie ('spreekbeurt'). Dit kan in combinatie met een schriftelijke presentatie (het gaat immers over andere vaardigheden). Ook hier is overleg noodzakelijk met de collega's van andere vakken (vooral talen), die mogelijk al aandacht besteed hebben aan deze vaardigheid: structuur van een spreekbeurt, verschil tussen schrijftaal en spreektaal, houding enz. Men kan de leerlingen aanzetten om hun presentatie zoveel mogelijk te ondersteunen met afwisselend materiaal (transparanten, presentatieprogramma zoals PowerPoint enz.). Dit maakt het voor de toehoorders immers veel boeiender. Voor het aanleren van een presentatieprogramma (zowel technisch-vormelijk als inhoudelijk) worden er best op schoolniveau afspraken gemaakt.– Presentatie van een product of van een ontwerp. Hebben de leerlingen iets ontworpen (bijv. een maquette, tekening, collage), dan is het product op zichzelf al een deel van de rapportering. Dit wordt dan verder mondeling toegelicht en eventueel van bijkomende documentatie voorzien.– Tentoonstelling: leerlingen richten een tentoonstelling in met foto's, teksten en voorwerpen om de resultaten van hun onderzoek te presenteren. Een goede tentoonstelling kan zonder 'gids' bekeken worden en moet dus voor zichzelf spreken.– Audiovisuele presentatie: leerlingen maken een documentaire om hun onderwerp en hun onderzoek voor te stellen. De school moet in dit geval natuurlijk over het nodige materiaal beschikken en de leerlingen moeten voorbereid worden op de technische

	aspecten van deze aanpak. <ul style="list-style-type: none">• De leraar bepaalt vrij welke vorm de rapportering zal aannemen.
--	---

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1450-1650

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	61 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Europa ontdekt en koloniseert. • Humanisme. • Reformatie en contrareformatie. • Vorming van gecentraliseerde staten aan de hand van minstens twee voorbeelden, waaronder de Habsburgers.
ET 10 ET 25* ET 27* ET 30*	62 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Welke relatie was er tussen wetenschappen en ontdekkingen? • Welke gevolgen hadden de kolonisaties voor de machtsverhoudingen binnen de Europese staten? • Welke impact had het humanisme op de wetenschap en omgekeerd? • Hoe leidden de wantoestanden in de rooms-katholieke kerk tot de opkomst van het protestantisme? • Hoe reageerde de rooms-katholieke kerk op het protestantisme? • Welke gevolgen hadden reformatie en contrareformatie op de samenleving? • Hoe gebruikte de kerk/vorst de barok als propagandamiddel? • Hoe consolideerden de Habsburgers de Bourgondische centralisatiepolitiek? • Hoe poogden de Europese vorsten de centralisatiepolitiek te consolideren?

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	63 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25	64 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 21	65 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	66 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Imperialisme</u> • <u>Kolonisatie</u> • Inquisitie; • Ketter; • Protestantisme; • Humanisme; • (contra)reformatie.
ET 4 ET 27* ET 29*	67 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: de centralisatiepolitiek van de Habsburgers, rivaliteit tussen de Europese vorstenhuizen en tussen vorst en paus ... • Economisch domein: de zoektocht naar nieuwe handelsroutes, de opkomst van het handelskapitalisme, slavenhandel ... • Sociaal domein: de standenmaatschappij onder druk,

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		slavernij in de gekoloniseerde gebieden ... <ul style="list-style-type: none"> • Cultureel domein: renaissance, de barok, wetenschappelijke vooruitgang, boekdrukkunst en haar gevolgen, de nieuwe rol van de kunstenaar, de protestantse versus de rooms-katholieke geloofsleer ...
ET 6 ET 27* ET 29*	68 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Gevolgen van de kolonisatie op alle domeinen van de samenleving in Europa en erbuiten; • Gevolgen van de wetenschappelijke ontdekkingen op de demografie; • De botsing tussen het politieke, sociale en religieuze in de godsdienstoorlogen.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	69 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Informatieverspreiding; • Maatschappijkritiek; • Kunst als propaganda; • Individualisme; • Slavernij; • Humanisme; • Religieuze conflicten.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1450-1650)
61	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – ‘Europa ontdekt’ slaat niet alleen op de ontdekking van nieuwe gebieden maar ook op ontdekkingen op het vlak van de wetenschappen, twee fenomenen die met mekaar verbonden zijn.

	<ul style="list-style-type: none"> – Bij de ontdekkingen is het niet de bedoeling dat de leerlingen de namen van alle ontdekkingsreizigers, hun boten en tochten kennen. – De werkwoorden ontdekken en koloniseren werden in de leerinhoud opzettelijk aan elkaar gekoppeld omdat in het verleden vaak een te eenzijdig en te positief beeld opgehangen werd van de ‘periode van de ontdekkingsreizen’. – We kozen er voor om in de leerinhoud enkel te spreken over humanisme en niet over de kunststroming renaissance. Het spreekt echter vanzelf dat men de renaissance, als kunstuiting van humanisme, wel degelijk kan bestuderen. – Bij het bestuderen van de Habsburgers is het niet de bedoeling om dynastieke geschiedenis te geven. Een beperkte stamboom kan hier verhelderend zijn maar is geen parate kennis (zie ook LPD 31). • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen duiden de nieuwe tijd en renaissance/humanisme aan op een tijdlijn met de grote periodes. De leerlingen leiden de term middeleeuwen af en kunnen besluiten of dit positief of negatief is. – De leerlingen vergelijken de kaart van Ptolemaeus met een OT-kaart en met de kaart van Mercator: ze duiden gelijkenissen en verschillen aan zowel naar vorm als naar inhoud. Wat zegt dit over het gewijzigde wereldbeeld? – De leerlingen werken in groep: elke groep zoekt 3 ontdekkingsreizigers uit 3 verschillende tijdvakken (naam + datum + ontdekte gebieden). Zij duiden deze gegevens zowel op een kaart als op een tijdlijn aan. Op deze manier zien ze in dat ‘ontdekkingsreizen’ niet tot de 15e – 16e eeuw kan beperkt worden. – De leerlingen brengen specerijen mee naar school. De specerijen worden geproefd en de leerlingen zoeken op waar ze oorspronkelijk vandaan kwamen en duiden dat aan op een wereldkaart. Ze vergelijken dit met een kaart van de bestemmingen van de ontdekkingsreizigers. – De leerlingen zien via kaartstudie hoe het afsluiten van de handelsroute over land naar Indië door de Ottomanen een druk zette om nieuwe wegen te zoeken. Ze kijken op de wereldbol van vandaag en zoeken welke alternatieven mogelijk zijn. Vervolgens kijken ze naar de beschikbare kaarten (en kennis) van de 15e eeuw. – De leerlingen kunnen op een kaart van Europa de verspreiding van de godsdiensten aanduiden als gevolg van de reformatie. – Via kaartstudie zien de leerlingen in dat in het rijk van Karel V ‘de zon nooit onder ging’. De leerlingen vergelijken dit met het rijk van Filips II en beschrijven de evolutie in de tijd.
62	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Voorbeelden van werkvormen bij bepaalde probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen op basis van een casus (bv. wereldreis van Maghelaes, reis Columbus, zeevaartschool in Sagres onder Hendrik de Zeevaarder, Bartolomeo Diaz ...) de link tussen de gebruikte wetenschap en de ‘ontdekkingstochten’ die zij ondernamen (in hoeverre hielp de wetenschap op deze tochten?). Dit kan je aantonen met behulp van filmfragmenten (zoals <i>Christopher Columbus: the Discovery</i> (Glen-1992) of <i>1492: The Conquest of Paradise</i> (R. Scott-1992)) waarin de verschillende instrumenten gebruikt worden. – De leerlingen bestuderen de belangrijkste technologische en ideologische vernieuwingen aan de hand van een groepswerk: de leerlingen kiezen uit een lijst van wetenschappers en technologische vernieuwingen en zoeken op het internet hierover informatie. Zij maken hiervan een schriftelijke en/of mondelinge presentatie.

	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstorm: de leerlingen vragen zich af hoe je voedsel kunt bewaren als je geen moderne bewaarmiddelen/technieken hebt en welke de gevolgen zijn voor dat voedsel. Zo zien ze het belang in van specerijen voor het op smaak brengen van voedsel dat lang bewaard moest worden. – Leuke instap om het belang van originele bronnen en van bronnenkritiek voor het humanisme te laten ervaren: de leraar geeft een zin aan leerling 1 die deze influistert in het oor van de volgende leerling (de anderen mogen het niet horen) en zo verder tot de zin doorgegeven is aan alle leerlingen. De laatste leerling zegt de zin luidop waaruit blijkt dat de zin wijzigingen heeft ondergaan en afwijkt van de oorspronkelijke zin.
<p>63 64 65</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – De prent ‘<i>Een man bevrijdt zich uit de middeleeuwse stolp</i>’ (1888) als visuele voorstelling van de manier waarop men in latere periodes naar de middeleeuwen keek. – de prent ‘<i>man van Vitruvius</i>’ (Leonardo da Vinci): belang van geometrische vormen en het zoeken naar wetmatigheden. – de tekst van Macchiavelli “<i>Brief aan zijn vriend Francesco Vettori</i>” (1513): kenmerken van het humanisme. – afbeeldingen van een blokdruk en van de drukpers van Gutenberg. De leerlingen kunnen door beide te vergelijken het vernieuwende van de boekdrukkunst aantonen. Een bezoek aan het Plantijnmuseum in Antwerpen is in dit kader een aanrader. – het schilderij ‘<i>De school van Athene</i>’ van Rafaël. Deze schilder uit de renaissance heeft zich laten inspireren door de klassieke oudheid. De leerlingen gaan in het schilderij op zoek naar elementen uit de klassieke oudheid. Een goede analyse van het schilderij is terug te vinden op www.humanistischecanon.nl – afbeeldingen van beeldhouwwerken zoals de <i>Gattamelata</i> van Donatello, middeleeuwse beelden aan kathedralen en het ruiterstandbeeld van Marcus Aurelius uit de Romeinse periode. De leerlingen zien gelijkenissen en verschillen. Ze zien dat er in de kunstproductie vanaf de 15e eeuw naast godsdienst ook andere thema’s, zoals de mens, op de voorgrond treden. Vergelijk in dit kader ook de David van Sluter met de David van Michelangelo. – de afbeelding van ‘<i>De fabrica Corporis humani</i>’ van Andreas Vesalius. De leerlingen kunnen afleiden waarom het ontleden van lijken voordelen heeft en op welke moeilijkheden dat kon stoten. Ze actualiseren naar vandaag: de houding tegenover de dood in de verschillende culturen. Ze vergelijken Andreas Vesalius met ‘<i>De anatomische les van Nicolaes Tulp</i>’ van Rembrandt. Ze zoeken de gelijkenissen en verschillen en actualiseren naar vandaag. (ook LPD 69) – afbeelding met het interieur van een katholieke en een protestantse kerk: de leerlingen kunnen bepaalde kenmerken van het protestantisme en de rooms-katholieke godsdienst afleiden door een vergelijking te maken tussen de twee kerkinterieurs. Een gelijkaardige oefening is mogelijk a.d.h.v. het schilderij <i>Zielenvisserij</i> van Adriaen Pietersz. – de 95 stellingen van Luther: de leerlingen halen hieruit zijn grootste punten van kritiek t. o. v. de paus en de wantoestanden van de katholieke kerk (o.a. aflatenpolitiek). – schilderijen zoals Jeroen Bosch “<i>de kruisdraging van Christus</i>” en Cornelis van Haarlem “<i>Broeder Cornelis en zijn meisje</i>” om de houding van sommigen tegenover de kerk te illustreren.

