

# LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

*Vak:* **AV Geschiedenis**  
**Basisvorming**

1/2 lt/w

*Onderwijsvorm:* **A-STROOM**  
*Graad:* **eerste graad**  
*Leerjaar:* **eerste en tweede leerjaar**  
*Leerplannummer:* **2010/007**  
**(vervangt 97254)**  
*Nummer inspectie:* **2010/15/1//D**

onderwijs van de  
Vlaamse Gemeenschap



Pedagogische  
begeleidingsdienst

GO! Onderwijs van de  
Vlaamse Gemeenschap

---

## INHOUD

---

<b>Visie</b> .....	<b>2</b>
<b>Beginsituatie</b> .....	<b>5</b>
<b>Algemene doelstellingen</b> .....	<b>6</b>
<b>Leerplandoelstellingen/leerinhouden/specifieke pedagogisch-didactische wenken</b> .....	<b>7</b>
Kennismaking met het historisch referentiekader .....	7
Studie van samenlevingen: menswordingsproces .....	12
Studie van samenlevingen: neolithicum .....	16
Studie van samenlevingen: Mesopotamië.....	20
Studie van samenlevingen: Egypte .....	23
Studie van samenlevingen: Minoïsche en Myceense samenlevingen.....	28
Studie van samenlevingen: Griekse stadstaten .....	32
Studie van samenlevingen: Hellenistische rijken .....	39
Studie van samenlevingen: De Etruskische stadstaten en het oudste Rome.....	42
Studie van samenlevingen: de Romeinse republiek .....	46
Studie van samenlevingen: het Romeins keizerrijk.....	51
Oefeningen in de historische methode (overkoepelend over de samenlevingen) .....	56
<b>Algemene pedagogisch-didactische wenken</b> .....	<b>58</b>
<b>Minimale materiële vereisten</b> .....	<b>62</b>
<b>Evaluatie</b> .....	<b>63</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>65</b>
Geschiedenisdidactiek.....	65
Algemene werken .....	66
Prehistorie.....	66
Oude Nabije Oosten .....	67
Klassieke oudheid .....	67
Ondersteunend materiaal .....	71
Mogelijkheden voor didactische uitstappen.....	72

---

## 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. Inzien hoe men in het verleden zelf en in het heden met dat verleden omgijng/omgaat is een belangrijke doelstelling geworden.

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, tot welk gedrag die hebben geleid en welke verschillende perspectieven van daaruit, naar de toekomst toe, werden of kunnen worden geformuleerd. Geschiedenisonderwijs werkt dus niet uitsluitend aan de studie van samenlevingen uit het verleden om die samenlevingen maar ook 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 historisch besef ook de ontwikkeling van een historische attitude. Deze historische attitude is de houding waarbij bereidheid aanwezig is narratieven uit en over het verleden te bevragen, precies om er zich kritisch te kunnen tegenover situeren, om zich weerbaar op te stellen. 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 zulk besef kan helpen verhelderen. Ons onderwijs moet leerlingen bij deze persoonlijke en maatschappelijke zoektocht ondersteunen, zodat de studie van de geschiedenis hun 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 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 te verzamelen, 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 de historische methode; daardoor is ook dit aspect van de historische vorming 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, interpreteren en persoonlijke standpunten innemen. Maatschappelijke weerbaarheid is

voor een groot stuk maatschappelijk geïnformeerd zijn. Ook in het tot stand brengen van dit inzicht ligt een wezenlijke bijdrage van de historische vorming tot de ontwikkeling van die sociale weerbaarheid.

### OPBOUW VAN HET LEERPLAN

De leerlingen maken eerst kennis met een historisch referentiekader. Dit onderdeel wordt opgebouwd vanuit de eigen tijd en de verworvenheden uit het basisonderwijs. Waar mogelijk, wordt er gewerkt vanuit de leef- en ervaringswereld van de leerlingen. Aan dit onderdeel wordt uitgebreid aandacht besteed om hen voldoende te laten oefenen met de begrippen die daar worden aangebracht. Doordat de oefeningen voornamelijk uitgaan van de eigen leefwereld, hebben zij ook tot doel deze leerlingen al enig inzicht bij te brengen in de eigen samenleving.

Vervolgens gaat men over naar de studie van de samenlevingen in chronologische volgorde, waarbij men steeds terugkoppelt naar het referentiekader (en de eigen tijd) en het initiële referentiekader ook stelselmatig aanvult. In de eerste graad bestudeert men de opeenvolgende samenlevingen van de prehistorie tot circa 500 na Christus.

Bij de studie van samenlevingen komen volgende elementen telkens aan bod:

- situeren in tijd (gebruik van tijdsband) van de samenleving (met eventuele onderverdelingen);
- situeren in ruimte (gebruik van geografische en historische kaarten) van de samenleving;
- door de leraar aangereikte informatie (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus...) kunnen de leerlingen situeren in tijd (over welke tijd gaat het én uit welke tijd stamt de informatie), historische ruimte (over welke ruimte gaat het én uit welke ruimte stamt de informatie) en socialiteit (tot welk maatschappelijk domein behoort de informatie);
- beschrijven (door de leerlingen aan de hand van gerichte vragen of van een observatieprotocol) van één of twee materiële bronnen (gebouw, gebruiksvoorwerp, kunstwerk...) en/of landschap. Het verdient aanbeveling om dit meer te doen en met verschillende soorten materiële bronnen;
- analyseren (door de leerlingen aan de hand van gerichte vragen) van één of twee (meestal geschreven) historische bronnen. Het verdient aanbeveling om dit meer te doen. Deze vaardigheid zal stapsgewijs in een leerlijn opgebouwd worden en gedurende het volledige curriculum verder verdiept worden;
- probleemstellend werken: het leerplan bepaalt voor elke samenleving een belangrijke probleemstelling die dient onderzocht te worden. Het staat de leraar vrij om daar andere (deel)probleemstellingen aan toe te voegen;
- begripsleren: voor elke samenleving bepaalt het leerplan die begrippen die minimaal moeten worden gezien. We hebben hier gekozen voor periodeoverstijgende begrippen (die dus later nog in andere historische periodes voorkomen). We willen vooral beklemtonen dat er geen overdaad aan begrippen mag heersen. We hebben daarom bewust niet de klemtoon gelegd op begrippen eigen aan de periode. Zo kiezen we bijvoorbeeld voor het begrip ambtenaar en niet voor vizier, scribe, ... Dit betekent niet dat de leraar geen specifieke begrippen mag gebruiken. Van een begrip kan een definitie of omschrijving gegeven worden. Het is in elk geval belangrijk dat de leerling het begrip in zijn context kan verklaren en op een nieuwe context kan toepassen (wanneer deze voorkomt). Het is niet de bedoeling dat hij een definitie woordelijk kan reproduceren;
- 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 daarbij worden verduidelijkt.

De volgorde waarin de samenlevingen gezien worden (= de tijdslijn) kan niet gewijzigd worden en is duidelijk bepaald door het leerplan. De volgorde waarin de leerplandoelstellingen binnen een bepaalde samenleving gezien worden is evenwel vrij en kan door de leraar aangepast worden. De leerinhouden bij elke samenleving worden niet in detail beschreven en het is aan de leraar om een selectie in de traditionele inhouden uit te voeren. Hierbij waakt hij er over om niet te zeer in detail te treden en de aandacht vooral toe te spitsen op structuren, processen en verbanden.

In ieder geval komen de vier domeinen van de socialiteit in elke samenleving aan bod. Deze hoeven echter niet als afzonderlijke onderdelen aangeboden te worden, maar kunnen ook geïntegreerd behandeld worden. Dat laatste verdient zelfs aanbeveling vermits de verbanden tussen de domeinen een belangrijk aandachtspunt zijn in de leerplandoelstellingen.

**DE CESUUR TUSSEN HET EERSTE EN HET TWEEDE LEERJAAR**

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

Een haalbare en logische keuze lijkt ons om in het eerste jaar te gaan tot en met de Egyptische samenleving. Andere keuzes zijn evenwel mogelijk, zoals bijvoorbeeld Egypte doorschuiven naar het tweede jaar waardoor er meer tijd is om in het eerste jaar het referentiekader te oefenen. Waar men de cesuur legt zal in ieder geval steeds besproken worden in de vakgroep.

Het verdient aanbeveling om bij het begin van het tweede leerjaar het (in de loop van het eerste leerjaar aangevulde) referentiekader 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 tweede graad.

---

## BEGINSITUATIE

---

Sinds 1998 wordt historische vorming in het basisonderwijs niet meer onder de noemer 'geschiedenis' aangeboden. Het zit er vervat onder het domein 'Tijd' in het leergebied wereldoriëntatie. De leerinhouden die aan de component 'Tijd' gekoppeld worden, zorgen er nog steeds voor dat de leerlingen een historische initiatie gekregen hebben.

De leerlingen hebben het onderscheid geleerd tussen dagelijkse tijd (waarbinnen ze tijdsbegrippen hebben leren hanteren en ook o.a. oefenden met ordenen van tijd en plannen in de tijd) en historische tijd. In de historische tijd leerden ze situeren in de tijd, eerst feiten uit hun eigen leven en vervolgens ook historische feiten.

In de derde graad van het basisonderwijs wordt de historische tijd uitgediept en krijgen de leerlingen een beknopt historisch overzicht. Zij maken er kennis met de historische periodes en kunnen aan elke periode enkele belangrijke begrippen, gebeurtenissen/feiten, ontwikkelingen en personages koppelen. Bij de inhouden gaat er bijzondere aandacht naar onze gewesten. In dit leerplan zullen we bij de wenken steeds vermelden wat de leerlingen verondersteld worden gezien te hebben. Houd er evenwel rekening mee dat men in het basisonderwijs van het GO! slechts spreekt van vijf historische periodes en dit met afgeronde cesuren, namelijk: prehistorie (tot 3800 v.C.), oudheid (tot 500), middeleeuwen (tot 1500), nieuwe tijd (tot 1945) en eigen tijd. Het is belangrijk er op te wijzen dat men in het secundair deze indeling gaat verfijnen, maar dat men zeker niet de indruk wekt als zou men in het basisonderwijs een foute indeling geleerd hebben.

Naast deze kennisaspecten hebben de leerlingen ook reeds enkele historische vaardigheden geoefend: gebruik van een tijdsband (waarop zij de aangeboden leerinhouden hebben leren situeren), gebruik van historische kaarten (vooral in vergelijking met actuele kaarten), gebruik van een eenvoudige stamboom (familiestamboom), het onderscheid tussen feit en mening en het beschrijven van eenvoudig bronnenmateriaal.

Hoewel alle leerlingen een aantal gelijkaardige leerinhouden aangeboden kregen in hun leerprogramma wereldoriëntatie, moet men er toch rekening mee houden dat de beginsituatie van de leerlingen zeer verschillend kan zijn. De leraar van de eerste graad secundair onderwijs wordt immers geconfronteerd met een zeer heterogene leerlingengroep. Niet alleen zullen er verschillen zijn naargelang de basisschool vanwaar de leerlingen komen (elke onderwijzer zal immers eigen en soms andere klemtonen leggen maar ook tussen de netten zijn er inhoudelijke verschillen), maar daarnaast is er ook een instroom van anderstaligen en van neveninstromers uit alle werelddelen. De manier waarop de eerder verworven kennis verankerd is zal ook sterk verschillen, afhankelijk van de interesses, achtergrond en capaciteiten van de leerlingen.

Omgaan met deze zeer heterogene groep is dé uitdaging voor elke leraar in de basisvorming. Door middel van voldoende differentiatie en afwisseling in werkvormen zal hij proberen de leerstof boeiend en toegankelijk te maken voor alle leerlingen, ongeacht hun beginsituatie.

---

## **ALGEMENE DOELSTELLINGEN**

---

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.