66	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 6.• De begrippen imperialisme en kolonisatie hebben de leerlingen reeds in de eerste graad gezien. Het is nuttig om daar kort op terug te komen en tegelijk te wijzen dat de invulling van deze begrippen niet helemaal dezelfde is. Overleg met de collega('s) van de eerste graad is hier aan te raden (welke definitie werd er gegeven van deze begrippen? hoe werden de begrippen aangebracht?).• Leuke/interessante instap om de begrippen inquisitie en ketter te verhelderen:<ul style="list-style-type: none">– laatste stukje van de film 'The Name of the Rose' (J.J. Annaud - 1986).– fragmenten uit de film 'Goya's ghost' (M. Forman - 2006).– sketch 'The Spanish Inquisition' (Monty Python's Flying Circus - 1970).– fragment 'The Inquisition' uit 'History of the World - part 1' (M. Brooks - 1981).• Voorbeeld van een werkvorm:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen zoeken het begrip humanisme op in Van Dale of in een encyclopedie en zien dat er verschillende betekenissen zijn. Leerlingen die Latijn studeren zoeken naar de Latijnse oorsprong en betekenis van het woord humanisme.
67	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen doen een mini-onderzoek naar een wetenschapper uit de 16e en 17e eeuw (zoals Paracelcus, Newton, Galilei) en gaan na welke elementen in zijn werk vernieuwend of behoudend zijn.– De leerlingen doen een onderzoekje naar de voeding van de Europeaan voor en na de kolonisatie en geven een overzicht van producten (aardappel, tabak, maïs...) die in ons dieet kwamen na de koloniatiegolf om één van de gevolgen van de kolonisatie op de samenleving in Europa tastbaar te maken.– De leerlingen onderzoeken a.d.h.v. het 'Spaanse spook' uit de Suske en Wiske stripreeks verschillende facetten van het leven in de Spaanse Nederlanden onder Alva. De leerkracht kan er voor kiezen elk groepje een maatschappelijk domein te geven en hen zelfstandig fragmenten te laten kiezen en commentariëren a.d.h.v. secundaire literatuur. Wanneer er minder tijd voor handen is, kunnen enkele fragmenten worden meegegeven. Voor het politieke domein is de tachtigjarige oorlog en de repressie onder Alva sterk aanwezig. Economisch ligt de nadruk op de landbouw. De stedelijke economische activiteiten komen minder zichtbaar aan bod maar er zijn wel enkele aanknopingspunten. Wat het sociale domein betreft komen alle geledingen van de maatschappij aan bod (adel, stedelijke burgerij, boeren, rovers, soldaten ...). Voor het culturele domein kunnen o.a. Breughel, de stedenbouw (a.d.h.v. Brussel), hekserij, oorlogstechnieken en de boekdrukkunst besproken worden. Het geheel kan ook als herhalingsoefening gebruikt worden.
68	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen kunnen de botsing tussen het politieke (machtscentrum), het sociaal-economische (frustratie van economisch achtergestelden) en het religieuze (protestanten versus katholieken) in de godsdienstoorlogen goed illustreren aan de hand van bv. de Beeldenstorm.

	<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen zien in dat door de vooruitgang in de wetenschappen, o.a. de sterrenkunde en cartografie het wereldbeeld verandert en ontdekkingsreizen mogelijk worden. Ze doen ook de politieke machtsverhoudingen in Europa verschuiven.
69	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen bestuderen het ‘ontdekken’ van Amerika aan de hand van historische teksten en kaarten. Zij vergelijken de reis van de Vikingen met die van Columbus en die van Abukari II. Ze brengen routes in kaart, bestuderen welke bewijzen gevonden zijn, welke impact de ‘reizen’ hadden, enz.– De leerlingen vergelijken in een klasdiscussie de impact van de boekdrukkunst op de 15-16e-eeuwse maatschappij met de impact die het internet heeft op onze hedendaagse samenleving.– De leerlingen halen uit een tekstje van Erasmus of van Moore elementen van maatschappijkritiek. Zij zoeken vervolgens een blog die eveneens kritiek levert omtrent dezelfde onderwerpen (macht, maatschappij, kerk, enz.) en bespreken punten van overeenkomst.– De leerlingen bespreken het belang van Latijn voor de verspreiding van het humanisme. Ze kunnen dit actualiseren naar Engels vandaag of Frans in het verleden. Het begrip ‘lingua franca’ kan al in de eerste graad gebruikt zijn voor Grieks of Latijn (na te gaan binnen de vakgroep). Bijkomende leuke oefening: de internationalisering leidde tot latinisering van de namen. De leerlingen doen een poging om een Latijnse versie van hun eigen naam te maken.– De leerlingen voeren een discussie over de gelijkenissen tussen boekdrukkunst vroeger en internet vandaag voor de verspreiding van de kennis en het ondermijnen van de gezagsdragers (zie Google in China).– De leerlingen zoeken voorbeelden van de houding van religies vandaag tegenover de vooruitgang van de wetenschappen: bv. stamcelonderzoek, evolutieleer ...– De leerlingen zoeken voorbeelden in de actualiteit van mensen die omwille van hun kritiek op de samenleving in conflict komen met de overheid.– De leerlingen koppelen een kaart van de verspreiding van de talen Engels, Frans, Nederlands, Spaans en Portugees aan een kaart van de Europese kolonisatie vanaf de 15e eeuw en formuleren een verklaring.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1650-1750

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	70 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Absolutisme aan de hand van minstens twee voorbeelden. • <i>Koopliedenrepubliek (U).</i>
ET 10 ET 25* ET 27*	71 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Waarom groeide het vorstelijk absolutisme in Frankrijk uit tot een succes? • Waarom groeide het vorstelijk absolutisme in Engeland niet uit tot een succes? • Had het vorstelijk absolutisme de kiem van de neergang van het ancien régime in zich? • <i>De koopliedenrepubliek: vernieuwend of behoudend?(U)</i>
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	72 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen voor elke leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...)
ET 20 ET 22 ET 25*	73 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 21	74 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	75 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Absolutisme; • Handelskapitalisme; • Protectionisme.
ET 4 ET 27* ET 29*	76 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: absolutisme volgens goddelijk recht (droit divin), drie staatsmachten bij één persoon ... • Economisch domein: handelskapitalisme en protectionisme, thuisnijverheid en manufacturen, de macht van de handelscompagnieën ... • Sociaal domein: de standenmaatschappij onder druk, de levensomstandigheden van de plattelandsbevolking ... • Cultureel domein: empirisme, kunst in dienst van de macht ...
ET 6 ET 27* ET 29*	77 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Driehoekshandel ten dienste van de Europese staten; • Economie in dienst van de macht; • Cultuur in dienst van de macht.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	78 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1750 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De macht van een absolute vorst vergelijken met de macht van onze huidige vorst; • Protectionisme; • Economie in dienst van de macht; • Cultuur in dienst van de macht.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1750)
70	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Bij het absolutisme heeft men vaak de neiging om een gedetailleerde politieke geschiedenis te geven van Frankrijk en Engeland. Probeer het absolutisme echter ruimer te zien dan enkel politiek. Ga ook in op de sociaal-economische en culturele aspecten en leg de focus bij het politieke eerder op de mechanismen dan op louter feitengeschiedenis. Spanje of Rusland kunnen ook als voorbeeld gebruikt worden. – Wanneer men er voor kiest de koopliedenrepubliek als uitbreidingsinhoud te bestuderen, is het nuttig om een vergelijking te maken met het absolutisme. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken als instap de kolonisatiekaart van de 16e eeuw en de kolonisatiekaart van de 17e eeuw. Ze stellen vast dat er andere landen koloniseren. Ze zoeken hiervoor redenen. – De leerlingen vergelijken de kaarten van Europa uit 1550, 1648 en 1713. Ze kunnen op deze kaarten Europese grootmachten zoals Frankrijk en Groot-Brittannië aanduiden. Bovendien kunnen ze aantonen hoe uitgebreid (maar niet aaneensluitend) het rijk van de Habsburgers was en welke problemen dat met zich meebracht. – De leerlingen brengen als afsluiter van de lessenreeks de voornaamste absolute vorsten en hun regeerperiode (ze moeten dit niet kennen!) aan op een tijdband. Zij stellen vast dat wat zij afzonderlijk bestudeerd hebben in de tijd samenvalt. – Bij de bespreking van de Verenigde Provinciën is het belangrijk de omvang van het koloniale rijk van de Nederlanders op een wereldkaart te duiden.
71	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • De leerlingen onderzoeken met welke moeilijkheden de absolute vorsten af te rekenen hadden om hun macht te versterken of te behouden. Ze gaan na waarom dat in Frankrijk wel lukte en in Engeland niet.
72 73 74	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – alle mogelijke uitingen van absolute macht van een vorst (vooral voor Lodewijk XIV zijn er veel voorbeelden) in schilderijen (portretten), gravures, munten en penningen, symbolische paleisarchitectuur ... De leerlingen kunnen via een observatieprotocol de aangereikte bronnen beschrijven en de kenmerken van de verheerlijking/goddelijke status van een vorst hieruit afleiden. – teksten van Bossuet en Bodin over het 'goddelijk karakter' van de koninklijke macht (droit divin). – geschriften van de Schotse koning James I Stuart, later koning van 'Groot-Brittannië in "<i>The True Law of Free Monarchies; or, The Reciprocal and Mutual Duty Betwixt a Free King and His Natural Subjects</i>" over het goddelijke koningschap. – uittreksels uit de mémoires van Lodewijk XIV zelf of getuigenissen van tijdgenoten (Saint Simon, Princesse Palatine, Chapelain, Lully) illustreren dat elk domein van de samenleving ten dienste stond van de koning. – geschriften en brieven van J. B. Colbert (naast tabellen en schema's in handboeken) over het protectionisme in Frankrijk.