### **ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE HISTORISCHE METHODE**

- 7 De leerlingen verwerven geleidelijk de vaardigheden die eigen zijn aan de historische methode.
- 8 De leerlingen kunnen historische informatie op kritische wijze analyseren en beoordelen.

### **ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE ATTITUDEVORMING**

- 9 De leerlingen tonen interesse voor de sporen die het verleden nagelaten heeft onder de vorm van een mondiaal cultureel erfgoed. (ET 25)
- 10 De leerlingen tonen interesse voor de uitdagingen waarmee samenlevingen in heden en verleden geconfronteerd worden/werden. (ET 26)
- 11 De leerlingen staan open voor andere opinies en culturen. (ET 26)
- 12 De leerlingen zijn bereid om doorzettingsvermogen, grondigheid en nauwkeurigheid aan de dag te leggen bij hun studie van het verleden. (ET 24)

## LEERPLANDOELSTELLINGEN/LEERINHOUDEN/SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### KENNISMAKING MET HET HISTORISCH REFERENTIEKADER

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
1	1 vanuit hun eigen tijd en omgeving bepaalde begrippen uit de dimensie tijd verklaren.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• generatie;</li><li>• decennium;</li><li>• eeuw;</li><li>• millennium.</li></ul>
2-3	2 de grote periodes uit de westerse periodisering, samen met hun scharnierdata op een tijdsband aanduiden.	<b>De gebruikelijke westerse periodisering en haar scharnierdata</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• prehistorie;</li><li>• oude Nabije Oosten;</li><li>• klassieke oudheid;</li><li>• middeleeuwen;</li><li>• nieuwe tijd;</li><li>• nieuwste tijd;</li><li>• eigen tijd.</li></ul>
3	3 op basis van de tijdsband het verschil in duur tussen de periodes aanduiden.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• periode;</li><li>• tijdrekening;</li><li>• duur.</li></ul>



DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
3-4	4 de samenleving van aaseters/jagers-voedselverzamelaars, de landbouwsamenleving, de geïndustrialiseerde en de postindustriële samenleving op een socio-economische tijdsband aanbrengen en kort het verschil tussen deze samenlevingen uitleggen.	<b>Het situeren in de tijd van en het verschil tussen volgende samenlevingen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de samenleving van aaseters/jagers – voedselverzamelaars;</li> <li>• de landbouwsamenleving;</li> <li>• de geïndustrialiseerde samenleving;</li> <li>• de postindustriële samenleving.</li> </ul>
14	5 vanuit hun eigen tijd en omgeving bepaalde begrippen uit de dimensie ruimte verklaren en concrete voorbeelden hiervan op een kaart aanduiden.	<b>Volgende begrippen, gezien vanuit het perspectief van de eigen gewesten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lokaal;</li> <li>• regionaal;</li> <li>• nationaal;</li> <li>• Europees;</li> <li>• mondiaal.</li> </ul>
7	6 binnen hun eigen samenleving de grote maatschappelijke domeinen aanduiden en van elk van die domeinen een paar kenmerken geven.	<b>De kenmerken van de maatschappelijke domeinen binnen de eigen samenleving</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek: bv. democratie, politieke partijen, verkiezingen, macht, oorlog en vrede...</li> <li>• economisch: bv. consumptiemaatschappij, arbeid, economische sectoren ...</li> <li>• sociaal: bv. welvaartstaat, sociale zekerheid, sociale ongelijkheid, gender...</li> <li>• cultureel: bv. levensbeschouwing, diversiteit, media...</li> </ul>
15	7 enkele kenmerken uit de socialiteit geven van hun eigen samenleving.	<b>De eigen samenleving</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• als open ruimte;</li> <li>• als stedelijke samenleving;</li> <li>• als samenleving met een centrale ligging.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Algemeen	<p>Het historisch referentiekader is het ordeningskader waarmee we naar het verleden kijken. Het bestaat uit vier dimensies: tijd, ruimte, socialiteit en historische methode. Aan elk van deze dimensies zijn specifieke begrippen en vaardigheden verbonden.</p> <p>Het referentiekader is geen statisch gegeven. Het wordt stapsgewijs opgebouwd en dus gedurende het hele curriculum uitgebreid, verdiept en verbreed. Er zal ook regelmatig naar teruggekoppeld worden.</p> <p>Bij het begin van het eerste leerjaar van de eerste graad leren de leerlingen omgaan met enkele begrippen uit de dimensies tijd, ruimte en socialiteit. Belangrijk hierbij is dat zij deze begrippen koppelen aan de actuele samenleving en, waar mogelijk, aan hun eigen leefwereld. Aan dit leerplanonderdeel dient voldoende tijd besteed te worden. Op deze manier leren de leerlingen immers niet alleen omgaan met het referentiekader, maar verwerven ze ook enig inzicht in de eigen samenleving.</p> <p>Na dit onderdeel start men met de studie van samenlevingen in chronologische volgorde. Bij elke samenleving komen de vier dimensies van het referentiekader aan bod en zal dit verder uitgebreid worden. Bij elke samenleving zal men ook terugkoppelen naar dit referentiekader en dus ook naar de eigen samenleving.</p>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen herhalen kort de tijdsbegrippen die ze reeds in het basisonderwijs hebben geleerd en ze vullen de nieuwe begrippen aan. In de derde graad van het basisonderwijs werden volgende begrippen aangeleerd: de dagelijkse tijd en de historische tijd. Binnen de dagelijkse tijd kennen de leerlingen reeds de begrippen: heden, verleden, toekomst, ouderdom, leeftijd, trimester, semester, periode, kindertijd, tienertijd, volwassenheid, generatie, jeugd en 3e leeftijd.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De scharnierdata worden bepaald door de vakgroep (of door het leerboek, indien men een bepaalde methode volgt). Voor sommige cesuren zijn meerdere datums mogelijk, die elk verdedigbaar zijn. Het is daarom ook nuttig de leerlingen er op te wijzen dat zij in een ander boek (of een andere school) een andere datum zullen krijgen voor bijvoorbeeld het einde van de middeleeuwen.</li> <li>• Om het tijdsbegrip op een goede manier te visualiseren, kunnen de leerlingen een tijdsband maken. Het is belangrijk om hierbij de betekenis van de gekozen scharnierdata kort uit te leggen. Zo kunnen de leerlingen elke datum aan een welbepaald(e) feit(en) koppelen.</li> <li>• Je wijst de leerlingen op een aantal mogelijkheden die er kunnen zijn bij het kiezen van dergelijke scharnierdata. In het basisonderwijs ging de leraar die discussie uit de weg door het gebruik van afgeronde data. Opgelet ook: in het basisonderwijs van het GO! spreekt men niet over de periode van het oude Nabije Oosten (maakt deel uit van de oudheid) en evenmin over de nieuwste tijd (maakt deel uit van de nieuwe tijd).</li> <li>• Het is wenselijk de tijdsband te illustreren met afbeeldingen van kunstuitingen, historische gebeurtenissen, documenten. De leerlingen kunnen op die manier zelf aan de slag met de tijdsband: individueel of in groep kunnen ze afbeeldingen op de tijdsband plaatsen of deze door middel van ICT in een bredere context plaatsen.</li> <li>• De leerlingen kunnen deze tijdsband gedurende de 6 jaren van het secundair onderwijs gebruiken. Je kan ieder jaar nieuwe elementen toevoegen aan de tijdsband en de periode die behandeld wordt extra in de verf zetten. Eventueel kunnen de leerlingen een mini-tijdsband maken als bladwijzer in het agenda. Op die manier worden de leerlingen permanent geconfronteerd met het tijds kader, een van de essentiële onderdelen van het geschiedenisonderwijs.</li> </ul>

3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen de duur van een periode uitrekenen en oefeningen maken met de begrippen 'groter dan', 'kleiner dan'. Aan de hand van de (zelfgemaakte) tijdsband kan je op een visueel zeer duidelijke manier de leerlingen aantonen dat bepaalde perioden in de geschiedenis langer duren dan andere.</li> <li>• Je laat de leerlingen kennismaken met verschillende jaarrekeningen: de joodse jaartelling (vanaf 3761 v. C.), de Chinese jaartelling (vanaf 2697 v. C.), de Boeddhistische jaartelling (vanaf 543 v. C.), de Islamitische jaartelling (vanaf 622 n. C.)...</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naast/onder de meer traditionele 'geopolitieke' tijdsband, plaats je een socio-economische tijdsband. Om de verschillen tussen de samenlevingen te schetsen, beperk je je tot enkele essentiële kenmerken.</li> <li>• In het geval van de samenleving aaseters/jagers – voedselverzamelaars: bv. vuistbijl, zwerver, roofbouw. In het geval van de landbouwsamenleving: bv. sikkels en ploeg, landbouw en veeteelt als voornaamste economische activiteit. In het geval van de geïndustrialiseerde samenleving: bv. fabriek, industrie als voornaamste economische activiteit en tot slot in het geval van de postindustriële samenleving: bv. computer, handel en diensten als voornaamste economische activiteit.</li> <li>• Ook bij deze tijdsband is het wenselijk de leerlingen te wijzen op het verschil in duur van de aangehaalde perioden.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen nemen binnen het ruimtekader kennis van enkele nieuwe begrippen. Deze kunnen gemakkelijk geconcretiseerd worden aan de hand van sportevenementen (gaande van lokaal tot internationaal niveau), TV-zenders...</li> <li>• Je vergroot het wereldbeeld van de leerlingen aan de hand van een kaart waarbij de eigen stad/plaats steeds als vertrekpunt genomen wordt.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen stellen bij wijze van insteek een mindmap of een woordveld op rond de termen politiek, economisch, sociaal en cultureel (zij zagen dit reeds in het basisonderwijs). De leerlingen kunnen elk van deze domeinen illustreren met afbeeldingen en voorbeelden.</li> <li>• De leerlingen kunnen beeldmateriaal uit krant of tijdschrift ordenen per domein. Ook foto's, cartoons, situaties uit de eigen leefwereld kunnen binnen de domeinen geplaatst worden.</li> <li>• Het is de bedoeling dat de leerlingen bij deze twee oefeningen geconfronteerd worden met de moeilijkheid om elk gegeven binnen één enkel domein te plaatsen. Je legt hierbij de nadruk op het indelingsproces en niet op het resultaat. Er is immers geen eenduidig antwoord mogelijk.</li> <li>• Je beperkt hier best de kenmerken bij elk domein om de leerlingen niet te overladen. Het is evenmin de bedoeling de aangehaalde voorbeelden reeds uitvoerig te behandelen. Zo kan je in het politieke domein blijven stilstaan bij het doel van verkiezingen, maar is het niet nodig uit te leggen hoe ze georganiseerd worden. De klemtoon ligt vooral op het beter begrijpen van de eigen omgeving en de eigen samenleving. Leerlingen moeten dit stapsgewijs kunnen doen.</li> </ul>