	<ul style="list-style-type: none"> – films zoals <i>Le roi danse</i> (Corbiau - 2000), <i>Dangerous Liaisons</i> (Frears - 1988), <i>Farinelli</i> (Corbiau - 1994) en <i>Marie Antoinette</i> (S. Coppola - 2006) over het hofleven in absolutistisch Frankrijk. – schilderijen en gravures over de Engelse burgeroorlog tussen de aanhangers van de monarchie en het parlement (bv. John Weesop). – uittreksels uit de Britse <i>Bill of Rights</i> (1689) om aan te tonen dat het centrum/zwaartepunt van de macht in Engeland bij het parlement ligt. – fragmenten uit de tv-reeks <i>Charles II</i> (BBC 2010) over de spanningen tussen parlement en monarchie.
75	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • We kozen hier voor het transfereerbare begrip protectionisme eerder dan de in tijd en ruimte beperkte begrippen mercantilisme en colbertisme. De leraar kan deze meer specifieke wel gebruiken in de context van de bestudeerde periode maar wij pleiten er voor om enkel het transfereerbare begrip te laten studeren. • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen de driehoekshandel aan de hand van kaarten en teksten en leggen op basis daarvan de werking van het handelskapitalisme uit.
76	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Het belang van een militaire macht van een absoluut vorst kunnen de leerlingen afleiden via een internetzoekopdracht naar de vestingsteden van Vauban. De leerlingen stellen vast dat vooral de buitengrenzen (ook overzees) van het Franse rijk beschermd werden. – De leerlingen vergelijken een prent van een ambachtsplaats, met een manufactuur en een moderne fabrieksruimte. Ze kunnen aan de hand van de prent afleiden op welke manier een manufactuur vernieuwend was.
77	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden. • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bespreken het samengaan van politiek en cultuur aan de hand van fragmenten uit <i>Le roi danse</i> (Corbiau - 2000). Andere voorbeelden die deze symbiose zijn de talrijke afbeeldingen en portretten van Lodewijk XIV en Versailles zelf waarin zowel de koning als het hofleven steeds geïdealiseerd worden.
78	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bespreken aan de hand van de abortuscrisis in België in 1990 de onmacht van een hedendaagse koning om zijn persoonlijke overtuiging te laten doorwegen op de besluitvorming. De leerlingen vergelijken de macht van een absoluut vorst met de macht van een vorst binnen onze monarchie. – De leerlingen zoeken via internet artikels op met het woord protectionisme in. Ze bepalen of dit in het artikel als positief of negatief wordt voorgesteld. Leerlingen kunnen hierbij op zoek gaan naar de spanningsvelden tussen verschillende landen die

	<p>vandaag al dan niet hun markt beschermen.</p> <ul style="list-style-type: none">– De leerlingen kunnen aan de hand van enkele door de leraar verzamelde krantenartikels aantonen dat bij elke economische vertraging en/of crisis staten hun economieën proberen af te schermem.– De leerlingen zoeken zowel in het verleden als in het heden naar voorbeelden van geïdealiseerde voorstellingen van heersers (Romeinse keizers, Lenin, Saddam Hussein ...)– De leerlingen onderzoeken aan de hand van bevolkingscijfers de invloed van de kolonisatie en de driehoekshandel op de samenstelling van de bevolking van de VSA.– Elk jaar wordt de opening van het parlementair jaar in Engeland uitgezonden op de BBC. Dit kan men ook terugvinden op YouTube. De leerlingen kunnen de spanningen tussen koning en parlement uit die fragmenten afleiden: bv. de Koninklijke vlag wordt gehesen i. p. v. de Union Flag tijdens de duur van de troonrede, de vertegenwoordiger van de koningin (Black Rod) krijgt de deur in zijn gezicht als hij het Lagerhuis wil betreden. Er volgt een bespreking over hoe tradities uit het verleden verder leven in het heden. <p>De spanningen koning/parlement worden ook elk jaar herdacht op Guy Fawkesday (5 november). Dit is een mooi voorbeeld van hoe in Groot-Brittannië de geschiedenis leeft. Sommige leerlingen zullen dit feit ook kennen uit de populaire speelfilm <i>V for Vendetta</i> (McTeigue – 2006).</p>
--	---

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1750-1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	79 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Verlichting. • Amerikaanse Revolutie. • Franse Revolutie (tot het Congres van Wenen).
ET 10 ET 25* ET 27* ET 30*	80 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> • De Verlichting als antwoord op de gewijzigde sociale en economische omstandigheden. • Welke invloed had een kleine groep denkers op termijn op de samenleving? • Hoe revolutionair was de Amerikaanse grondwet? • Was de Amerikaanse revolutie een generale repetitie van de Franse? • Was de burgerij de motor van de Franse Revolutie? • De Franse revolutie als einde van de standenmaatschappij en het ancien régime.
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	81 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...)
ET 20 ET 22 ET 25*	82 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 21	83 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	84 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Ancien régime; • Rationalisme; • Rechtstaat; • Kiesrecht; • Scheiding der machten; • Scheiding van kerk en staat; • Verlicht Despotisme; • Revolutie; • Grondwet; • Burgerrechten; • <u>Republiek</u> • Onafhankelijkheid; • Volkssoevereiniteit.
ET 4 ET 27* ET 29* ET 30*	85 minstens één kenmerk per maatschappelijk domein van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk per maatschappelijk domein <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: spanning tussen vorst en parlement/standenvertegenwoordiging, volkssoevereiniteit, scheiding der machten, scheiding kerk en staat, rechtstaat, verlicht despotisme ... • Economisch domein: fiscale ongelijkheid, beginnende industrialisatie ... • Sociaal domein: sociale (on)gelijkheid, burgerrechten, van standenmaatschappij naar klassenmaatschappij ... • cultureel domein: rationalisme, maakbaarheid van

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		mens en samenleving, deïsme ...
ET 6 ET 27* ET 29* ET 30*	86 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Invloed van de Verlichting op alle maatschappelijke domeinen; • Economische en politieke onderdrukking als basis voor de Amerikaanse revolutie; • Sociale ongelijkheid als oorzaak van en economische crisis als aanleiding tot de Franse revolutie.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29* ET 30*	87 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1750 en 1815 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Scheiding der machten; • Rechtsstaat; • Geloof in de wetenschap en de maakbaarheid van mens en samenleving; • Scheiding kerk en staat; • Burgerrechten – mensenrechten.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1750-1815)
79	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Inhoudelijke verduidelijking <ul style="list-style-type: none"> – Onder de leerinhoud Verlichting valt ook het ‘verlicht despotisme’ (trouwens een verplicht begrip – LPD 84) als een poging van bepaalde machthebbers om de ideeën van de Verlichting te recupereren. – De ‘industriële revolutie’ werd niet als leerinhoud opgenomen. Hoewel deze in sommige gebieden reeds voor 1815 voelbaar is, hebben we ervoor gekozen deze leerinhoud naar de derde graad te verschuiven wanneer deze ruimer verspreid is en de gevolgen ervan zich ook duidelijker laten voelen. Uiteraard kan de leraar bij de studie van het economische domein wel reeds wijzen op de beginnende industrialisering. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen aan de hand van een historische kaart de 13 Amerikaanse kolonies situeren in Noord-Amerika. Even-

	<p>tueel kunnen zij ook aan de hand van een kaart van rond 1850, een kaart van rond 1900 en een actuele kaart de gebiedsuitbreiding van de oorspronkelijke ‘Verenigde Staten’ aantonen (doorloper).</p> <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken een tijdlijn waarop de evolutie van de verhouding tussen kerk en staat weergegeven wordt tijdens het ancien régime, tijdens de verschillende fasen van de Franse Revolutie en na de Franse Revolutie. Zo zien ze dat door de Franse Revolutie een einde kwam aan meer dan 1000 jaar samengaan van kerk en staat en dat in deze periode de basis voor een nieuwe verhouding werd gelegd. – De leerlingen maken een tijdlijn met een politiek, economisch en sociaal overzicht van de 18e eeuw voor en na de Franse Revolutie. Ze kunnen het begrip ancien régime hieruit afleiden. (ook LPD 84 en LPD 85) – De leerlingen kunnen aan de hand van een Europese historische kaart Frankrijk tijdens de Franse Revolutie en de gebiedsuitbreiding van Frankrijk onder Napoleon situeren. Ze zien in dat de ideeën van de Franse Revolutie niet beperkt bleven tot Frankrijk. Misschien kunnen de leerlingen dit illustreren door op zoek te gaan welke grondwetten in Europa allemaal een scheiding der machten kennen, de begrippen volkssoevereiniteit en grondwet kennen.
80	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – In het kader van de probleemstelling ‘Hoe revolutionair was de Amerikaanse Revolutie’, onderzoeken de leerlingen de grondwet van 1787 die de VSA zijn huidige politieke structuur meegaf. Zo komen de begrippen ‘rechtsstaat’, ‘scheiding der machten’, ‘grondwet’, ‘burgerrechten’ en ‘volkssoevereiniteit’ aan bod. (ook LPD 81 en 84) – De leerlingen debatteren over een aantal stellingen uit M. ONFRAY (2009). Op die manier leven ze zich in in de wereld van de salons in Parijs waar filosofen samen kwamen om maatschappelijke thema’s te bespreken. De leerlingen kunnen actuele stellingen nemen zoals: ‘doe je wat de directeur zegt, ook als hij onzin uitkraamt’ of ‘moet je het schoolreglement in de vuilnisbak gooien’ waarin Onfray dieper ingaat op de filosofie van o.a. Locke en Rousseau. Aan de hand van enkele andere stellingen zoals ‘heb je nog veel van een baviaan in je?’ analyseert Onfray tekstjes van Kant, Hobbes, Diderot en Voltaire. De verlichtingsfilosofen worden op die manier bijzonder eigentijds.
81 82 83	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – spotprenten uit de 18e eeuw illustreren de kritiek op de standensamenleving. Voorbeelden hiervan zijn ‘<i>réveil du Tiers Etat</i>’ en ‘<i>Le tiers état supportant le poids des privilèges de la noblesse et du clergé</i>’. – Uittreksels uit teksten van verlichtingsfilosofen, zoals <ul style="list-style-type: none"> ✓ Locke, <i>Two Treatises on Government</i> (1689), over machtsconcentratie en machtswillekeur; ✓ Montesquieu, <i>De l’esprit des Lois</i> (1748), over de scheiding van de drie staatsmachten; ✓ Rousseau, <i>Du Contrat Social</i> (1762), over het ‘contract’ tussen de leden van de maatschappij en de volkssoevereiniteit (politieke domein); ✓ Kant, <i>Wat is Verlichting?</i> (1784), over empirisme en rationalisme; ✓ Voltaire, <i>Profession de foi des théistes</i> (1768), over deïsme; ✓ Voltaire, <i>Traité sur la Tolérance</i> (1763), over verdraagzaamheid voor verschillende meningen en geloof (cultureel do-

mein);

- ✓ Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), over sociale (on)gelijkheid;
- ✓ Beccaria, *Over misdaden en straffen* (1764), tegen de doodstraf en onschuld tot schuld bewezen is (sociaal domein);
- ✓ Smith, *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), over eigenbelang en arbeidsverdeling;
- ✓ Quesnay, *Tableau Economique* (1759), over schaalvergroting (economisch domein).

- afbeelding van de *Boston Massacre* (Paul Walker - 1770) of de cartoon 'join or die' uit de Pennsylvania Gazette om de leerlingen inzicht te doen krijgen in de propaganda van die tijd (cultureel domein).
- de cartoon 'e pluribus unum' om de idee achter de revolutie weer te geven.
- uittreksels uit de Amerikaanse 'Onafhankelijkheidsverklaring': profiteerde iedereen van de idealen van gelijkheid en vrijheid?
- Fragmenten uit de *The Patriot* (Emmerich - 2000), een spektakelfilm met de Amerikaanse Revolutie als achtergrond. De leerlingen onderzoeken via een aantal gerichte vragen en opdrachten de historiciteit van de film. Wat klopt er met de historische feiten en wat is 'aangedikt' (fictie/non-fictie). Een samenvatting van de discussies rond deze film is te vinden op www.film-en-geschiedenis.ugent.be.
- Tabellen met geboorte- en sterftecijfers en teksten over het leven op het platteland in Frankrijk in de 18^e eeuw om een beeld te scheppen van de levensomstandigheden van de plattelandsbevolking. Dit stond in het teken van honger/overleven en staat in scherp contrast met het hofleven.
- Voorbeelden van pamfletten en spotprenten gepubliceerd tijdens de Franse Revolutie geven de verschillende en wisselende politieke opinies weer tijdens deze periode. Dit kan men ook internationaal bekijken: bv. de cartoons van de Brit James Gillray waaruit men kan afleiden hoe men buiten Frankrijk tegenover de Franse Revolutie stond en hoe Groot-Brittannië in deze periode streefde naar wereldhegemonie.
- Tekst van *wet Le Chapelier* (1791) waarmee de leerlingen inzien dat de Franse Revolutie ook op economisch en sociaal vlak een breuk inhield met de voorgaande periode en tegelijk de belangen van de ondernemende burgerij veilig stelde. Ze bespreken welke voordelen die wet had en voor wie zij nadelig was.
- Schilderijen van J.L. David geven inzicht in propaganda en beeldvorming over de revolutie. Vanuit de biografie van de schilder (die tijdens de verschillende fasen van de revolutie steeds aan de kant van de machthebbers stond) kunnen de leerlingen zijn standpunt bepalen. Voorbeelden:
 - ✓ de eed van de kaatsbaan
 - ✓ Marie Antoinette op weg naar de guillotine (schets)
 - ✓ de dood van Marat
 - ✓ de kroning van Joséphine door Napoleon (verschuiving in verhouding tussen kerk en staat)
 - ✓ veldheerportretten van Napoleon.
- fragmenten uit de tweedelige tv-film *La Révolution Française* (Enrico – 1989).
- fragmenten uit 'Marie-Antoinette' (S. Coppola - 2006) illustreren hoe men aan het hof niet beseftte welke politieke breuk zich aan het voltrekken was.
- fragmenten uit de *Code Civil* waarmee de leerlingen inzien hoe vernieuwend (bv. erfenisrecht) dit was (ook LPD 85).