7	<ul style="list-style-type: none"><li>• De ruimte wordt bepaald door de levenswijze van de mens. In onze samenleving is er de afgelopen eeuwen op dat vlak heel wat veranderd. In de eerste graad kan je als leerkracht al blijven stilstaan bij de invloed van enkele elementen uit de socialiteit op de ruimte.</li><li>• Een eerste gegeven is het stedelijke karakter van onze samenleving. Dit kan je aanduiden op de kaart (topografische kaart van eigen gemeente), maar ook vergelijken met vroeger (kaart Ferraris - <a href="http://www.ngi.be/NL/NL1-4-2-3.shtm">http://www.ngi.be/NL/NL1-4-2-3.shtm</a>). Je kan erop wijzen dat er in Vlaanderen veel lintbebouwing is en dat de open ruimten vaak versnipperd zijn. Hierdoor woont quasi iedereen in een stedelijke omgeving. Dit in tegenstelling met bv. Australië waar de huizen echt ver uit elkaar liggen. Buren kunnen 50 km. verderop wonen.</li><li>• Een tweede gegeven is de centrale ligging van onze gewesten. Europa wordt hierbij in het centrum geplaatst met de derde wereld als perifeer gebied. Die centrale ligging kan je aantonen door de aanwezigheid van verschillende hoofdkwartieren in onze hoofdstad: Brussel als hoofdstad van de Europese Unie, Evere als vestigingsplaats van de hoofdkwartieren van de NAVO.</li><li>• Tot slot kan je blijven stilstaan bij de stad en onze samenleving in het algemeen als open ruimte. Hierbij kan je een vergelijking maken met het gesloten karakter van steden en gemeenten vroeger. Je kan eveneens een vergelijking maken tussen het open karakter van onze West-Europese (zeker binnen de Europese Unie) samenlevingen en het gesloten karakter van dictaturen zoals Noord-Korea, Iran, Myanmar, ... In deze samenlevingen worden basisvrijheden beknot. Er is geen plaats voor het internet, open grenzen, vrij verkeer van personen of goederen, vrije meningsuiting, persvrijheid...</li></ul>
---	---

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: MENSWORDINGSPROCES**

<b>DECR. NR.</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> De leerlingen kunnen	<b>LEERINHOUDEN</b>
12	8 het menswordingsproces op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van het menswordingsproces.</b>
12-14-20	9 prehistorische vindplaatsen en migraties op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van prehistorische vindplaatsen en migraties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrika als bakermat van de mensheid;</li> <li>• mensachtigen in onze gewesten.</li> </ul>
19	10 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot het menswordingsproces aangereikt wordt.</b>
18	11 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot het menswordingsproces.</b>
5-9-11	12 binnen het menswordingsproces een aantal oplossingen voor de instandhouding van de soort formuleren.	<b>Voorbeeld van probleemstelling</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Met welke uitdagingen werden de eerste mensachtigen geconfronteerd en welke middelen ontwikkelden zij om te overleven?</li> </ul>
6-16	13 begrippen die gerelateerd zijn aan het menswordingsproces binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• evolutieeler;</li> <li>• oud-steentijd of paleolithicum;</li> <li>• aaseter – voedselverzamelaar;</li> <li>• jager – voedselverzamelaar;</li> <li>• zwerver.</li> </ul>
9	14 aantonen dat klimaat en geografische omstandigheden zorgden voor de ontwikkeling van een nieuwe soort.	<b>Ontwikkeling van nieuwe mensachtigen.</b>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
21-22	15 de relativiteit van theorieën over het ontstaan van de mens aantonen op basis van (nieuwe) vondsten.	Theorieën over het ontstaan van de mens.

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bestuderen heel gericht de tijdsband en komen tot het besluit dat de mens nog maar vrij jong op aarde is in vergelijking met de leeftijd van de aarde en/of het heelal.</li> <li>• De leerlingen brengen op een tijdsband enkele mensachtigen of hominiden aan. Je beklemtoont hierbij vooral het feit dat de menselijke soort gedurende het gros van zijn bestaan zich in leven heeft gehouden met het verzamelen van plantaardig voedsel zoals wilde vruchten, zaden, paddenstoelen, honing, eieren en met het opzoeken van kadavers en het bejagen van levend wild.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen op een kaart enkele belangrijke historische vindplaatsen uit het paleolithicum aanduiden.</li> <li>• Mogelijk kaarthema's die behandeld kunnen worden:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– kaart van Afrika met locaties van eerste fossiele vondsten zoals: Afar ('Lucy'); Laetoli (voetsporen), Turkanameer, Olduvaivallei;</li> <li>– wereldkaart met de verspreiding van de eerste mensachtigen: homo erectus en neanderthaler (-&gt; out of Africa I);</li> <li>– kaart met de verspreiding van de huidige mens: Cro-Magnon (-&gt; out of Africa II);</li> <li>– kaart met vindplaatsen van de eerste mensen in Europa/ België: Neandertal, Spy, Les Eyzies,...</li> </ul> </li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deze doelstelling, die bij elke samenleving voorkomt, klinkt ingewikkelder dan ze in werkelijkheid is. Het is de bedoeling dat leerlingen inzien dat alle informatie tijd- en standplaatsgebonden is, ook bijvoorbeeld het leerboek dat ze gebruiken. Absolute waarheden bestaan niet of ze worden anders voorgesteld naarmate de tijd en plaats waar men zich bevindt. De leerlingen moeten geleidelijk aan de attitude verwerven om zich bij elke informatie die hen aangeboden wordt de vraag te stellen waar, wanneer, door wie en waarom ze tot stand kwam. Waar mogelijk zal de leraar daarop wijzen. Als wenk geven we hier bij elke samenleving enkele informatiebronnen waarmee men deze doelstelling gemakkelijk kan verwezenlijken. Zoals steeds bij de wenken, gaat het hier om suggesties, geen verplichtingen!</li> <li>• Aan de hand van audiovisuele informatie trachten de leerlingen een beeld te schetsen over de eerste mensachtigen en hun leefomstandigheden. Geschiede fragmenten vind je hiervoor in: La guerre du feu (Annaud, 1981) of Walking with caveman (BBC, 2003). Je wijst op het speculatieve karakter hiervan.</li> <li>• Ook reconstructietekeningen van de eerste mensen kunnen je helpen een beeld te vormen van de eerste mensachtigen. Hierbij is het nuttig om de leerlingen te laten nadenken over de manier waarop deze reconstructietekeningen tot stand komen.</li> </ul>

11	<ul style="list-style-type: none"><li>• Je biedt (afbeeldingen van) choppers, vuistbijlen, klingen...aan om de evolutie in de techniek te beschrijven. De leerlingen kunnen de foto' of voorwerpen chronologisch ordenen.</li><li>• De leerlingen beschrijven aan de hand van foto's met landschappen en vegetatiezones de kenmerken van oerwoud en savanne.</li><li>• De leerlingen beschrijven, aan de hand van afbeeldingen van skeletten van de eerste aapmensen en mensen, de verschillende kenmerken van deze skeletten.</li><li>• Je geeft een foto van de voetsporen van Laetoli en laat de leerlingen de kenmerken van de voetafdruk beschrijven.</li><li>• Je biedt een foto aan van de reconstructie van het skelet van 'Lucy'. Door een onderwijsleergesprek komen de leerlingen tot de conclusie dat 'Lucy' rechtop liep...</li><li>• De leerlingen beschrijven grot- en rotsschilderingen (bv. Altamira, Lascaux). In samenwerking met het vak Plastische opvoeding kan je de leerlingen zelf creatief hier rond laten werken.</li></ul>
12	<ul style="list-style-type: none"><li>• Je bekijkt met je leerlingen de DVD Walking with caveman (BBC, 2003) en/of foto's van de eerste voorwerpen in steen en been, foto's van vuur, van polijsten, van een grot en /of je leest een fragment voor uit Vuurmeisje van Dirk Bracke (Davidsfonds, Leuven 2004).</li><li>• Je stelt in functie van de gekozen bron gerichte vragen (gericht kijken bij beeldbronnen of gericht luisteren bij tekstbronnen) en houdt in functie van de gekozen bron een onderwijsleergesprek over de ontwikkeling van deze middelen om te overleven.</li></ul>
13	<ul style="list-style-type: none"><li>• De leerlingen ontdekken aan de hand van teksten en documenten (zie bibliografie) dat alle levende wezens nog steeds evolueren.</li><li>• Je actualiseert de evolutietheorie door aan te tonen dat ook vandaag bepaalde groepen mensen het niet eens zijn met de evolutietheorie.</li><li>• Sommige groepen in de samenleving ontkennen de evolutieleer en zijn aanhangers van het creationisme of Intelligent Design. Interessant boekje hieromtrent is BLANCKE, S., De essentie: evolutietheorie, Luster, Antwerpen, 2009.</li><li>• Het begrip paleolithicum kan met de leerlingen ontleed worden (paleo= oud, lithicum= steen). De leerlingen plaatsen het begrip op een tijdsband.</li><li>• Je kan het verschil tussen aaseter, jager en veeboer eenvoudig uitleggen door te vergelijken met dieren zoals gier, leeuw, rode bosmier.</li><li>• De leerlingen beschrijven de kenmerken van een zwerver. Je kan hierbij bepaalde kenmerken historiseren.</li></ul>
14	<ul style="list-style-type: none"><li>• Je toont aan dat door een wijziging in het klimaat (kouder) er zich ook een wijziging in de vegetatie voordeed en de mensachtige zich aanpaste aan het nieuwe klimaat: van woud naar savanne, van klimmen naar rechtoplopen, waardoor de handen vrij kwamen, de lichaamstemperatuur beter op peil kon worden gehouden, de herseninhoud kon vergroten, het strottenhoofd zich kon ontwikkelen...</li><li>• De leerlingen vergelijken het skelet van de neanderthaler met het skelet van de moderne mens en komen o.a. tot de conclusie dat het skelet van de neanderthaler veel robuuster is. Dit kan wijzen op de aanpassing aan het klimaat nl. de neanderthaler leefde ook in de ijstijden.</li><li>• De leerlingen vergelijken het skelet van een aapmens met het skelet van een moderne mens en komen tot de conclusie dat het bekken, een grotere herseninhoud en de ontwikkeling van de handen ons o.a. als moderne mens onderscheidt van de eerste mensapen.</li></ul>

15	<ul style="list-style-type: none"><li>• De leerlingen maken aan de hand van recente artikels (bv. uit kranten, Knack, Eos, National Geographic) kennis met de meest recente visies op de ontwikkeling van de mens. De leerlingen kunnen hieruit concluderen dat nieuwe opgravingen/ontdekkingen leiden tot nieuwe inzichten.</li><li>• Je legt je leerlingen het begrip prehistorie uit en beklemtoont daarbij dat we voor deze periode (prehistorie) geen geschreven bronnen kunnen raadplegen. We beschikken voornamelijk over 2 soorten materiële bronnen nl. overblijfselen van mensen (botten) en overblijfselen van werktuigen.</li><li>• Je toont prenten van de neanderthaler uit eerste helft 20e eeuw en een recente reconstructiefoto van een neanderthaler. De voorstellingen worden vergeleken en de leerlingen trekken hieruit het besluit dat de holbewoner met de knots nu niet meer gebruikt wordt omdat nieuwe wetenschappelijke bevindingen ons een ander beeld over de neanderthaler geven, nl. de neanderthaler kon waarschijnlijk communiceren, hij begroef zijn doden en bezat al een vergevorderde techniek om stenen te bewerken.</li></ul>
----	--



**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: NEOLITHICUM**

<b>DECR. NR.</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> De leerlingen kunnen	<b>LEERINHOUDEN</b>
12	16 het neolithicum op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van het neolithicum.</b>
10-12-14-20	17 de plaatsen en tijd waar landbouw ontstaan is op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plaatsen (en tijd) waar landbouw ontstaan is;</li> <li>• de eerste landbouwers in onze gewesten.</li> </ul>
19	18 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van het neolithicum aangereikt wordt.</b>
18	19 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de samenleving van neolithicum.</b>
5-9-11	20 kunnen de voor- en nadelen van de neolithische veranderingen opnoemen.	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De overgang van de nomadische op de sedentaire levenswijze en de gevolgen daarvan: bv. ontstaan van dorpen, arbeidsverdeling, grotere vatbaarheid voor ziektes...</li> </ul>
6-12	21 begrippen die gerelateerd zijn aan de neolithische samenlevingen binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neolithicum of nieuwe steentijd;</li> <li>• landbouwevolutie;</li> <li>• sedentair;</li> <li>• domesticatie;</li> <li>• sociale differentiatie.</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
7-8-12	22 minstens één kenmerk van de maatschappelijke domeinen van de neolithische samenlevingen uitleggen en mogelijke onderlinge verbanden ertussen aantonen.	<b>Minstens één kenmerk per domein</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek domein: bv. door zich te vestigen ontstonden er permanente dorpen die georganiseerd (bestuurd, verdedigd) moesten worden.</li> <li>• economisch domein: bv. door aan landbouw en veeteelt te doen werd de mens naast consument ook producent.</li> <li>• sociaal domein: bv. er ontstond geleidelijk aan een gestructureerde samenleving waarin sociale verschillen (arm - rijk, veel macht - geen macht) duidelijk werden.</li> <li>• cultureel domein: bv. nieuwe behoeften stimuleerden de mensen voor nieuwe uitvindingen zoals het wiel, spinnen en weven, polijsten.</li> </ul>
16	23 minstens één aspect van de samenleving van de neolithische samenleving historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mens als consument en producent;</li> <li>• sociale ongelijkheid;</li> <li>• impact van uitvindingen.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden de periode van 8000 v. C. tot 3000 v. C., het neolithicum, aan op de tijdsband.</li> <li>• Je kan eventueel verder onderverdelen in koper-, brons- en ijzertijd en de leerlingen door middel van kaartanalyse laten inzien dat deze niet overal simultaan aanvingen.</li> </ul>
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden de plaatsen en de tijd waar de landbouw is ontstaan aan op de kaart.</li> <li>• De leerlingen worden erop gewezen dat de menselijke soort pas erg laat in haar bestaan is overgeschakeld van jagen/voedsel verzamelen op landbouw/veeteelt. Deze overgang heeft zich niet over de hele wereld op hetzelfde ogenblik voltrokken.</li> <li>• De leerlingen kunnen de volgende toegepaste kaarten begrijpen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– kaart domesticatie van dieren;</li> <li>– kaart met het ontstaan van de landbouw en met de teelt van de eerste gewassen;</li> <li>– kaart verhouding nomaden – sedentairen;</li> <li>– kaart met megalithische bouwwerken.</li> </ul> </li> <li>• De leerlingen maken ook kennis met het ontstaan van landbouw/veeteelt in onze streken en met de zogenaamde ‘bandkeramiekers’. In onze gewesten waren dit de eerste boeren. Deze naam werd afgeleid van het door deze boeren vervaardigde aardewerk dat gekenmerkt werd door bandvormige versieringen.</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen een beter beeld krijgen van het leven van de eerste landbouwers door gebruik te maken van verhalen zoals deze uit de bundel: VOS-DAHMEN VON BUCHHOLZ, T., <i>Van rendierjager tot roofridder. Vijftien avonturenverhalen gebaseerd op beroemde archeologische vondsten</i>, De Fontein, 1997.</li> </ul>
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen beschrijven foto's of prenten van archeologische sites zoals o.a. Jericho (Palestina), Mehrgarh-site (Pakistan), Skara Brae (Schotland), Beifudi (China), Vinča (Servië), Çatalhöyük (Turkije), etc. of megalithische sites zoals o.a. Carnac, Stonehenge, Dromberg, Ring van Brogar, dolmen van Wéris, etc.</li> <li>• De leerlingen kunnen via afbeeldingen en teksten over producten en technieken een beschrijving geven van technische vernieuwingen in het neolithicum zoals keramiek, polijsten, metaalbewerking.</li> <li>• De leerlingen beschrijven afbeeldingen van ‘Ötzi’, de ijsmummie (zijn klederdracht, werktuigen).</li> </ul>
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen denken na over de gevolgen van de overgang op landbouw/veeteelt. De leerlingen zien in dat hier zowel positieve (o.a. beschikbaarheid van melk en wol, gebruik van dieren als trek- en lastdier, mogelijkheid tot bevolkingstoename, etc.) als negatieve aspecten (o.a. vatbaarheid voor ziekten, minder vrije tijd, problemen bij misoogsten, etc.) mee verbonden zijn.</li> <li>• De leerlingen kunnen een grafiek analyseren van de bevolkingstoename (als gevolg van het sedentaire bestaan). Op deze wijze wordt deze spectaculaire stijging van de bevolking voor de leerlingen gevisualiseerd en extra opvallend gemaakt.</li> <li>• De leerlingen kunnen een schematische voorstelling analyseren van de grote economische winst die wordt teweeggebracht in de grondopervlakte (als gevolg van het overschakelen op landbouw/veeteelt). Op deze wijze wordt deze spectaculaire economische winst gevisualiseerd en extra opvallend gemaakt.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen door de hierboven vermelde voorstellingen inzien dat eens een gemeenschap de overstap naar landbouw/veeteelt had gemaakt, er ook geen weg meer terug was (als gevolg van de bevolkingstoename was het areaal te klein geworden om de ganse groep als jagers/voedselverzamelaars in zijn levensonderhoud te voorzien).</li> <li>• De leerlingen kunnen de levenswijze van enkele moderne pastorale nomaden tegenover de huidige sedentaire levenswijze plaatsen (actualisatie).</li> <li>• De leerlingen kunnen de leerstof beter begrijpen door te actualiseren naar hedendaagse epidemieën zoals AIDS, Spaanse griep, vogelgriep, Mexicaanse griep, etc. (vatbaarheid voor ziekten als gevolg van het sedentaire bestaan).</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen het nieuwe begrip 'neolithicum' linken aan het reeds bestudeerde 'paleolithicum'. De leerlingen gaan etymologisch (neo = nieuw) op zoek naar de verklaring van de begrippen. De leerlingen kunnen dit afleiden aan de hand van afbeeldingen van bijvoorbeeld ongepolijste en gepolijste stenen wapens (verklaren waarom de onderzoekers de steentijd op deze wijze verder hebben onderverdeeld).</li> <li>• De leerlingen kunnen de overgang van jagen/voedsel verzamelen aanduiden met de term 'landbouwevolutie'. Dit waar vroeger doorgaans het begrip 'landbouwrevolutie' werd gehanteerd. De leerlingen kunnen dit verschil verklaren: waarom evolutie en niet revolutie?</li> <li>• Met de term 'sedentair' doelt men op het blijven leven op een (gunstige) vaste plaats. De leerlingen kunnen dit begrip aanduiden aan de hand van voorbeelden van groepen van mensen die vandaag nog niet helemaal sedentair geworden zijn zoals o.a. enkele indianenstammen in het Amazone Regenwoud.</li> <li>• De leerlingen kunnen het begrip 'sociale differentiatie' linken aan de arbeidsverdeling in onze maatschappij. Wat zijn de verschillen tussen arm en rijk, man en vrouw?</li> <li>• De leerlingen kunnen het begrip 'domesticatie', wat het tam maken en houden van dieren betekent, verduidelijken aan de hand van het principe van de genetische selectie zoals bijvoorbeeld bij honden (selectie op basis van kenmerken als volgzaamheid, waakzaamheid, ... - vroeger impliciet/thans expliciet). De leerlingen kunnen dit in verband brengen met de evolutietheorie en met natuurlijke selectie.</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen aantonen dat de voorraden die ontstonden door aan landbouw/veeteelt te doen (economische domein) een organisatie van het gebied veronderstelden zoals de verdeling van voedsel, het op peil houden van voedselbevoorrading, de verdediging van de voorraden, ... (politieke domein).</li> <li>• De leerlingen kunnen aan de hand van foto's het verschil tussen wilde en gezaaide tarwekorrels of tussen wilde en tamme dieren aantonen. De leerlingen kunnen inzien waaraan de verschillen te wijten zijn en belanden op die manier bij het begrip 'selectie'.</li> <li>• De leerlingen kunnen het verband tussen de landbouwer-grondbezitter (economische domein) en zijn status in de maatschappij (sociale domein) aantonen.</li> </ul>
23	<p>Om de leerlingen historisch besef bij te brengen is het belangrijk dat je als leerkracht steeds probeert te actualiseren, een link probeert te leggen tussen het verleden en het heden. Dit kan aan de hand van begrippen en maatschappelijk gedrag (bv. sociale differentiatie). Op die manier ervaren de leerlingen het vak geschiedenis als iets dat nauw bij hun eigen leven aansluit en beseffen ze dat de studie van het verleden de studie van de hedendaagse samenleving kan verhelderen.</p> <p>Daarnaast is het ook belangrijk om bepaalde begrippen of gebeurtenissen te historiseren (dit wil zeggen vergelijken met andere samenlevingen uit het verleden) door analogieën en verschillen aan te tonen tussen begrippen uit het neolithicum en andere historische perioden. Op dit moment kan er evenwel nog niet veel gehistoriseerd worden, vermits de leerlingen nog niet veel samenlevingen grondig genoeg bestudeerd hebben.</p>

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: MESOPOTAMIË**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	24 de Mesopotamische samenlevingen op de tijdsband aanduiden. (U)	<b>Chronologische situering van de Mesopotamische samenlevingen.</b>
12-20	25 Mesopotamië op een historische kaart aanduiden. (U)	<b>Geografische situering van Mesopotamië.</b>
19	26 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit. (U)	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de Mesopotamische samenlevingen aangereikt wordt.</b>
18	27 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen. (U)	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de Mesopotamische samenlevingen.</b>
21-22	28 minstens één door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bron situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren. (U)	<b>Toe te passen op minstens één historische bron naar keuze met betrekking tot de Mesopotamische samenlevingen.</b>
5	29 de ontwikkeling van het schrift relateren aan de eisen van de nieuwe maatschappelijke context. (U)	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Waarom kwam het (spijker) schrift tot ontwikkeling?</li> </ul>
6-12	30 begrippen die gerelateerd zijn aan de Mesopotamische samenlevingen binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen. (U)	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stadstaat;</li> <li>• geschreven recht;</li> <li>• irrigatie;</li> <li>• schrift.</li> </ul>
8-9-11	31 verklaren waarom de ontwikkeling van rekenen en het schrift hand in hand ging met de vestiging van een centraal gezag. (U)	<b>Ontwikkelingen waardoor het ontstaan van rekenen en het schrift gestimuleerd werd, zoals het ontstaan van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stadstaat;</li> <li>• centraal gezag;</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• administratie;</li> <li>• recht...</li> </ul>
16	32 met een aantal voorbeelden het belang van geletterdheid in de heden-daagse en Mesopotamische samenlevingen aantonen. (U)	<b>Het belang van geletterdheid.</b>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Algemeen	<p>De Mesopotamische samenlevingen zijn in hun geheel een zogenaamde 'uitbreidingsdoelstelling' (U),. Dat betekent dat de leraar zelf beslist of hij deze samenlevingen met zijn leerlingen bestudeert. Het is dus best mogelijk om enkel de Egyptische samenleving te zien als voorbeeld van een stroomcultuur uit het oude Nabije Oosten. De voornaamste samenlevingskenmerken van deze stroomculturen en de essentiële begrippen zullen daar immers ook aan bod komen en zijn er doorgaans beter gedocumenteerd.</p> <p>Wij pleiten er voor om de twee samenlevingen te bestuderen (en dus ook Mesopotamië) doch laten de keuze aan de leraar, die door omstandigheden met tijdsgebrek te kampen kan hebben. Men kan hier ook rekening houden met de interesses van de specifieke leerlingengroep.</p>
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen op een tijdsband tussen ca. 3500 v. C. en ca. 500 v. C. de Mesopotamische samenlevingen aanbrengen zonder verder in detail te treden.</li> <li>• De leerlingen kunnen eventueel ook meer gedetailleerd werken en de Sumerische stadstaten (3500 v. C.-), het Akkadisch rijk (ca. 2350 v. C.-), het Babylonisch rijk (ca. 1700 v. C.-) het Midden-Assyrisch rijk (15de-10de eeuw v. C.), en het nieuw-Babylonisch rijk (625-539 v. C.) aanstippen. Het is af te raden deze verdere chronologische indeling ook effectief te laten memoriseren.</li> <li>• De leerlingen kunnen eventueel ook de structuurbegrippen 'duur' en 'gelijktijdigheid' toepassen.</li> <li>• Je kan opmerken dat de Mesopotamische chronologie slechts in grote lijnen gekend is.</li> </ul>
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De geïnteresseerde leerlingen (vooral interesse in oude talen) kunnen bij het aantonen op de kaart van Mesopotamië de betekenis uitleggen: 'het land tussen de rivieren' op het ogenblik dat zij Tigris en Eufraat aanduiden.</li> <li>• Bij die gelegenheid kunnen de leerlingen ook de oudste landbouwgebieden meer naar het noorden en westen (Jericho, Zagros hoogland) identificeren.</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen foto's van opgravingen in Mesopotamië in de 19e/eerste decennia 20e eeuw beschrijven. De gemotiveerde leerlingen kunnen vragen stellen over de opgravingstechnieken van toen.</li> <li>• De leerlingen kunnen geconfronteerd worden met opgravingen in Vlaanderen vandaag.</li> </ul>