	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Met de teksten van de verlichtingsfilosofen (zie supra): de leerlingen hebben de algemene kenmerken van de Verlichting gekregen en onderzoeken daarop a.d.h.v. teksten de invloed van de Verlichting op het denken over de verschillende maatschappelijke domeinen. Zij beschrijven wat de filosofen voorstellen per domein. Ze stellen dit voor aan elkaar. Daarna kan de klas via een onderwijsleergesprek of een klasdiscussie tot de algemene kenmerken van de Verlichting komen. – De leerlingen stellen aan de hand van teksten van verlichte filosofen een schematisch overzicht op met de waarden, normen en doelstellingen van voor de Verlichting en de waarden, normen en doelstellingen van de Verlichting en vergelijken deze met elkaar.
84	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen <ul style="list-style-type: none"> – Het begrip kiesrecht koppelt men best aan volkssoevereiniteit en kan verfijnd worden met begrippen als cijnskiesrecht (beperkte volkssoevereiniteit), algemeen stemrecht en ook vetorecht (inperking van de volkssoevereiniteit). – Naast revolutie kan men ook op het begrip contrarevolutie wijzen vermits de twee bijna altijd met elkaar gepaard gaan. – Het begrip republiek hebben de leerlingen reeds gezien in de eerste graad (Rome) maar krijgt hier een andere invulling. Het begrip president (voor de VSA) kan daaraan gekoppeld worden maar tegelijk wijst men de leerlingen erop dat niet elke republiek een president aan het hoofd heeft (Frankrijk tijdens de revolutie en Napoleon). • Voorbeeld van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken op basis van door de leraar gegeven biografieën een vergelijkende studie tussen Robespierre en Talleyrand om op die manier inzicht te verwerven in revolutionaire dynamiek. Beide zijn voormannen uit de revolutie: Robespierre was eerder rechtlijnig, radicaal en fanatiek terwijl Talleyrand een meer pragmatische politicus was die meewaarde met de winden van de opeenvolgende regimes. – De leerlingen gaan in de <i>'De Verklaring voor de Rechten van de Mens en van de Burger'</i> uit 1789 op zoek naar de passages die slaan op de begrippen 'rechtstaat', 'burgerrechten' en 'volkssoevereiniteit' en leggen dit uit.
85	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Een mini-onderzoek: (kan ook in samenwerking met wiskunde of fysica) De leerlingen zoeken op hoeveel een mijl, een voet en een pint zijn in het ancien régime. Door de verschillende soorten afstanden en inhouden kunnen ze besluiten welke problemen dat met zich meebracht. Ze onderzoeken hoe de onderverdeling van de afstanden en inhouden was: bv. hoe men van mijl naar inch naar ging en ze zien de moeilijkheid hiervan in. De leerlingen onderzoeken welke verhouding er is tussen afstanden en inhouden in het nieuwe metrische systeem. Een oefening: ze meten het klaslokaal op in de oude maten en in de nieuwe maten (tot de kleinste onderverdeling). Ze zetten dit om naar 2 klaslokalen (verdubbelen), zowel de lengte en de oppervlakte, waardoor ze inzien dat dit met het nieuwe systeem veel makkelijker gaat. Ze zien het voordeel van het metriek stelsel in voor de opkomende industrialisering.

	<p>Ze zoeken op waar in de wereld het metriek stelsel ingevoerd werd en wanneer dat gebeurde (oef. in tijd en ruimte, LPD 79). Ze kunnen uit hun historische kennis afleiden waarom dat in Engeland veel later was dan op het Europese vasteland.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aan de hand van een omzettingstabel van de Franse republikeinse kalender bepalen de leerlingen hun verjaardag in die kalender. Ze onderzoeken waarom er in onze week 7 dagen zijn en waarom we berekenen vanaf de geboorte van Christus. Ze kunnen afleiden waarom de Franse Revolutie dit wilde veranderen en welke normen hierbij gebruikt werden. Ze kunnen ook afleiden waarom dit systeem geen stand hield.
86	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.
87	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Via hedendaagse cartoonisten (www.cartoonstock.com > French revolution cartoons and comics) bespreken de leerlingen de elementen uit de Franse Revolutie die nu nog doorwerken. – De leerlingen bespreken de huidige politieke structuur van de VSA op basis van lectuur van de grondwet van 1787. Dit kan vooral interessant zijn in een jaar van Amerikaanse presidentsverkiezingen (bv. kiesmannen, winner- takes- all). – Leerlingen gaan op zoek naar aspecten van het mechanisme ‘revolutie’ aan de hand van krantenartikels, journaals ... over op-roer, opstanden, revoltes, betogingen of revoluties die zich op dat moment in de wereld voordoen.

SYNTHESE VAN DE WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 1450 EN 1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 2	88 voor elk maatschappelijk domein minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen onderling tussen 1450 en 1815.	<p>Voorbeelden van overeenkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: absolutisme ... • Economisch domein: landbouwsamenleving ... • Sociaal domein: standensamenleving ... • Cultureel domein: cultuur in dienst van de elite ... <p>Voorbeelden van verschillen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: absolutisme in vraag gesteld ... • Economisch domein: eerste industriële revolutie ... • Sociaal domein: groeiende macht van de burgerij ... • Cultureel domein: nieuwe ideeën van de Verlichting ...
ET 7	89 in een overzicht van de ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 aanduiden wanneer er in de maatschappelijke evoluties sprake is van continuïteit < discontinuïteit en van langzame verandering/evolutie > breuk/revolutie.	<p>Onderstaande begrippen toegepast op de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuïteit < discontinuïteit; • langzame verandering/evolutie > breuk/revolutie.
ET 11	90 aantonen dat de tot nu bestudeerde samenlevingen in oudheid, middeleeuwen en nieuwe tijd agrarische samenlevingen zijn.	<p>Enkele gemeenschappelijke structurele kenmerken van agrarische samenlevingen.</p>
ET 12 ET 26* ET 28*	91 voor de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 minstens 1 voorbeeld geven van zowel normconformerend als normafwijkend maatschappelijk gedrag vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.	<p>Voorbeelden van normconformerend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • (streven naar) behoud van de privileges van de adel; • het soms zeer repressief in stand houden van de geloofsleer; • etiquetteregels;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • ... Voorbeelden van normafwijkend maatschappelijk gedrag • opkomst protestantisme; • maatschappijkritiek van de humanisten; • hekserij; • afschaffing privileges; • deïsme; • ...

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE)
88	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 39.
89	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 40.
90	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 41. • Dit kwam reeds aan bod in het derde jaar. Men kan zich hier beperken tot het nagaan welke veranderingen er zich in de nieuwe tijd voordeden in de agrarische samenleving.
91	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 42.

STUDIE VAN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1450-1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9	92 de bestudeerde leerinhouden van de niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> Minstens twee samenlevingen naar keuze: Inca's, Azteken ... na de kolonisatie, Noord-Amerikaanse Indianen, Osmaanse rijk, Japan, China, India, zwart Afrika ...
ET 1	93 de relativiteit van de westerse periodisering aantonen door te vergelijken met andere periodisering.	Periodisering in niet-westerse samenlevingen.
ET 10 ET 25* ET 27*	94 minstens 1 probleemstelling uitwerken per bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET 2	95 voor twee maatschappelijke domeinen naar keuze minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse en de twee bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden van overeenkomsten <ul style="list-style-type: none"> afhankelijk van de gekozen samenlevingen. Voorbeelden van verschillen <ul style="list-style-type: none"> afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET 15 ET 17 ET 18 ET 19	96 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 op minstens <ul style="list-style-type: none"> twee geschreven en/of materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen; twee historiografische informatiebronnen (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 20 ET 22 ET 25*	97 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 21	98 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 3	99 begrippen die gerelateerd zijn aan de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen • afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET 5 ET 27 ET 29	100 de fundamentele kenmerken omschrijven van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden • afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET 6 ET 27* ET 29*	101 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 aantonen.	Voorbeelden • afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET 13 ET 25* ET 28* ET 29*	102 minstens 2 aspecten van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden • afhankelijk van de gekozen samenlevingen.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 1450-1815)
92	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 43. • Indien men in het derde jaar (periode 375-1450) gekozen heeft voor een precolumbiaanse samenleving, kan men die het jaar daarop (periode na 1500) verder bestuderen maar dan nagaan wat de impact van de kolonisatie was op deze samenleving. Overleg is hier zeer belangrijk om overlappingen te vermijden.
93	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de inhoudelijke verduidelijking bij LPD 44. • Hier wordt verwezen naar wat de leerlingen in het derde jaar over andere periodisering en hun periodisering worden dit verder aangevuld of verfijnd.
94	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2.
95	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook LPD 46.

96 97 98	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5.
99	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 6.
100	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.
101	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan best tegelijk met de vorige behandeld worden.
102	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.