27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen op zoek gaan naar de betekenis van de poort van Ishtar.</li> <li>• De leerlingen kunnen via Mesopotamische rolzegels of zegelstenen vanaf 3500 v.C. het belang aantonen dat toen al werd gehecht aan juwelen, aan amuletten, maar ook aan eigendomstekens.</li> <li>• De leerlingen kunnen Mesopotamische beeldjes met biddende figuren (o.a. uit Tell Asmar) beschrijven (ogen, houding, kleding...).</li> </ul>
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen via een uittreksel uit de codex van Hammoerabi een omschrijving geven van toenmalige rechtsprincipes.</li> <li>• Je kan de leerlingen wijzen op de verschillende rollen van het centraal gezag.</li> <li>• De leerlingen kunnen aantonen dat het vernieuwende van codificeringen van het recht eerst in Mesopotamië te vinden waren.</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen via hedendaagse pictogrammen (bijvoorbeeld een pictogram met 'verboden te roken' of 'uitgang') komen tot de oudste pictografische vorm van het Sumerisch schrift.</li> <li>• De leerlingen kunnen aantonen dat de uitvinding van het schrift tegemoet kwam aan een administratieve en economische noodzaak. Men moest een middel vinden om lijsten van voorraden en koopwaren bij te houden, en een middel om contracten te kunnen vastleggen. De oudste kleitabletten zijn die van opsommingen van producten met getallen, en ze zijn in pictogramvorm.</li> </ul>
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadstaat: in het Mesopotamië vanaf het midden van het 5de millennium v.C. had elke stad (met het ommeland, d.i. het platteland er rond) haar eigen bestuur en tempels. De leerling kan op reconstructietekeningen opmerken dat paleis en tempel er het landschap domineren. De leerlingen vergelijken dit met sommige 19e en 20e eeuwse gebouwen en hun doelstellingen.</li> <li>• De leerlingen kunnen een fragment van het geschreven recht: codex van Hammoerabi lezen. Aan de hand van een uittreksel kunnen de leerlingen het fenomeen 'sociale differentiatie' achterhalen. De leerlingen leren uit de tekst dat rechten toen werden ontleend aan de sociale status; de leerlingen vergelijken dit met het huidige rechtssysteem.</li> <li>• De leerlingen kunnen aan de hand van een landschapsreconstructie aantonen dat Mesopotamië een stroomcultuur was. De oudste landbouw en veeteelt ontstonden meer naar het noorden maar de benedenlopen van de grote rivieren zorgden voor veel uitgestrekte nederzettingen. Om het water over een zo groot mogelijk gebied te verdelen waren er irrigatiekanalen nodig.</li> <li>• De leerlingen kunnen aan de hand van afbeeldingen de evolutie in het schrift zien van pictografisch schrift naar spijkerschrift, van beeld naar meer cursief schrift. Het spijkerschrift kwam er uit noodzaak voor de administratie en de handel. Het ontstond uit een systeem van tellen en inventariseren.</li> </ul>
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen aan de hand van een kleitablet afleiden dat het schrijven in spijkerschrift niet eenvoudig was en dat het scholing vooropstelde. Slechts een minderheid kon lezen en schrijven. Zij hadden macht: 'kennis is macht' (bv. priesters).</li> <li>• Sommige van de eerste tabletten bestonden uit woordenlijsten waarin de scriben (M/V) zich konden oefenen. Men schreef o.a. wetten op muren, maar men schreef ook verhalen zoals het Gilgamesj-epos (eventueel uittreksel lezen).</li> </ul>
32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen leren aan de hand van de verschillende soorten overgeleverde teksten welke kennis werd doorgegeven: literatuur, wiskunde, astronomie, wetteksten, rechten...</li> <li>• De leerlingen kunnen het belang van geletterdheid en scholing in hun eigen tijd verwoorden: nu analfabeet = geen diploma = geen job, door onvermogen om goed te functioneren in onze maatschappij (cf. vormen van volwassenenonderwijs gericht op alfabetisering).</li> </ul>

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: EGYPTE**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	33 de Egyptische samenleving op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van de Egyptische samenleving.</b>
12-20	34 het oude Egypte op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de Nijlvallei;</li> <li>• Opper Egypte;</li> <li>• Neder Egypte.</li> </ul>
19	35 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de Egyptische samenleving aangereikt wordt.</b>
18	36 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de Egyptische samenleving.</b>
21-22	37 minstens één door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bron situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens één historische bron naar keuze met betrekking tot de Egyptische samenleving.</b>
5-11	38 aantonen dat de Nijl verschillende aspecten van de Egyptische samenleving beïnvloed heeft.	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Egypte een geschenk van de Nijl?</li> </ul>
6-12	39 begrippen die gerelateerd zijn aan de Egyptische samenleving binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfelijk koningschap;</li> <li>• landbouwsamenleving;</li> <li>• irrigatie;</li> <li>• ambtenaar;</li> <li>• sociale piramide;</li> <li>• polytheïsme of veelgodendom;</li> </ul>



DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• dodencultus;</li> <li>• schrift.</li> </ul>
7-8-12	40 minstens een kenmerk van de maatschappelijke domeinen van de Egyptische samenleving uitleggen.	<p><b>Minstens één kenmerk per domein</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek domein: Egypte werd bestuurd door vergoddelijkte farao's.</li> <li>• economisch domein: Egypte was een landbouwsamenleving met een paleis – of tempeleconomie.</li> <li>• sociaal domein: de Egyptische standenmaatschappij.</li> <li>• cultureel domein: bv. geloof in een leven na de dood; wetenschappelijke kennis; Egyptische kunst...</li> </ul>
8	41 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de Egyptische samenleving aantonen.	<p><b>Voorbeelden van</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verband tussen de domeinen: de farao stond aan de top van de landbouwsamenleving (sociaal-economisch), hij bestuurd (politiek) als god op aarde (cultureel).</li> <li>• wisselwerking binnen één domein: relatie tussen kunst en godsdienst (cultureel domein).</li> </ul>
16	42 minstens één aspect van de samenleving van de Egyptische samenleving historiseren en/of actualiseren.	<p><b>Voorbeelden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de problematiek van waterbeheersing;</li> <li>• dodencultus;</li> <li>• theocratie.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
33	<ul style="list-style-type: none"><li>De leerlingen duiden de Egyptische geschiedenis aan op een tijdsband: van 7000 v. C., wanneer de eerste nomadenstammen zich aan de Nijl vestigen, tot 30 v. C., wanneer Egypte een Romeinse provincie wordt en de laatste telg van de Ptolemaeën (Cleopatra) sterft. Je kan er op wijzen dat deze lange periode nog verder onderverdeeld wordt. Bij wijze van voorbeeld kan je deze onderverdeling ook tonen. Deze behoort echter niet tot de verplichte leerinhoud en moet dus niet door de leerlingen gememoriseerd worden. Mogelijke onderverdeling: prehistorie (7000-3000 v. C.); Vroege Tijd (3032-2707 v. C.); Oude Rijk (2707-2170 v. C.); Eerste Tussenperiode (ca. 2170-ca.2020 v. C.); Middenrijk (2119-1793 v. C.); Tweede Tussenperiode (1794-1550 v. C.); Nieuwe Rijk (1550-1069 v. C.); Derde Tussenperiode (1070-714 v. C.), Late Tijd (746-335 v. C.); Ptolemaeïsche Periode (332-30 v. C.) (chronologie volgens Von Beckerath).</li><li>Je kan de leerlingen erop wijzen dat Egyptologen de Egyptische chronologie in dynastieën onderbrengen (dynastie 1 tot en met de 31ste dynastie). Je kan het begrip 'dynastie' verduidelijken.</li></ul>
34	<ul style="list-style-type: none"><li>Aan de hand van kaarten en foto's tonen de leerlingen aan dat Egypte een woestijnland is en was. Slechts vier procent ervan werd in de oudheid gecultiveerd. Google Earth illustreert de hedendaagse situatie (inzoemfunctie Google Earth).</li><li>De leerlingen rekenen uit hoeveel kilometer het Nijlwater aflegt van de rotstempel van Abu Simbel tot de Middellandse Zee (bijvoorbeeld Rosette).</li><li>De leerlingen duiden eventueel de voornaamste archeologische vindplaatsen aan op de kaart.</li><li>De leerlingen kunnen eventueel plaatsnamen die in de bronnen vermeld worden opzoeken op de kaart.</li><li>De leerlingen kunnen eventueel de verschillende hoofdsteden van het Egyptische rijk op de kaart aanduiden.</li><li>De leerlingen kunnen gedetailleerde kaarten bestuderen met bijvoorbeeld de koninklijke dodenstad van Memphis (in het Oude en het Nieuwe Rijk) of van het pyramideveld van Giza.</li></ul>
35	<ul style="list-style-type: none"><li>De leerlingen bekijken foto's van het Djozer-complex te Sakkara en tekeningen van de evolutie in de architectuur, bijvoorbeeld van mastaba tot piramide. De leerlingen kunnen zich vragen stellen bij de praktische functie van de gebouwen om dan te besluiten dat het om louter religieuze gebouwen gaat.</li><li>De leerlingen lezen een tekst over het ontcijferen van hiërogliefen door Champollion (CHAMPOLLION, J.F., <i>Précis du système hiéroglyphique des anciens Egyptiens</i>, Parijs, 1828, pp. 303-306). Wijs de leerlingen erop dat nauwelijks 1 Egyptenaar op 100 kon lezen en schrijven.</li><li>De leerlingen bespreken een artikel over de waterbeheersing van de Nijl in Egypte vandaag.</li></ul>
36	<ul style="list-style-type: none"><li>De leerlingen bekijken een foto van de Sfinx van Giza en bespreken de combinatie mens/dier en het gebruik van bouw materiaal. Je wijst er ook op dat de meeste gebouwen aan de Nijl bestonden uit vergankelijk materiaal.</li><li>De leerlingen raadplegen de website van het Metropolitan Museum of Art (<a href="http://www.metmuseum.org">www.metmuseum.org</a>) te New York (zie 'Collection Database', zie 'Department', 'All', zie 'Egyptian Art') en focussen op bepaalde grafgiften, bijvoorbeeld een model van een koestal (sprekend materiaal voor het alledaagse leven in Egypte). Daarnaast kunnen ze afbeeldingen downloaden van grafvondsten, tempels, geschilderde portretten, beeldhouwkunst, etc.</li><li>De leerlingen bekijken foto's van mummies en via gerichte vragen ontdekken ze hoe Egyptenaren geloofden in het voortleven na de dood en hoe de mummificatie in elkaar stak. De leerlingen bestuderen de canon van de Egyptische cultuur aan de hand van afbeeldingen van farao's, de koningin, priesters, schrijvers, ambtenaren om aan de hand van vragen te ontdekken dat de verhoudingen in grootte de maatschappelijke</li></ul>

	<p>positie weerspiegelde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen bestuderen foto's van fresco's, reliëfs en beeldhouwwerken uit verschillende periodes om tezamen tot de slotsom te komen dat de Egyptische kunst in zeer lange tijd weinig veranderde. De leerlingen tonen aan de hand van kunstwerken aan dat de kunst idealiseerde.</li> </ul>
37	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen kunnen HERODOTUS, <i>Historiën</i> II, 84-88 lezen en kritisch bevragen.</li> <li>De leerlingen kunnen een uittreksel uit een Egyptisch dodenboek lezen en kritisch bevragen (Het dodenboek van Hoenefer, Nieuwe Rijk).</li> <li>De leerlingen lezen een fragment van de Steen van Rosette en stellen hierover een aantal vragen. De vertaalde tekst is te vinden bij het lemma 'Steen van Rosette' op Wikipedia.</li> </ul>
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen bekijken een foto van de Nilometer en stellen zich hier enkele vragen bij. Het onderstreept het levensnoodzakelijk belang van de Nijl voor de Egyptische samenleving. (past ook bij LPD 36)</li> <li>De leerlingen ontleden gebeitelde spreuken (op de wanden van de koningspiramiden), uit latere tijd ook de spreuken die op doodskisten en papyrusrollen). Veel van die spreuken kunnen gerelateerd worden aan de Nijl ('ik heb het water van de overstroming niet tegenhouden'..., etc.). (past ook bij LPD 37)</li> <li>De leerlingen analyseren aan de hand van animaties op het internet de overstroming van de Nijl. Ze kunnen hiervoor samenwerken met de leerkracht aardrijkskunde die dan de hedendaagse situatie van de waterbeheersing van de Nijl uitlegt.</li> </ul> <p>Voorbeelden van bruikbare sites:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <a href="http://www.digischool.nl/gs/community/nijl2/werkwijze.htm">http://www.digischool.nl/gs/community/nijl2/werkwijze.htm</a> (een webkwestie over de Nijl)</li> <li>– <a href="http://www.eternalegypt.org">http://www.eternalegypt.org</a> (verschillende multimediate bronnen over Egypte)</li> <li>– <a href="http://www.distanttrain.com/dt_material/noordhoff/egypt/nileflooding.htm">http://www.distanttrain.com/dt_material/noordhoff/egypt/nileflooding.htm</a> (een animatie met Nederlandstalige uitleg over de overstromingen)</li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen kunnen de landbouwsamenleving en de standenmaatschappij uitleggen aan de hand van grafvondsten en grafschilderingen. Nogal wat houten schaalmodellen geven een beeld van ambtenaren en boeren (zie de websites van het Metropolitan Museum te New York, het Louvre in Parijs en het Neues Museum in Berlijn). (past ook bij LPD 36)</li> <li>'De Steen van Rosette' laat toe om de begrippen hiërogliefen, ambtenaren, standenmaatschappij en Egyptische samenleving verder te ontleden.</li> </ul>
40	<ul style="list-style-type: none"> <li>De meeste kenmerken van de Egyptische samenleving kunnen de leerlingen 'ervaren' door een bezoek te brengen aan de Koninklijke Musea voor Kunst en Geschiedenis in Brussel.</li> </ul>
41	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bij de bestudering van piramides, rotsgraven en dodentempels komen de leerlingen eveneens in aanraking met de wereld van de farao's. Verder komt via deze graven de sociale stratificatie in de samenleving tot uiting. De armen kregen een put als graf. Rijkere mensen konden zich een sarcofaag permitteren. De farao's kregen gigantische bouwmonumenten om bijgezet te worden.</li> <li>Het mummificeren kan als voorbeeld dienen voor de wetenschappelijke kennis (bv. over anatomie) van de Egyptenaren.</li> <li>Bij de bespreking van monumenten in o.a. Karnak, Luxor en Aboe Simbel komt het economische domein aan bod en de invloed van de priesters in de Egyptische samenleving (standenmaatschappij).</li> </ul>

42	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vroeger had men de overstroming van de Nijl waardoor men via irrigatie aan landbouw kon doen. Vandaag is er in Egypte het Toshka-project. Toshka is een project van faraonische omvang. Tot 2017 wordt in het uiterste zuiden van het land ruim een half miljoen hectare woestijn omgevormd tot landbouwgrond. Met het nieuwe akkerland hoopt Egypte de export van landbouwproducten zoals katoen, sperziebonen en aardbeien flink op te voeren. Het landbouwgebied moet het leefgebied van zeker zes miljoen mensen worden. De regering wil de Egyptenaren verhuizen naar nieuw te bouwen dorpen en steden. De volksverhuizing is bittere noodzaak omdat de Egyptenaren elkaar nu allemaal in de weg zitten op de vruchtbare gronden langs de Nijl.</li><li>• De leerlingen zoeken op internet naar een actueel voorbeeld van een theocratie (Iran).</li><li>• In een klasgesprek heeft men het over begrafenisrituelen vandaag in vergelijking met de Egyptische dodencultus.</li></ul>
----	---

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: MINOÏSCHE EN MYCEENSE SAMENLEVINGEN**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	43 de Minoïsche en Myceense samenlevingen op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de Minoïsche samenleving;</li> <li>• de Myceense samenleving.</li> </ul>
12-20	44 de bestudeerde samenlevingen op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van gebieden en plaatsen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreta en Knossos;</li> <li>• Argolis en Mycene;</li> <li>• Troje.</li> </ul>
19	45 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de Minoïsche en Myceense samenlevingen aangereikt wordt.</b>
18	46 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de Minoïsche en Myceense samenlevingen.</b>
21-22	47 minstens één door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bron situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens één historische bron naar keuze met betrekking tot de Minoïsche en Myceense samenlevingen.</b>
5-16	48 de verschillen tussen Minoïsche en Myceense samenlevingen aantonen.	<b>Voorbeeld van een probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De paleizensamenleving versus de burchtensamenleving.</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
6	49 begrippen die gerelateerd zijn aan de de Minoïsche en Myceense samenlevingen binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• paleis;</li> <li>• burcht;</li> <li>• handelscentrum;</li> <li>• archeologie;</li> <li>• fresco;</li> <li>• mythologie.</li> </ul>
8-11	50 aantonen dat de Minoïsche en Myceense cultuur uitingen bevatten van de politieke en economische eigenheid van die samenlevingen.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de relatie tussen paleizensamenleving en kunstuitingen;</li> <li>• de relatie tussen burchtensamenleving en heldencultuur.</li> </ul>
16	51 minstens één aspect van de Minoïsche of Myceense samenlevingen historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• handelscentrum;</li> <li>• archeologie;</li> <li>• heldencultuur.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden de Minoïsche beschaving op de tijdsband aan. Deze situeert zich voor de beschaving van het Oude Griekenland, tussen ongeveer 3500 en 1375 v. C.</li> <li>• De leerlingen duiden de Myceense beschaving aan op de tijdsband. Ze situeert zich van ongeveer 1600 tot ongeveer 1100 v. C.</li> </ul>
44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen onderzoeken door kaartanalyse de centrale ligging van Kreta, tussen Griekenland en Egypte. Zij tonen aan dat de contacten van het eiland over het hele oostelijke Middellandse Zeebekken reikten. De nauwe handelsrelatie met Egypte komt onder meer tot uiting in de fresco's die archeologen er teruggevonden hebben.</li> <li>• Je wijst de leerlingen op de meer landinwaartse ligging van Mycene en de gevolgen daarvan.</li> </ul>

45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bekijken een filmfragment uit <i>Troy</i> (Petersen, 2004) en beschrijven hoe de heldencultuur in deze fictiefilm wordt voorgesteld.</li> <li>• Je kan de leerlingen een aantal voorbeelden geven van Griekse mythen. Een moderne versie hiervan, vind je o.a. bij DROS, I., <i>Griekse mythen</i>, Querido, Amsterdam 2005 (bv. 'Daedalus en Icarus' of 'Theseus en de Minotaurus').</li> </ul>
46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan foto's tonen van de 'schijf van Phaestos' en uitleggen dat niet alle geschriften reeds ontcijferd zijn.</li> <li>• Je kan foto's, maquettes en afbeeldingen tonen van reconstructies van het paleis in Knossos. De fresco's die daar (en elders op het eiland) gevonden zijn geven een mooi beeld van het dagelijkse leven.</li> <li>• Je kan foto's of afbeeldingen laten zien van archeologische vondsten uit het paleis in Knossos zoals de 'Slangengodin' en de 'Stierspringer' die de rijkdom van de Minoïsche cultuur aantonen.</li> <li>• Je kan foto's maquettes en afbeeldingen tonen van reconstructies van Tiryns. De citadel met woonpaleis is een mooi voorbeeld van de Myceense cultuur.</li> <li>• Je kan foto's van het 'Dodend masker van Agamemnon' laten beschrijven (materiaal, verfijndheid, natuurgetrouwheid...).</li> </ul>
47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen lezen een fragment uit de Ilias of Odysseia van Homerus of de Aeneïd van Vergilius en halen hieruit enkele voorbeelden van de heldencultuur. Sommige fragmenten van de Ilias kan men koppelen aan de film <i>Troy</i> (Petersen, 2004) (zie ook wenk bij LPD 45).</li> </ul>
48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De Minoïsche beschaving was een open paleizenbeschaving. Je kan dit aan de leerlingen illustreren met foto's en afbeeldingen over (reconstructies) van het paleis in Knossos. Hierbij kunnen een aantal legendes over het paleis ter sprake komen. Samen met de voorwerpen en afbeeldingen die in het paleis gevonden zijn, vertellen ze ons over een paleizenbeschaving die volledig gericht is op de zee met het paleis als handelscentrum.</li> <li>• De leerlingen vergelijken de Minoïsche beschaving met de Myceense. Je kan dit doen door foto's en afbeeldingen te laten zien van het paleis van Knossos en van de beroemde burcht van Mycene. Je wijst de leerlingen op de meer landinwaartse ligging van Mycene en op het verschil in bouwstijl dat dit met zich meebrengt.</li> </ul>
49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan bij het begrip 'mythologie' voorbeelden geven van Griekse mythen zoals het verhaal van Theseus die de Minotaurus (mythische figuur, half mens, half stier) doodde. Ook het verhaal van het paard van Troje kan je hier met de leerlingen bespreken.</li> </ul>
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen ontdekken aan de hand van keramiek (vaatwerk, bewaarpotten); architectuur met fresco's van onder meer landschappen, schepen; beeldhouwkunst; smeedkunst; steengravingen en rolzegels hoe de Minoïsche kunst een uiting was van de paleizensamenleving waarin handel een zeer belangrijke rol speelde.</li> <li>• In een klasgesprek leggen de leerlingen, op basis van alles wat zij over de Myceense samenleving bestudeerd hebben, zelf relaties tussen de burchtsamenleving en de heldencultuur.</li> </ul>