HISTORISCH ONDERZOEK OVER DE WESTERSE OF NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 1450 EN 1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 1450-1815 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET 16	103 een werkplan opmaken om de opdracht uit te voeren.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan).
ET 14	104 doelgericht informatie zoeken over hun onderzoeksvraag in het door de leraar aangeboden informatiemateriaal.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • waar en hoe kan men informatie vinden over geschiedenis? • soorten informatie: tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele, multimediale. • zoekmethodes internet.
ET 15	105 de gevonden informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • de begrippen historische bron en historiografisch materiaal.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 1450-1815 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze		LEERINHOUDEN
ET 15	106	de correcte referentie noteren voor de gevonden informatie volgens de door de leraar gegeven regels.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • regels om te citeren en/of te refereren.
ET 16	107	een verantwoorde selectie maken uit de gevonden informatie en een overzichtslijst van het geselecteerde materiaal opstellen volgens door de leraar gegeven criteria.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • selectiecriteria, waaronder betrouwbaarheid.
ET 17 ET 18	108	in de geselecteerde informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden en daaruit de nodige gegevens halen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan).
ET 19 ET 23 ET 25*	109	de gegevens uit de geselecteerde informatie interpreteren, structureren en synthetiseren.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan).
ET 22 ET 25*	110	door middel van coherente argumenten een eigen standpunt formuleren over de uitgewerkte onderzoeksvraag.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • enkele basisprincipes van argumentatie.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 1450-1815 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET 24 ET 25*	111 over het resultaat van hun beperkt historisch onderzoek rapporteren.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • manieren van rapporteren (schriftelijk, mondeling, grafisch ...) en enkele principes die hierbij dienen in acht genomen te worden.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
103	<ul style="list-style-type: none"> • Daar waar er in het derde jaar eerder met een kleine opdracht gewerkt werd, is het vanaf het vierde jaar mogelijk een grotere opdracht op te geven waarin alle onderzoeksvaardigheden geïntegreerd zijn. Voor een grotere opdracht is het belangrijk dat de leerlingen een werkplan opmaken. Dit hoeft nog steeds geen jaartaak te zijn. • Overleg met de collega's van andere vakken om na te gaan of de leerlingen reeds geleerd hebben een werkplan op te maken (bv. in het kader van de onderzoekscompetenties). Indien dit zo is, zal de leraar daarnaar verwijzen en hierop verder gaan. Indien niet, zal de leraar uitleggen hoe de leerlingen een werkplan kunnen maken (leren leren). Men geeft best ook een uitgewerkt voorbeeld hoe dat er kan uitzien.
104	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 54.
105	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 55.
106	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 56.
107 108	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 57 en 58. • Nieuw t. o. v. het derde jaar: nadat de leerling een selectie gemaakt heeft uit de gevonden informatie, maakt hij een overzichtslijst van het door hem geselecteerde materiaal. De leraar bepaalt welke vorm die lijst zal aannemen, in de meeste gevallen gaat het om een bibliografie.
109	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 59.
110	<ul style="list-style-type: none"> • Ook nieuw t. o. v. het derde jaar is dat de leerlingen een besluit moeten formuleren waarin ze een duidelijk standpunt innemen t. o. v.

	<p>hun probleemstelling/onderzoeksvraag. Ze geven dus een duidelijk antwoord op de probleemstelling/onderzoeksvraag en geven een overzicht van de argumenten die hen tot die conclusie geleid hebben.</p> <ul style="list-style-type: none">• Gezien argumenteren een vaardigheid is die in de geschiedenisles vaak moet ingezet worden, is het zinvol om het over de waarde, de opbouw en de soorten argumenten te hebben. Overleg hierover met de collega Nederlands vermits argumenteren daar mogelijk ook aan bod komt.
111	<ul style="list-style-type: none">• Zie LPD 60.

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

VAKGROEPWERKING

Om de halfopen leerplannen geschiedenis zo goed mogelijk te kunnen realiseren, is een gestructureerde en inhoudelijke vakgroepwerking absoluut noodzakelijk. Te vaak wordt vakgroepwerking gezien als een vervelende administratieve verplichting waardoor de discussies zelden het anekdotische overstijgen. Hieronder geven we enkele voorbeelden van mogelijke onderwerpen die kunnen worden aangesneden en die tot werkelijke reflectie en tot boeiende inhoudelijke discussies kunnen leiden.

Efficiëntie

Een vakgroep is slechts nuttig als er duidelijk en zinvol werk wordt geleverd. Dit houdt o.m. in dat aan volgende punten aandacht besteed wordt:

- taakomschrijving: welke specifieke opdracht(en) zal de vakgroep voor geschiedenis op zich nemen;
- vergaderkalender: beperking van het aantal vergaderingen, de deelnemers tijdig raadplegen over de frequentie en het tijdstip van bijeenkomst;
- vergadertechniek: grondige voorbereiding van de vergadering door alle deelnemers, een duidelijke agenda, een degelijke leiding van de vergadering (strikte timing, doelgerichte besprekingen, iedereen de kans geven een inbreng te hebben);
- concrete uitvoering van de gemaakte afspraken: enkel haalbare, "nuttige" en heldere afspraken maken, per afspraak iemand de verantwoordelijkheid geven voor de opvolging;
- contacten met de andere vakgroepen en met alle collega's of organen die in de school een coördinerende taak vervullen (directie, pedagogisch college ...).

Mogelijke opdrachten van een vakgroep

Er bestaat geen vast model voor het ideale opdrachtenpakket van een vakgroep. Elke school beslist binnen haar eigen cultuur waaraan vakgroepen werken. Voor een gefundeerde keuze kan volgende lijst worden overlopen. Let op: deze opsomming is geen maximaal streefdoel.

Leerplannen en leerboeken

- Wat is de visie van het leerplan en hoe willen wij die als vakgroep realiseren?
- Welke inhoudelijke keuzes maken wij?
- Welke uitbreidingsdoelstellingen willen we realiseren?
- Methodologie in de verschillende leerjaren;
- Vergelijking van leerplan en leerboek.

Jaarplanning en leerlijn

- Afspraken over de vorm van de jaarplannen (gebeurt vaak op schoolniveau);
- Omzetting van leerplannen naar jaarplannen;
- Verticale coördinatie: afspraken over verdeling van leerstof;
- Horizontale coördinatie: afspraken tussen de collega's die parallel staan;
- Uitwisseling en vergelijking van elkaars jaarplannen;
- Afspraken over projecten e.d.;
- Opstellen van een leerlijn over de drie graden.

Methodologische krachtlijnen

- Hoe werken i.v.m. differentiatie?
- Afspraken over leren leren;
- Introductie van activerende werkvormen;
- ICT-integratie;
- Afspraken over de opvang en begeleiding van nieuwe collega's.

Didactisch materiaal

- Inventaris didactisch materiaal;
- Aankoopprioriteiten;
- Leerboekkeuze (bij voorkeur dezelfde methode in de drie graden);
- Afspraken over ontwikkelen en uitwisselen van lesmateriaal;
- Afspraken over opstellen en uitwisselen van cursussen;
- Toetsen- en takenbank aanleggen.

Evaluatiestrategie

- Afspraken over verhouding kennis/reproductie en inzicht + vaardigheden;
- Afspraken over het teruggeven, verbeteren en bewaren van toetsen;
- Afspraken over materialen die leerlingen bij toetsen mogen gebruiken;
- Afspraken over screenen van elkaars examens (duidelijkheid, leerplangerichtheid ...).

Nascholing

- Informatie en materiaal, verkregen op nascholingen, bespreken en doorgeven aan de leden van de vakgroep die niet konden deelnemen.

Vakoverschrijdend werk

- Vastleggen hoe in geschiedenis gewerkt kan worden aan VOET;
- Contacten leggen met de andere vakgroepen om gezamenlijk pedagogische keuzen te maken, rond bijvoorbeeld cultuuropvoeding, onderzoekscompetentie, extra muros activiteiten, participatie ...
- Voorbereiding op hoger onderwijs.

Naar buiten treden als vakgroep

- Schooloverstijgende contacten;
- Bijwonen studiedagen;
- Contacten met hoger onderwijs;
- Deelname aan buitenschoolse projecten en wedstrijden.

VOET

Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen⁴ (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

De VOET geven scholen de opdracht om jongeren te vormen tot de actieve burgers van morgen!

Zij moeten jongeren in staat stellen om die sleutelcompetenties te verwerven die een zinvolle bijdrage leveren aan het uitbouwen van een persoonlijk leven en aan de opbouw van de samenleving.

Het ordeningskader van de VOET bestaat uit een samenhangend geheel dat deels globaal en deels per graad geformuleerd wordt.

Globaal:

- een **gemeenschappelijke stam** met 27 sleutelvaardigheden
Deze gemeenschappelijke stam is een opsomming van vrij algemeen geformuleerde eindtermen, los van elke context. Ze zijn toepasbaar in alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school. Ze kunnen, afhankelijk van de keuze van de school, in samenhang met alle andere vakgebonden of vakoverschrijdende eindtermen worden toegepast;

⁴ In de eerste graad B-stroom spreekt men over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD). Aangezien zowel VOET als VOOD na te streven zijn, beperken we ons in de tekst tot de term VOET, waarbij we zowel naar het begrip vakoverschrijdende eindtermen als vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen verwijzen.

- **zeven** maatschappelijk relevante toepassingsgebieden of **contexten**:
 - **lichamelijke gezondheid en veiligheid,**
 - **mentale gezondheid,**
 - **sociorelationele ontwikkeling,**
 - **omgeving en duurzame ontwikkeling,**
 - **politiek-juridische samenleving,**
 - **socio-economische samenleving,**
 - **socioculturele samenleving.**

Per graad:

- **leren leren,**
- **ICT** in de eerste graad,
- **technisch-technologische vorming** in de tweede en derde graad ASO.

Een zaak van het hele team

De VOET vormen een belangrijk onderdeel van de basisvorming van de leerlingen in het secundair onderwijs. Om een brede en harmonische basisvorming te waarborgen moeten de eindtermen van de gemeenschappelijke stam, contexten, leren leren, ICT en technisch-technologische vorming in hun samenhang behandeld worden. Het is de taak van het team om - vanuit een visie en een planning - vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen te combineren tot zinvolle gehelen voor de leerlingen.

Door de globale formulering krijgen scholen meer autonomie bij het werken aan de vakoverschrijdende eindtermen, waardoor de school meer mogelijkheden krijgt om het eigen pedagogisch project vorm te geven.

Het team zal keuzes en afspraken moeten maken over de VOET.

De globale formulering over de graden heen betekent niet dat alle eindtermen in alle graden moeten aan bod komen, dit zou een onbedoelde verzwaring van de inspanningsverplichting tot gevolg hebben. Bij het maken van de keuzes wordt verwacht dat elke graad in elke school een redelijke inspanning doet ten opzichte van het geheel van de VOET, rekening houdend met wat in de andere graden aan bod komt.

Doordat de VOET niet louter graadgebonden zijn, krijgt de school/scholengemeenschap de mogelijkheid om een leerlijn over de graden heen uit te werken.

HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE

Het gebruik van het open leercentrum (OLC) en de ICT-integratie past in de totale visie van de school op leren en op het werken aan de leervaardigheden van de leerlingen. De inzet en het gebruik van ICT en van het OLC zijn geen doel op zich maar een middel om het onderwijsleerproces te ondersteunen.

Door de snelle evolutie van de informatietechnologie volgen nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij elkaar in hoog tempo op. Kennis en inzichten worden voortdurend verruimd. Er komt een enorme hoeveelheid informatie op ons af. De school zal de leerlingen moeten leren hier zinvol en veilig mee om te gaan.

Zelfstandig kunnen werken, in staat zijn eigen initiatieven te ontplooiën en over het vermogen beschikken om nieuwe ideeën en oplossingen in samenwerking met anderen te ontwikkelen, zijn essentieel. Voor het onderwijs betekent dit een ingrijpende verschuiving: minder aandacht voor de passieve kennisoverdracht en meer aandacht voor de actieve kennisconstructie binnen de unieke ontwikkeling van elke leerling. Die benadering nodigt leraren en leerlingen uit om voortdurend met elkaar in dialoog te treden, omdat je de ander nodig hebt om te kunnen leren. Het traditionele beeld van onderwijs zal steeds meer verdwijnen en veranderen in een dynamische leeromgeving waar leerlingen in eigen tempo en in wisselende groepen onderwijs zullen volgen. Dergelijke leerprocessen worden bevorderd door gebruik te maken van het OLC en van ICT-integratie als onderdeel van deze rijke gedifferentieerde leeromgeving.

Het open leercentrum als krachtige leeromgeving

Een open leercentrum (OLC) is een ruimte waar leerlingen, individueel of in groep, zelfstandig, op hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen leren, werken en oefenen.