51	<ul style="list-style-type: none"><li>• De leerlingen actualiseren het begrip handelscentrum door hun eigen leefomgeving te analyseren. Wat valt hen daarbij op? Waar liggen handelscentra en hoe zien die er uit?</li><li>• Je actualiseert het begrip archeologie door de leerlingen de opgravingen in Knossos kritisch te laten bekijken. Dit kan aan de hand van historische informatie over Arthur John Evans, de Engelse archeoloog die veel faam verwierf door zijn opgraving van het paleis van Knossos. Archeologen zijn het er momenteel echter over eens dat Evans niet altijd even correct is omgesprongen met de archeologische restanten van het paleis. Dit kan je illustreren aan de hand van prenten van de 'Slangengodin' waarbij je de oorspronkelijke afbeelding plaatst tegenover een afbeelding die is 'aangevuld'. Het valt meteen op hoeveel er bijgekleurd/verzonden is.</li><li>• De leerlingen actualiseren de heldencultuur door een vergelijking te maken van de status en de definitie van een 'moderne' held (bv. uit film of stripverhaal) met die uit het oude Mycene. Zijn heldendaden tijdloos en universeel of is er een duidelijk verschil tussen vroeger en nu? Vele mythen en sagen over Griekse helden leven verder in theater, muziek, beeldende kunst,...</li></ul>
----	---



**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: GRIEKSE STADSTATEN**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	52 de samenleving van de Griekse stadstaten op de tijdsband aanduiden en doorheen de studie van die samenleving stelselmatig verfijnen.	<b>Chronologische situering van de samenleving van de Griekse stadstaten en een verdere onderverdeling.</b>
12-20	53 de wereld van de Griekse stadstaten en haar evolutie op historische kaarten aanduiden.	<b>Geografische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enkele belangrijke stadstaten waaronder Athene (Attica), Sparta (Laconië);</li> <li>• de Griekse kolonisatie.</li> </ul>
19	54 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van de Griekse stadstaten aangereikt wordt.</b>
18	55 minstens twee materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens twee materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Griekse stadstaten.</b>
21-22	56 minstens twee door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bronnen situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens twee historische bronnen naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Griekse stadstaten.</b>
5	57 aantonen dat de geografie het Griekse leven beïnvloedde.	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke invloed heeft de geografie van het Griekse schiereiland op politiek, sociaal, economisch en cultureel vlak?</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
6	58 begrippen die gerelateerd zijn aan de samenleving van de Griekse stadstaten binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stadstaat;</li> <li>• aristocratie;</li> <li>• tirannie;</li> <li>• democratie;</li> <li>• kolonisatie;</li> <li>• slavernij;</li> <li>• barbaren;</li> <li>• filosofie;</li> <li>• theater;</li> <li>• Olympische Spelen.</li> </ul>
7-13	59 minstens één kenmerk van de maatschappelijke domeinen van de Griekse samenleving uitleggen.	<b>Minstens één kenmerk per domein</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek domein: ontstaan stadstaten; enkele bestuursvormen...</li> <li>• economisch domein: maritieme gerichtheid...</li> <li>• sociaal domein: standenmaatschappij, positie van de vrouw, positie van de vreemdeling...</li> <li>• cultureel domein: culturele eenheid; Griekse erfenis...</li> </ul>
8-9-10	60 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de Griekse stadstaten aantonen.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Athene: verband tussen evolutie naar democratie en de economische (o.a. handel) en sociale (o.a. opkomst nieuwe sociale groepen) evolutie;</li> <li>• Sparta: verband tussen aristocratische bestuursvorm en grondbezit;</li> <li>• relatie tussen kunst en politiek.</li> </ul>
8-9-11-13	61 de Griekse kolonisatie in verband brengen met geografisch moeilijke omstandigheden en problemen van overbevolking.	<b>De Griekse kolonisatie.</b>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
15	62 het onderscheid maken tussen Athene als een eerder open maritieme stadstaat en Sparta als een eerder gesloten landbouwsamenleving:	<b>Athene als eerder open maritieme stadstaat versus Sparta als eerder gesloten landbouwsamenleving.</b>
16	63 een vergelijking maken tussen de Atheense en onze democratie.	<b>Positieve en negatieve aspecten van de Atheense democratie versus positieve en negatieve aspecten van onze democratie.</b>
16	64 minstens twee aspecten van de samenleving van de Griekse stadstaten historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olympische Spelen;</li> <li>• positie van de vrouw;</li> <li>• positie van de vreemdeling;</li> <li>• slavernij;</li> <li>• relatie kunst en politiek.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen maken een politieke deeltijdsband van Hellas waarop ze enkele belangrijk politieke/militaire feiten aanbrengen zoals de Perzische oorlogen, de Peloponnesische oorlogen, de opkomst van Macedonië...</li> <li>• Een andere mogelijkheid is een tijdsband maken met een culturele onderverdeling. De leerlingen brengen bijvoorbeeld de eerste Olympische Spelen, de bouw van het Parthenon, de Lacoongroep... aan of ze maken een indeling in culturele periodes zoals de archaische, de klassieke, de hellenistische tijd en plaatsen daar enkele passende afbeeldingen bij van kunstwerken.</li> </ul>
53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen gebruiken een reliëfkaart om de geografische determinanten (bergachtig, diep ingesneden kusten...) te visualiseren. Leg aan de hand van deze kaart uit hoe de geografische omstandigheden de leefomstandigheden van de mensen beïnvloedden.</li> <li>• Laat de leerlingen op de kaart van Hellas enkele landstreken (bv. Laconië, Attica...) en belangrijke stadstaten (bv. Sparta, Athene...) aanduiden.</li> <li>• Gebruik een kaart om duidelijk te maken aan je leerlingen dat Hellas geen politieke eenheid kende.</li> <li>• Toon ook aan de hand van een kaart aan dat Hellas in omvang veel groter was dan het huidige Griekenland. Laat de leerlingen alle gebieden van Hellas op een kaart kleuren en de huidige staten benoemen.</li> <li>• Je laat je leerlingen op een kaart enkele kolonies aanduiden. Nuttig is ook deze kaart aan te vullen met de producten die werden geëxporteerd en geïmporteerd.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Om duidelijk het verschil in omvang tussen het Perzische rijk en Hellas te tonen gebruik je best een kaart waarop ook het Perzische rijk voorkomt.</li> </ul>
54	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen bekijken een fragment van een documentaire over Athene in de 5de eeuw v. C. - bv. <i>Lost Worlds - Athens supercity</i> (History Channel, 2006) - en beantwoorden vragen (eventueel aan de hand van een observatieprotocol) over de architecturale verwezenlijkingen (bouw van het Pantheon, agora, haven van Piraeus, omwallingen) en over de politieke evolutie onder Pericles...</li> <li>Hoewel films als <i>300</i> (Snyder, 2007), gebaseerd op een gelijknamige strip van Frank Miller, helemaal niet als historische films bedoeld zijn, kunnen bepaalde scènes wel in de geschiedenisles aan bod komen. De openingsscène kan je gebruiken om te spreken over de Spartaanse opvoeding, andere scènes kunnen dan weer worden gebruikt om er historische kritiek op toe te passen.</li> </ul>
55	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen halen informatie over de Olympische spelen en het dagelijks leven uit afbeeldingen op vaatwerk.</li> <li>De leerlingen beschrijven enkele belangrijke beeldhouwwerken aan de hand van een observatieprotocol.</li> <li>De leerlingen leiden kenmerken van Griekse architectuur en beeldhouwkunst af van foto's, afbeeldingen en plattegronden.</li> </ul>
56	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>over de Griekse kolonisatie <ul style="list-style-type: none"> <li>HERODOTUS, <i>Historiae</i>, IV, 150-158 (stichting van Cyrene);</li> </ul> </li> <li>over de Perzische oorlogen <ul style="list-style-type: none"> <li>AESCHYLUS, <i>De Perzen</i>, 331-471 (zeeslag bij Salamis);</li> <li>HERODOTUS, <i>Historiae</i>, VI, 101-117 (slag bij Marathon);</li> <li>HERODOTUS, <i>Historiae</i>, VII, 138 (houding van de Grieken t.o.v. de Perzen);</li> <li>HERODOTUS, <i>Historiae</i>, VII, 223-224 en 228 (Leonidas bij de Thermopylen);</li> </ul> </li> <li>over Sparta <ul style="list-style-type: none"> <li>PLUTARCHUS, <i>Lycurgus</i>, 14 (1-4) en 16 (1-6) (Spartaanse opvoeding);</li> </ul> </li> <li>over Athene <ul style="list-style-type: none"> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, III, 1-2 en 6 (de oligarchie);</li> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, IV, 1-2 (Draco);</li> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, V, 1-2 (Solon en de timocratie);</li> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, XIX, 1-2 (de tirannie van Hippias);</li> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, XXI, 1-4 en XXII, 1 (Clisthenes en de democratie);</li> </ul> </li> <li>over Pericles <ul style="list-style-type: none"> <li>ARISTOTELES, <i>De staatsregeling van Athene</i>, XXVII, 1-4 (democratische maatregelen van Pericles);</li> <li>PLUTARCHUS, <i>Pericles</i>, 12, 1-7 en 13, 1-3 (Pericles en de gebouwen op de Acropolis);</li> <li>THUCYDIDES, <i>Peloponnesische oorlog</i>, II, 65 (portret van Pericles);</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• over onderwijs           <ul style="list-style-type: none"> <li>– ARISTOPHANES, <i>De Wolken</i>, 961-971 (over de oude en de moderne opvoeding);</li> <li>– HERONDAS, <i>Mimiambi</i>, III, 68-92 (over lijfstraffen op school);</li> <li>– PLATO, <i>Protagoras</i>, 325a-326d (opvoeding en onderwijs in Athene);</li> </ul> </li> </ul> <p>Je kan al deze teksten vinden in een Engelse vertaling op de website <a href="http://www.perseus.tufts.edu/hopper">http://www.perseus.tufts.edu/hopper</a>. Klik op <i>Collections/Texts</i>, klik dan op <i>Greek and Roman materials</i> (onder de twee kadertjes). De auteurs zijn alfabetisch gerangschikt. Je moet wel nog naar het Nederlands omzetten.</p>
57	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zie ook bij LPD 53.</li> <li>• De leerlingen ontdekken op een fysisch-geografische kaart het bergachtig karakter van Griekenland en het feit dat de meeste gebieden (met uitzondering van enkele vruchtbare streken in Laconië en Messinië) zeer onvruchtbaar waren. Ze leiden er de gevolgen voor de landbouw uit af, nl. dat heel wat landbouwproducten moesten ingevoerd worden. De meeste stadstaten waren daarom vooral gericht op handel over zee.</li> <li>• Ondanks de geografische en politieke verscheidenheid kunnen de leerlingen de culturele eenheid (taal, godsdienst) aantonen door een vergelijking van tempels uit verschillende delen van de Griekse wereld.</li> </ul>
58	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen koppelen bepaalde tekstbronnen (zie bij LPD 56) over bestuurssystemen aan de begrippen aristocratie, tirannie en democratie.</li> <li>• De leerlingen actualiseren het begrip democratie door bijvoorbeeld te vergelijken met de huidige politieke situatie of door te verwijzen naar de leerlingenraad.</li> <li>• Als je democratie als lesonderwerp hebt, kan je als mogelijke instap je klas procentueel indelen zoals de Atheense samenleving was onderverdeeld. Elke leerling krijgt een kaartje met een afbeelding op: een Atheense burger, een Atheense vrouw, een Atheens kind, een metoik (m/v/k), een slaaf (m/v/k), ... Alleen de leerlingen die het kaartje met een mannelijke burger op hebben mogen mee beslissingen of het toets is, wie moet blijven voor een extra taak,... Bespreek dit fenomeen met je leerlingen. Maak ook tijdens die les een cirkeldiagram met daarop de verschillende bevolkingsgroepen. Zo wordt gevisualiseerd hoe weinig mensen toen aan het politieke gebeuren deelnamen.</li> <li>• Het democratische karakter van de Atheense democratie als directe vertegenwoordiging versus de huidige representatieve democratie kunnen de leerlingen ervaren door tweemaal te stemmen over een voorstel van de leraar (bv. toets of geen toets), waarbij eerst de volledige klas stemt (zij zijn dan allemaal Atheense burgers) en eenmaal één leerling die de klas vertegenwoordigt (de leraar spreekt vooraf met deze leerling af om het tegengestelde standpunt van de groep in te nemen).</li> <li>• Filosofer met de leerlingen over een hedendaagse levensvraag en laat hen daardoor de betekenis van het begrip filosofie ervaren.</li> <li>• Maak zelf theater in de klas. Laat de leerlingen bij het vak Plastische opvoeding maskers maken en laat ze stukjes tragedie of komedie spelen. Laat de leerlingen op basis hiervan zelf het begrip theater omschrijven.</li> <li>• Leerlingen bekijken afbeeldingen van verschillende soorten slaven (pedagoog, mijnwerker, landarbeider...) en omschrijven hierbij zelf het begrip slavernij en eventueel het verschil tussen huis- en staatsslaven.</li> <li>• De leerlingen vergelijken de Olympische spelen vroeger en nu. In MEIJER, F., <i>De oudheid is nog niet voorbij</i>, Polak &amp; Van Genneep, Amsterdam 2007, vind je een hoofdstuk over de Olympische spelen, waarin je mooie anekdotes kunt lezen van bedrog, omkoperij, de rol van de spelen en de competitieve drang tussen de verschillende stadstaten, de rol van winst en politieke prestige...</li> </ul>