Om een krachtige leeromgeving te zijn, is een open leercentrum

- uitgerust met voldoende didactische hulpmiddelen,
- ter beschikking van leerlingen op lesmomenten en daarbuiten,
- uitgerust in functie van leeractiviteiten met pedagogische ondersteuning.

In ideale omstandigheden zou de ganse school een open leercentrum kunnen zijn. In werkelijkheid kan in een school echter niet op elke plaats en op elk moment een dergelijke leeromgeving gewaarborgd worden. Daarom kiezen scholen ervoor om een aparte ruimte als OLC in te richten om zo de leemtes in te vullen.

Voor de meeste leeractiviteiten volstaat een klaslokaal of informaticalokaal. Wanneer is het echter nuttig om over een OLC te beschikken?

- Bij een gedifferentieerde aanpak waarbij verschillende leerlingen bezig zijn met verschillende leeractiviteiten, kan het klaslokaal op vlak van zowel ruimte als middelen niet meer als enige leeromgeving voldoen. Dit is zeker het geval bij begeleid zelfstandig leren, vakoverschrijdend leren, projectmatig werken ... Vermits leerlingen bij deze leeractiviteiten een zekere vrijheid krijgen in het plannen, organiseren en realiseren van het leren, is de beschikbaarheid van extra ruimte en middelen soms noodzakelijk.
- Het leren van leerlingen beperkt zich niet tot de eigenlijke lestijden. Voor sommige opdrachten moeten zij beschikken over aangepaste leermiddelen buiten de eigenlijke lestijden. Niet iedereen heeft daar thuis de mogelijkheden voor. In functie van gelijke onderwijskansen, lijkt het zinvol dat een school ook momenten buiten de lessen voorziet waarop leerlingen van een OLC gebruik kunnen maken.

Om hieraan te voldoen, beschikt een OLC minimaal over volgende materiële mogelijkheden:

- ruim lokaal met een uitnodigende inrichting die een flexibele opstelling toelaat (bijv. eilandjes om in groep te werken);
- ICT: computers met internetverbinding, printmogelijkheid, oortjes, microfoons ...
- digitaal leerplatform waar alle leerlingen toegang toe hebben;
- materiaal waarvan de vakgroepen beslissen dat het moet aanwezig zijn om de leerlingen zelfstandig te laten werken/leren (software, papieren dragers ...) en dat bewaard wordt in een openkaststelsel;
- kranten en tijdschriften (digitaal of op papier).

In het ideale geval is er nog een bijkomende ruimte beschikbaar (liefst ook met ICT-mogelijkheden) die zowel kan gebruikt worden als 'stille' ruimte of juist omgekeerd om bijvoorbeeld leerlingen presentaties te laten oefenen (de grote ruimte is in dat geval de stille ruimte) of voor groepswork (discussiemogelijkheid).

Op organisatorisch vlak is het van belang dat met het volgende rekening wordt gehouden:

- het OLC wordt bij voorkeur gebruikt voor werkvormen en activiteiten die niet in het vaklokaal kunnen gerealiseerd worden;
- het is belangrijk dat bij een leeractiviteit begeleiding voorzien wordt. Deze begeleiding kan zowel gebeuren door de actieve aanwezigheid van een leraar als ook 'van op afstand' door middel van gerichte opdrachten, stappenplannen, studietips ...;
- het OLC is toegankelijk buiten de uren (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de uren).

Voor het welslagen is het aan te bevelen dat een OLC-beheerder aangesteld wordt. Deze beheerder zorgt o.a. voor inchecken, bewaren van orde, beheer van het materiaal en praktische organisatie en wordt bijgestaan door een ICT-coördinator voor de technische aspecten.

Door het specifieke karakter van het OLC is deze ruimte bij uitstek geschikt voor de realisatie van de ICT-integratie binnen de vakken maar deze integratie mag zich niet enkel tot het OLC beperken.

ICT-integratie als middel voor kwaliteitsverbetering

Onder ICT-integratie verstaan we het gebruik van informatie- en communicatietechnologie ter ondersteuning van het leren.

ICT-integratie kan op volgende manieren gebeuren:

- **Zelfstandig oefenen in een leeromgeving**
Nadat leerlingen nieuwe leerinhouden verworven hebben, is het van belang dat ze voldoende mogelijkheden krijgen om te oefenen bijvoorbeeld d.m.v. specifieke pakketten. De meerwaarde van deze vorm van ICT-integratie kan bestaan uit: variatie in oefenvormen, differentiatie op het vlak van tempo en niveau, geïndividualiseerde feedback, mogelijkheden tot zelfevaluatie.
- **Zelfstandig leren in een leeromgeving**
Een mogelijke toepassing is nieuwe leerinhouden verwerven en verwerken, waarbij de leerkracht optreedt als coach van het leerproces (bijvoorbeeld in het open leercentrum). Een elektronische leeromgeving (ELO) biedt hiertoe een krachtige ondersteuning.
- **Creatief vormgeven**
Leerlingen worden uitgedaagd om creatief om te gaan met beelden, woorden en geluid. De leerlingen kunnen gebruik maken van de mogelijkheden die o.a. allerlei tekst-, beeld- en tekenprogramma's bieden.
- **Opzoeken, verwerken en bewaren van informatie**
Voor het opzoeken van informatie kunnen leerlingen gebruik maken van o.a. cd-roms, een ELO en het internet.
Verwerken van informatie houdt in dat de leerlingen kritisch uitmaken wat interessant is in het kader van hun opdracht en deze informatie gebruiken om hun opdracht uit te voeren.
De leerlingen kunnen de relevante informatie ordenen, weergeven en bewaren in een aangepaste vorm.
- **Voorstellen van informatie aan anderen**
Leerlingen kunnen informatie aan anderen meedelen of tonen met behulp van ICT-ondersteuning met tekst, beeld en/of geluid onder de vorm van bijvoorbeeld een presentatie, een website, een folder ...
- **Veilig, verantwoord en doelmatig communiceren**
Communiceren van informatie betekent dat leerlingen informatie kunnen opvragen of verstrekken aan derden. Dit kan via e-mail, internetfora, ELO, chat, blog ...
- **Adequaat kiezen, reflecteren en bijsturen**
De leerlingen ontwikkelen competenties om bij elk probleem verantwoorde keuzes te maken uit een scala van programma's, applicaties of instrumenten, al dan niet elektronisch. Daarom is het belangrijk dat zij ontdekken dat er meerdere valabele middelen zijn om hun opdracht uit te voeren. Door te reflecteren over de gebruikte middelen en door de bekomen resultaten te vergelijken, maken de leerlingen kennis met de verschillende eigenschappen en voor- en nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN⁵

Als basisuitrusting dient voorzien te worden:

- voldoende historische atlassen die ter beschikking staan van de leerlingen;
- historisch-geografische kaarten: wandkaarten en/of kaarten op elektronische dragers indien projectie mogelijk is;
- een tijdsbalk met daarop minstens de grote periodes en de in de vakgroep afgesproken cesuurdata;
- mogelijkheid voor aankleding van het lokaal (bv. prikbord voor posters, wandkaart, foto's, knipsels ...);
- een degelijke geluidsinstallatie: cd-speler en/of computer met luidsprekers (in het vaklokaal of ter beschikking in een uitleensysteem);
- bord;
- overheadprojector + scherm (in het vaklokaal of ter beschikking in een uitleensysteem);
- laptop en beamer (in het vaklokaal of ter beschikking in een uitleensysteem);
- televisietoestel met aangesloten video- of dvd-speler:
 - ofwel geïntegreerd in het vaklokaal;
 - ofwel opgesteld in een toegankelijk multimedialokaal.
- computerconfiguratie met internetaansluiting:
 - ofwel geïntegreerd in het vaklokaal;
 - ofwel opgesteld in een toegankelijk multimedialokaal.

Daarnaast kan de vakgroep, eventueel in overleg met collega's van andere vakken en volgens de mogelijkheden van de school, het didactisch materiaal geleidelijk verder uitbouwen. We denken hier onder andere aan:

- cd's, dvd's, video's, cd-roms, softwareprogramma's enz. over historische thema's;
- een abonnement op enkele kranten en tijdschriften (eventueel op schoolniveau);
- enkele historische referentie- en naslagwerken;
- documentatiemappen rond bepaalde thema's die in de lessen aan bod komen;
- (jeugd)boeken of strips rond historische thema's.

⁵ Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

ORGANISATIE VAN DE EVALUATIE

De organisatie van de evaluatie van de leerlingen, de gebruikte criteria en de frequentie van de examens vallen grotendeels onder de bevoegdheid van de school. Dit neemt niet weg dat er voor het vak geschiedenis enkele specifieke richtlijnen door de vakgroep kunnen bepaald worden.

DOEL VAN DE EVALUATIE EN PLAATS IN HET ONDERWIJSproces

De evaluatie van een leerling is geen vrijblijvende, op zichzelf staande bezigheid. Ze moet een volwaardig onderdeel vormen van het leerproces en zowel de leerling als de leraar in staat stellen dit proces bij te sturen waar nodig.

Het einddoel van de evaluatie als geheel is het testen of de leerplandoelstellingen bereikt werden. De verschillende evaluatiemomenten moeten de leerlingen verder helpen op hun weg naar het bereiken van deze doelstellingen. De leraar zal dan ook voldoende aandacht besteden aan de (klassikale) correctie van toetsen, de leerling voldoende feedback geven over zijn prestaties en zich ervan verzekeren dat de leerling deze feedback begrijpt.

De evaluatiemomenten geven de leraar dieper inzicht in de sterke en zwakke punten van de individuele leerling en stellen hem in staat om, in samenspraak met de leerling, tot een aangepaste remediëring te komen. Evaluatie is natuurlijk veel meer dan louter toetsing in de traditionele betekenis van het woord: bv. evaluatie van individuele of groepstaken, permanente evaluatie in de klas, evaluatie tijdens extra-muros activiteiten, peerevaluatie ... Belangrijk is echter dat de leerling steeds weet wanneer, hoe en volgens welke criteria hij geëvalueerd wordt.

Evaluatie speelt ook een belangrijke rol bij het formuleren van een aangepast en gefundeerd oriënterend advies.

EVOLUTIE IN HET EVALUATIEproces

Bij de evaluatie dient rekening gehouden te worden met de specifieke eigenheid van de leerlingen per graad. Er zal zich bijgevolg een evolutie voordoen in de manier waarop geëvalueerd wordt.

De verhouding tussen de evaluatie van kennis enerzijds en inzicht/vaardigheden anderzijds zal eveneens mee evolueren met de groeiende expertise van de leerling. Bij het toetsen van kennis wordt getest of de leerling in staat is de in de les aangereikte informatie te reproduceren.

Bij het toetsen van inzicht bewijst de leerling dat hij in staat is om de opgedane kennis toe te passen in een andere casus of context dan de in de les aangereikte. Hij moet o.a. kunnen vergelijken, analyseren en staven met voorbeelden. Onder vaardigheden vallen o.a. schematiseren, synthetiseren en argumenteren. Inzicht en vaardigheden spelen een belangrijkere rol dan het louter reproduceren van kennis. Het belang ervan voor de evaluatie zal dan ook evenredig groeien met de ervaring en de zelfstandigheid van de leerling.

Wij stellen voor dat de combinatie inzicht/vaardigheden volgend aandeel heeft in de totaalevaluatie:

- in de eerste graad ongeveer 60 %;
- in de tweede graad ongeveer 70 %;
- in de derde graad ongeveer 80 %.

FREQUENTIE VAN DE EVALUATIEMOMENTEN

Er werd reeds gesteld dat de evaluatie als doel heeft te testen of de leerplandoelstellingen in voldoende mate bereikt werden en om het leerproces op te volgen en bij te sturen. Het aantal evaluatiemomenten dient dus ook voldoende groot te zijn om zich een adequaat beeld van elke leerling te vormen. Regelmatige evaluatie moet de leraar in staat stellen tijdig in te grijpen bij eventuele achterstanden.

Om remediëring mogelijk te maken en de leerlingen de kans te geven om eventuele tekortkomingen weg te werken, worden er per rapportperiode voldoende evaluatiemomenten ingelast. Men volgt hierin de eerste plaats de richtlijnen van de school omtrent evaluatie.

Anderzijds kan een te groot aantal toetsen een nefaste invloed hebben op de motivatie van de leerlingen. Het juiste evenwicht verschilt vaak van klasgroep tot klasgroep. De leraar gaat bij het bepalen ervan met grote zorg en overleg te werk. In elk geval bevordert het de duidelijkheid en het gevoel van

structuur bij de leerlingen als er na elk afgerond inhoudelijk geheel een evaluatiemoment voorzien wordt.

ENKELE RICHTLIJNEN VOOR HET OPSTELLEN VAN TOETSEN

Het moet bij elke toets voor de leerlingen duidelijk zijn wat er van hen verwacht wordt. De leraar verstrekt hierover voldoende informatie. De aard van de vraagstelling sluit zoveel mogelijk aan bij wat de leerlingen geoefend hebben.

De leraar ziet erop toe dat de moeilijkheidsgraad van de vragen de capaciteiten van de leerlingen niet overstijgt. Te moeilijke of onduidelijk geformuleerde vragen hebben een nefaste invloed op de motivatie van de leerlingen.

Voldoende variatie in de vraagstelling stelt elke leerling in staat te profiteren van zijn sterke punten en zijn zwakkere punten te leren kennen. Het helpt de leraar ook om tekortkomingen nauwkeuriger te lokaliseren en te remediëren.

BIBLIOGRAFIE

GESCHIEDENISDIDACTIEK

- ARTHUR, J. (red.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Routledge, London en New York, 2008.
- BAQUÈS, M.-C., BUTIER, A. & TUTIAUX-GUILLON, N., *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, Paris, 2003.
- DALONGEVILLE, A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire à l'école: cycle 3*, Hachette-Edition, Paris, 2008.
- DAVIES, I. (red.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London en New York, 2010.
- DAVIES, P., LYNCH, D. en DAVIES, R., *Enlivening Secondary History*, RoutledgeFalmer, London en New York, 2003.
- DELEPLACE, M. & NICLOT, D., *L'Apprentissage des concepts en histoire et en géographie: enquête au collège et au lycée*, Reims: CRDP de Champagne – Ardenne, 2005.
- DE TROYER, V., *Erfgoed in de klas: een handboek voor leerkrachten*. Garant, Antwerpen en Apeldoorn, 2005.
- DE VRIES, J. (red.), *Actief historisch denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004.
- DE WEVER, F., *Evalueren in het geschiedenisonderwijs*, Cahiers voor didactiek 11, Wolters Plantyn, Deurne, 2005.
- DUPON, W., *Historische vorming. (Leer)doelgericht en onderzoekend geschiedenis leren*, Cahiers voor didactiek 1, Wolters Plantyn, Deurne, 1998.
- FISHER, P., *Thinking Through History*. Chris Kington Publishing, Cambridge, 2002.
- GAUTSCHI, P., *Guter Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts, Verlag, Wochenschau, 2009.
- GOEGEBEUR, W. en VAN LOOY, L. (red.), *Clio gaat vreemd. Een leerlijn voor de ontwikkeling van 'historisch' onderzoekend handelen in het secundair onderwijs met vakoverschrijdende aanzetten*, VUBPress, Brussel, 2006.
- HASSANI IDRISSE, M., *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- HAVEKES, H. (red.), *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004.
- HUGHES-WARRINGTON M., *History Goes to the Movies: Studying History on Film*. Routledge, London en New York, 2007.
- HUSBANDS, C. en KITSON, A. (red.), *Teaching and Learning History 11-18: Understanding the Past*, Open University Press, Maidenhead, 2011.
- HUSBANDS, C. en KITSON, A. (red.), *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Open University Press, Maidenhead, 2003.
- MARCUS, A. en METZGER, S. (red.), *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. Routledge, London en New York, 2010.
- MURPHY, J., *100+ Ideas for teaching History*, Continuum, London, 2009.

PHILLIPS, I., *Reflective Teaching of History 11-18: Meeting Standards and Applying Research*. Continuum, London, 2002.

PHILLIPS, I., *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher*, Sage, 2008.

REY, B. en STASZEWSKI, M., *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, de Boeck, 2004.

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

SMITH, N., *The History Teacher's Handbook*, Continuum, London, 2010.

VAN DER KOOIJ, C. en DE GROOT-REUVEKAMP, M., *Geschiedenis en samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*, Noordhoff Uitgevers, Groningen-Houten, 2009.

VAN DER KOOIJ C., *Verleden, heden en toekomst: didactiekboek*, Noordhoff Uitgevers, Groningen-Houten, 2009.

VAN RIESSEN, M., e.a., *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking*, Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum, 2009 A-stroom – 1e graad – Basisvorming 66 AV Geschiedenis (1e leerjaar: 1 lestijd/week, 2e leerjaar: 2 lestijden/week).

VON BORRIES, B., *Historisches Lernen. Welterschliessung statt Epochenüberblick*, Opladen & Farmington Hills, B. Budrich Verlag, 2008.

WILSCHUT, A., *Beelden van tijd: de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*, Van Gorcum, Assen, 2011.

WILSCHUT, A. e.a. (red.), *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, Coutinho, Bussum, 2004.

WINEBURG, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

MIDDELEEUWEN

AHMED, A.S., *De Islam en het Westen. Verleden en toekomst van een wereldreligie*, Tirion en Stichting Teleac, 1994.

ASBRIDGE, T., *De eerste kruistocht: een nieuwe geschiedenis*, Athenaeum-Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2010.

Atlas van middeleeuws Europa, Atrium, Alphen aan den Rijn, s.d.

BAUER, R., *De ontvoering van God. De betekenis van de gotische kerkarchitectuur*, Davidsfonds, Leuven, 2009.

BAUER, R., *Tussen rampspoed en vernieuwing: een Europese cultuurgeschiedenis van de veertiende en de vijftiende eeuw*, Pelckmans, Kapellen, 2004.

BEJCZY, I., *Een kennismaking met de middeleeuwse wereld*, Coutinho, Bussum, 2004.

BENEVOLO, L., *De Europese stad*, Agon, Amsterdam, 1993.

BLOCKMANS, W., *Metropolen aan de Noordzee*, Bert Bakker, Amsterdam, 2010.

BLOCKMANS, W. en PREVENIER, W., *De Bourgondiërs. De Nederlanden op weg naar eenheid 1384-1530*, Meulenhoff, 2000.

BLOCKMANS, W. en PREVENIER, W., *Prinsen en poorters*, Mercatorfonds, Antwerpen, 1998.

BLOCKMANS, W. en HOPPENBROUWERS, P., *Eeuwen des onderscheids: een geschiedenis van middeleeuws Europa*, Prometheus, Amsterdam, 2002.

CATHERINE, L., *Islam voor ongelovigen*, Epo, Berchem, 2001.

CATHERINE, L., *Rijstpap, tulpen & jihad*, Epo, Berchem, 2004.

CATHERINE, L., *Van morendoders tot botsende beschaving. De duizendjarige oorlog tegen de islam*, Epo, Berchem, 2007.

CHADWICK, H. en EVANS, G., *Atlas van het christendom*, Agon, Amsterdam, 1987.

CLAES, J., CLAES, A. en VINCKE, K., *Sanctus: meer dan 500 heiligen erkennen*, Davidsfonds, Leuven, 2003.

CORLUY, L., *De Spaanse conquista en de reconquista 711-1492. 8 eeuwen moeizaam samenleven tussen christenen, moslims en joden*, Davidsfonds, Leuven, 2011.

DEKONING, I. en PEYS, I., *Feestwijzer. De meest gevierde dagen van het jaar*, Coda, Antwerpen, 1993.

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

DE BOER, D. E. H., *Middeleeuwen*, Noordhoff Uitgevers, Groningen-Houten, 1995.

DE MAESSCHALK, E., *De Bourgondische vorsten 1315-1530*, Davidsfonds, Leuven, 2008.

DE VISSER, A., *Uit de eerste hand 3: De Middeleeuwen I*, Damon, Budel, 2005.

DE VISSER, A., *Uit de eerste hand 4: De Middeleeuwen II*, Damon, Budel, 2005.

DURANT, W., *Histoire de la Civilisation, L'âge de la Foi*, Parijs, 1963.

DOUWES, D., *De Islam in een notendop*, Bert Bakker, Amsterdam, 2007.

- GREGORY, T., *A History of Byzantium*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2010.
- HANNAM, J., *Godsfilosofen. Hoe in de middeleeuwen de basis werd gelegd voor de moderne wetenschap*, Nieuw Amsterdam uitgevers, Amsterdam, 2010.
- HELLEMANS, B. (red.), *Ooggetuigen van de Middeleeuwen*, Bert Bakker, Amsterdam, 2005.
- HOLLAND, T., *De gang naar Canossa. De westerse revolutie rond het jaar 1000*, Athenaeum-Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2008.
- HOURANI, A., *De geschiedenis van de Arabische volken*, Olympus, 1993.
- HUIG, M. en LUNSINGH SCHEURLEER, D.F., *Aula- eeuwboeken 2: De middeleeuwen*, Aula, Utrecht, 1994.
- HUIZINGA, J., *Herfsttij der middeleeuwen*, Contact, Amsterdam, 1997.
- JANSEN, H.P.H., *Geschiedenis van de middeleeuwen*, Aula, Utrecht, 1993.
- JANSSENS, J., *De middeleeuwen zijn anders*, Davidsfonds, Leuven, 1993.
- JANSSENS, J., *Spiegel van de middeleeuwen in woord en beeld*, Davidsfonds, Leuven, 2011.
- JONES, T. en ERREIRA, A., *Medieval Lives*, BBC Books, London, 2004.
- KUIPERS, J., *Nederland in de middeleeuwen*, Walburg Pres, 2011.
- KUNG, H., *Het christendom: Wezen, geschiedenis en toekomst*, Ten Have, Kampen, 2009.
- LAWRENCE, C. H., *Kloosterleven in de middeleeuwen in West-Europa en de Lage Landen*, Pearson Education Benelux, Amsterdam, 2004.
- LE GOFF, J., *De cultuur van middeleeuws Europa*, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 2006.
- LUNDE, P., *Islam: geloof, cultuur en geschiedenis*, The House of Books, Antwerpen, 2002.
- LYONS, J., *Het huis der wijsheid. Hoe Arabieren de westerse beschaving hebben beïnvloed*, Bulaaq/ Epo, Amsterdam/ Antwerpen, 2009.
- MAALOUF, A., *Rovers, christenhonden, vrouwenschenners. De kruistochten in Arabische kronieken*, Maarten Muntinga, 1986.
- MADDEN, T., *De geïllustreerde geschiedenis van de kruistochten*, Terra-Lannoo, Tielt, 2005.
- MANDEL KAHN, G., *Islam*, Ludion, 2006.
- MANGO, C. (red.), *The Oxford History of Byzantium*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- MANN C., C., *1491. De ontdekking van precolumbiaans Amerika*, Nieuw Amsterdam / Manteau, 2006.
- MARTENS, K., *De paus en zijn entourage*, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- MOLLAT DU JOUDAN, M., *Europa en de zee*, Agon, Amsterdam, 1993.
- MONTANARI, M., *Honger en overvloed*, Agon, Amsterdam, 1994.
- MORREN, P., *Van Karel de Stoute tot Karel V (1477-1519)*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2004.
- NOWE, J., *De Vikingen achterna*, Davidsfonds, Leuven, 2009.
- PERNOUD, R., *De middeleeuwen: een herwaardering*, Ambo, Baarn, 1992.
- PHILIPS, J., *In naam van God. Een nieuwe geschiedenis van de kruistochten*, Lannoo, Tielt, 2010.

- POUNDS, N., *An Economic History of Medieval Europe*, Longman, London en New York, 1994.
- POUNDS, N., *The Medieval City*, Greenwood Press, Westport, 2005.
- RILEY-SMITH, J. *The Oxford Illustrated History of the Crusades*, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- ROBINSON, F., *Cambridge Illustrated History of the Islamic World*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- ROGAN, E., *De Arabieren. een geschiedenis*, De Bezige Bij, Amsterdam, 2010.
- SLINGS, H., *Toekomst voor de Middeleeuwen*, Prometheus, Amsterdam, 2000.
- SPEET, B., *Tijd van Monniken en Ridders (Een kleine geschiedenis van Nederland 500-1000)*, Waanders, 2007.
- SPEET, B., *Tijd van Steden en Staten (Een kleine geschiedenis van Nederland 1000-1500)*, Waanders, 2008.
- STIERLIN, H. (red.), *Islam: van Bagdad tot Cordoba*, Tasschen-Libero, Kerkdriel, 2002.
- STIERLIN, H. (red.), *Romaanse stijl: steden, kathedralen en kloosters*, Tasschen-Libero, Kerkdriel, 2001.
- STIERLIN, H. (red.), *Vroege Middeleeuwen: van de Klassieke Oudheid tot het jaar 1000*, Tasschen-Libero, Kerkdriel, 2001.
- TANG, F., *De middeleeuwen in een notendop*, Bert Bakker, Amsterdam, 2011.
- TROUILLEZ, P., *De Germanen en het christendom. Een bewogen ontmoeting 5^{de}-7^{de} eeuw*, Davidsfonds, Leuven, 2010.
- TUCHMANN, B., *De waanzinnige veertiende eeuw*, Elsevier, Amsterdam, 1986.
- TYERMAN, C., *God's War: a New History of the Crusades*, Penguin Books, London, 2007.
- VAN CAENEGEM, R., *Geschiedenis van Engeland*, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- VAN DEUN, P., *Byzantium. Een spektakel van kunst en cultuur 4^{de} eeuw-1453*, Davidsfonds, Leuven, 2010.
- VAN DER TUUK, L., *De eerste gouden eeuw: handel en scheepvaart in de vroege middeleeuwen*, Omniboeken, Utrecht, 2011.
- VAN DER TUUK, L., *Koningen en krijgsheren. De Franken in de Lage Landen*, Omniboeken, Kampen, 2009.
- VAN DER TUUK, L., *Noormannen in de Lage Landen*, West Friesland, 2008.
- VAN DOOREN, K. en ZWARTJES, O., *Geschiedenis en cultuur van Spanje van steentijd tot verlichting*, Coutinho, Bussum, 2001.
- VAN UYTVEN, R., *Het dagelijks leven in de middeleeuwse stad Leuven anno 1448*, Davidsfonds, Leuven, 1998.
- VERBEECK, G., *Een geschiedenis van Duitsland. Sporen en dwaalsporen van een natie*, Acco, Leuven, 2010.

NIEUWE TIJD

AERTS, E., BAELDE, M. en COPPENS, H., *De centrale overheidsinstellingen van de Habsburgse Nederlanden (1482-1795)*, Algemeen Rijksarchief, Brussel, 1994.

ARMSTRONG, A., *European Reformation 1500-1610*, Heinemann, 2002.

BELIËN, H. en MACLACHLAN, A. J., *Een geschiedenis van Europa 1500-1815*, Gottmer Educatief, Haarlem, 1983.

BLOCKMANS, W., *Karel V*, Kok, Amsterdam, 2012.

BLOCKMANS, W., *Karel V. Keizer van een wereldrijk 1500-1558*, Omniboeken, Kampen, 2008.

BONNEY, R., *The European Dynastic States 1494-1660*, Oxford University Press, Oxford, 1991.

BOOS, C., *De slavernij*, Balans, Amsterdam, 2011.

BRAUDEL, B., *Beschaving, economie en kapitalisme (15de - 18de eeuw)*, Contact, Amsterdam, 1989.

BURKE, P., *Stadscultuur in Italië tussen renaissance en barok*, Contact, Amsterdam, 1988.

BURKE, P., *The Fabrication of Louis XIV*, Yale University Press, Yale, 1994.

BURKE, P., *Volkscultuur in Europa (1500-1800)*, Agon, Amsterdam, 1990.

CAMMERON, E., *Early Modern Europe: An Oxford History*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

COOK, C. en BROADHEAD, P., *The Routledge Companion to Early Modern Europe (1453-1763)*, Routledge, London, 2006.

CUYVERS, L., *De ontdekking van het Oosten*, Lannoo, Tielt, 2005.

DAVIDS, K. en LUCASSEN, J., *Een wonder weerspiegeld. De Nederlandse Republiek in Europees perspectief*, Aksant Academic Publishers, 2005.

DECAVELE, J., *Keizer tussen stropdragers. Karel V 1500-1558*, Davidsfonds, Leuven, 1990.

DE KEYSER, J., *Vreemde ogen. Een kijk op de Zuidelijke Nederlanden 1400-1600*, Meulenhoff/Manteau, 2010.

DE VISSER, A., *Uit de eerste hand 5: De Renaissance*, Damon, Budel, 2007.

DOMINGO, M., *Over onbekende zeeën*, Davidsfonds, Leuven, 2000.

FRIJHOFF, W., *Europa in de vroegmoderne tijd 1450-1800*, Sun, 2006.

GIELIS, G., *Verdoelde schaepkens, bytende wolven. Inquisitie in de Lage Landen*, Davidsfonds, Leuven, 2009.

GRIMBLEY, S. (red.), *Atlas van de ontdekkingsreizen*, Veltman Uitgevers, Utrecht, 2002.

IM HOF, U., *Europa en de Verlichting*, Agon, Amsterdam, 1994.

KENNEDY, P., *The Rise and Fall of Great Powers: Economic Change and Military Conflict from 1500 to 2000*, Vintage Books, 1989.

KÜMIN, B. (red.), *The European World 1500-1800*, Routledge, London, 2009.

MAESSCHALK, E., *Overleven in revolutietijd: een ooggetuige over het Franse bewind (1792-1815)*, Davidsfonds, Leuven, 2003.

- MANN C.,C., 1493. *Hoe de wereld zich ontwikkelde na de ontdekking van Amerika*, Nieuw Amsterdam, 2011.
- MARNEF, G., *Antwerpen in de tijd van de Reformatie. Ondergronds protestantisme in de handelsmetropool 1550-1577*, Meulenhoff, Amsterdam, 1996.
- MORREN, P. (red.), *Barok (1600 tot 1750): Eenheid en verscheidenheid in de Europese Cultuur*, Vereniging Leraren Geschiedenis en Maatschappijleer / Europees Studie- en Informatiecentrum, Antwerpen, 1997.
- MUCHEMBLED, R., *De uitvinding van de moderne mens: collectief gedrag, zeden, gewoonten en gevoelswereld van de middeleeuwen tot de Franse Revolutie*, Contact, Amsterdam, 1991.
- NOORDERVLIET, N., *Nederland in de Gouden Eeuw*, Waanders, 2004.
- ONFRAY, M., *Anti-boek van de filosofie*, Lemniscaat, 2003.
- PLEIJ, H., *Komt een vrouwtje bij de drukker: literatuur en drukpers in de overgang van middeleeuwen naar moderne tijd*, Bert Bakker, Amsterdam, 2008.
- REMY, J. P., *Versailles: in the Footsteps of Kings*, Gründ, Paris, 2008.
- ROOMS, R., *Lodewijk XIV en de Lage Landen*, Davidsfonds, Leuven, 2007.
- SCHAMA, S., *Kroniek van de Franse Revolutie*, Contact, 2000.
- SCHAMA, S., *Overvloed en onbehagen: de Nederlandse cultuur in de Gouden Eeuw*, Olympus Pockets, 2008.
- SLICHER VAN BATH, B.H., *Indianen en Spanjaarden. Latijns-Amerika 1500-1800*, Bert Bakker, Amsterdam, 1989.
- SOLY, H., *Karel V 1500-1588: de keizer en zijn tijd*, Mercatorfonds, Antwerpen, 1999.
- SOLY, H., LIS, C. en VAN DAMME, D., *Op vrije voeten? Sociale politiek in West-Europa (1450-1914)*, Kritak, Leuven 1985.
- TILLY, C., *Europese revoluties, 1492-1992*, Agon, Amsterdam, 1993.
- VANPAEMEL, G. en PADMOS, T., *Wereldwijs. Wetenschappers rond Keizer Karel*, Davidsfonds, Leuven, 2000.
- VAN DEN BERGHE, G., *De mens voorbij. Vooruitgang en maakbaarheid 1650-2050*, Manteau, Antwerpen, 2008.
- VAN DER HEIJDEN, C., *Zwarte renaissance. Spanje en de wereld 1492-1536*, Olympus, 2008.
- VAN DE VOORDE, H., *Het gouden oosten. Europa in de schaduw van Azië*, Pelckmans, Kapellen, 2006.
- VAN OS, M. en POTJER, M., *Een kennismaking met de geschiedenis van de Nieuw Tijd*, Coutinho, Bussum, 2007.
- VAN STIPRIAAN, R., *Ooggetuigen van de Gouden Eeuw*, Bert Bakker, Amsterdam, 2005.
- VERMEIR, R. (red.), *Een inleiding tot de geschiedenis van de Vroegmoderne Tijd*, Van In, Wommelgem, 2008.
- WALLACE, P., *The Long European Reformation: Religion, Political Conflict and the Search for Conformity, 1350-1750*, Palgrave MacMillan, 2003.
- WELTEN, J., *In dienst van Napoleons Europese droom*, Davidsfonds, Leuven, 2007.

WIESNER-HANKS, M., *Early Modern Europe, 1450-1789 (Cambridge History of Europe)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

WILSCHUT, A., *Tijd van Ontdekkers en Hervormers (Een kleine geschiedenis van Nederland 1500-1600)*, Waanders, 2007.

WILSCHUT, A., *Tijd van Pruiken en Revoluties (Een kleine geschiedenis van Nederland 1700-1800)*, Waanders, 2008.

WILSCHUT, A., *Tijd van Regenten en Vorsten (Een kleine geschiedenis van Nederland 1600-1700)*, Waanders, 2007.

WOLTJER, J.J., *Op weg naar de tachtig jaar oorlog*, Balans, 2011.

WOOD, M., *De conquistadores*, Kosmos, Utrecht en Antwerpen, 2000.