59	<p>Het politieke en sociale domein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zie wenken bij begrippen bij LPD 58</li> </ul> <p>Het culturele domein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de leerlingen halen elementen van de Griekse bouwkunst uit (foto's van) gebouwen uit latere perioden en wijzen zo zelf op de Griekse erfenis.</li> <li>• de leerlingen lezen een stuk van de eed van Hippocrates en koppelen dit aan het feit dat ook hedendaagse artsen nog steeds de eed moeten afleggen voor de orde van geneesheren.</li> <li>• de leerlingen bewijzen aan de hand van enkele woorden dat wij in ons huidige taalgebruik nog heel wat Griekse woorden gebruiken zoals: televisie, polygamie, biologie, geografie, bioscoop,...</li> <li>• De relatie wiskunde-architectuur kan gemakkelijk via de Gulden Snede uitgelegd worden. Je kan je leerlingen via een eenvoudige oefening in de klas laten inzien wat de Gulden Snede precies is. Bij deze oefening: laat je de leerlingen een rechthoek tekenen en laat je ze de langste zijde ervan meten en noteren (=A). Laat de leerlingen dan heel individueel een loodlijn tekenen doorheen die langste zijde van de rechthoek. Ze moeten dit doen daar waar dat voor hen het beste aanvoelt. Nu ontstaan er twee rechthoeken. Laat ze nu de tweede langste zijde meten en noteren (=B) (soms zijn ze net even lang, dan maakt het niet uit). Laat ze dan A delen door B. Maak vervolgens het gemiddelde van alle uitkomsten in de klas, het resultaat is de Gulden Snede.</li> </ul> <p>Binnen al deze domeinen kan men ook LPD 64 realiseren. De leerlingen ervaren aan de hand van verschillende voorbeelden (uit alle domeinen) dat de hedendaagse samenleving veel geërfd heeft van de Grieken.</p>
60	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen lezen een hedendaagse tekst (bv. in een leerboek) over de manier waarop Pericles het geld van de Delisch-Attische zeebond gebruikt voor cultureel-godsdienstige prestigeprojecten (bouw Acropolis) en trekken hieruit conclusies over de relatie kunst-politiek.</li> </ul>
61	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen kunnen aan de hand van HERODOTUS (Historiën, 4, 153-156) het verband aantonen tussen overbevolking en voedseltekort en het uitwijken naar vruchtbare gebieden over zee. Een andere bron die hiervoor gebruikt kan worden is STRABO, Geographica, 6, 1, 6.</li> </ul>
62	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen vergelijken (bv. door middel van een internetopdracht) Sparta met Athene aan de hand van tekstbronnen en afbeeldingen. Mogelijke onderzoeksvragen zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>– waarom zijn de Atheners verplicht om graan in te voeren en Sparta niet?</li> <li>– waarom verwerven de Atheners een leidende positie in de keramiekproductie?</li> </ul> </li> </ul>
63	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zie wenk LPD 58. Je koppelt hieraan een kritische analyse van de huidige democratie. Je kan dat doen aan de hand van spotprenten, krantenartikels...</li> </ul>

64	<ul style="list-style-type: none"><li>• De leerlingen vergelijken de positie van de vrouw vandaag met die van de vrouw in het oude Griekenland (overeenkomsten en verschillen). De oefening kan ook worden ingevuld met de positie die vrouwen innemen in andere samenlevingen (in heden en verleden), in verschillende religies, in subculturen (de positie van vrouwen in rapcultuur).</li><li>• De leerlingen actualiseren de positie van de vreemdeling aan de hand van cartoons en van campagneaffiches van bijvoorbeeld het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding.</li><li>• De leerlingen vergelijken aan de hand van artikels of documentaires over hedendaagse vormen van slavernij (bv. in de Indiase tapijtindustrie, cacaoplantages in Ivoorkust) slavernij in Griekenland met de hedendaagse slavernij.</li><li>• Je kan de leerlingen zelf de oud-Olympische spelen laten organiseren, dit in samenwerking met het vak Lichamelijke opvoeding. Je leerlingen moeten dan opzoeken welke sporten (of muziek/theaterwedstrijden) toen aan bod kwamen en die dan opnemen in een competitie. Na de wedstrijd worden de 'Olympische kampioenen' gekroond.</li><li>• Je kan de authentieke Olympische Spelen vergelijken met de huidige Olympische spelen waarbij je vooral de nadruk legt op de verschillende disciplines en prijzen. Een goede bron met vooral beeldmateriaal vind je in MARTIN, J., De reizen van Alex, Casterman, Brussel 2004.</li></ul>
----	--

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: HELLENISTISCHE RIJKEN**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	65 de Hellenistische periode op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van de Hellenistische periode.</b>
12-20	66 het rijk van Alexander de Grote op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van het rijk van Alexander de Grote.</b>
19	67 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van de Hellenistische rijken aangereikt wordt.</b>
18	68 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Hellenistische rijken.</b>
21-22	69 minstens één door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bron situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens één historische bron naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Hellenistische rijken.</b>
5	70 enkele problemen verklaren waarmee een wereldrijk wordt geconfronteerd.	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De problematiek van de organisatie en instandhouding van een wereldrijk.</li> </ul>
6-13	71 begrippen die gerelateerd zijn aan de Hellenistische samenleving binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imperialisme;</li> <li>• expansie;</li> <li>• hegemonie;</li> <li>• Hellenisme.</li> </ul>
7	72 kunnen een voorbeeld van hellenisering geven.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het uitdragen van de Griekse cultuur tot aan de Indus;</li> <li>• Grieks als wereldtaal.</li> </ul>



DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
16	73 minstens één aspect van de Hellenistische samenleving historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imperialisme;</li> <li>• hegemonie;</li> <li>• Grieks als lingua franca.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
65	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden op een tijdsband de periode van het hellenisme aan met als beginpunt de veroveringen van Alexander de Grote (ca. 334-323 v. C.) en als eindpunt de Romeinse verovering, in het bijzonder van Alexandrië in Egypte (30 v. C.).</li> </ul>
66	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen ervaren de uitgestrektheid van het rijk van Alexander door de hedendaagse staten in te kleuren waarmee het rijk overeenstemt.</li> </ul>
67	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen beschrijven de Alexandermozaïek (slag bij Issos) uit het Nationaal Museum van Napels en merken op dat de vindplaats Pompei was.</li> <li>• Je peilt na het bekijken van een fragment uit de speelfilm <i>Alexander</i> (Stone, 2007) naar het probleem van de nauwkeurigheid van 'historische' films, eventueel op grond van eigen inbreng van de leerlingen. De leerlingen geven aan wat het kan betekenen dat de Alexanderroman het voorwerp van zo veel latere bewerkingen heeft uitgemaakt; je brengt de begrippen 'overlevering' en 'nawerking' aan.</li> </ul>
68	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen vergelijken verschillende afbeeldingen van Alexander de Grote (beelden, munten, mozaïeken) uit de oudheid en proberen tot enkele conclusies te komen over de idealisering van de figuur.</li> <li>• Je maakt gebruik van schetsen van uitvindingen van Archimedes om de notie van 'universele geest' te illustreren; je laat je leerlingen latere voorbeelden hiervan opzoeken en in hun context situeren.</li> <li>• De leerlingen bekijken een aantal munten van hellenistische koningen en informeren zich over de motieven voor de afbeeldingen op voor- en keerzijde; je confronteert ze met euro-afbeeldingen uit verschillende lidstaten van de eurozone.</li> </ul>
69	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRIANUS, <i>Anabasis</i>, II, 3 (de Gordiaanse knoop);</li> <li>• ARRIANUS, <i>Anabasis</i>, VII, 24-26 (dood van Alexander);</li> <li>• DIODORUS SICULUS, <i>Bibliotheca</i>, XVII, 1 (verdiensten van Alexander);</li> <li>• ISOCRATES, <i>Panegyricus</i>, IV, 157-159 (de geboorte van een verenigd Griekenland);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PLUTARCHUS, Alexander, 1,6 (de onderstelde bedoelingen van Alexander); Je kan al deze teksten vinden in een Engelse vertaling op de website <a href="http://www.perseus.tufts.edu/hopper">http://www.perseus.tufts.edu/hopper</a>. Klik op <i>Collections/Texts</i>, klik dan op <i>Greek and Roman materials</i> (onder de twee kadertjes). De auteurs zijn alfabetisch gerangschikt. Je moet wel nog naar het Nederlands omzetten.</li> </ul>
70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen maken van de kaart gebruik om aan te tonen dat in het rijk van Alexander Europese en Aziatische gebiedsdelen werden verenigd. Zij brainstormen over de manieren om zo een wereldrijk in stand te houden (je wijst ook op de rol van het Grieks).</li> </ul>
71	<p>Voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aan de hand van de voortdurend verder schrijdende veroveringen van Alexander breng je de notie imperialisme (resp. expansie) aan.</li> <li>• Aan de hand van enkele kaartjes over de diadochen- en epigonenoorlogen leiden leerlingen het begrip ‘hegemonie’ af.</li> <li>• De leerlingen illustreren de eigenheid van het hellenisme aan de hand van een verhaal over de mobiliteit van Griekse kunstenaars, redenaars, atleten, of kooplieden.</li> </ul>
72	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uit een afbeelding van een Bactrisch beeldhouwwerk leiden leerlingen de vermenging van Griekse en lokale elementen af, om zo te komen tot het begrip vermenging van culturen (interculturatie; ook syncretisme).</li> <li>• Je kan het Grieks duiden als lingua franca ten gevolge van de veroveringen van Alexander de Grote. Het Grieks fungeerde als een wereldtaal bij de elite. Het Grieks bleef dienst doen als lingua franca tot in de Middeleeuwen in de gebieden binnen de Byzantijnse invloedssfeer. In het Oosten bleef het Grieks de lingua franca tot die rol door het Arabisch werd overgenomen. Ook in het Westelijk deel van het Romeinse Rijk was het Grieks initieel de taal van de elite. Langzaam werd die rol overgenomen door het Latijn, de latere liturgische taal van de Katholieke kerk.</li> <li>• Je kan actualiseren door het Arabisch te duiden als lingua franca van de islamitische cultuur. Heel wat islamitische jongeren leren het Arabisch om de koran te bestuderen.</li> <li>• Je kan actualiseren door te verwijzen naar het Engels als voorbeeld voor een hedendaagse lingua franca in o.a. wetenschappelijke kringen, internationale economische relaties, maar ook internationale politiek. Je kan dit duiden door een filmpje te tonen van een politicus die op een internationale bijeenkomst gebroken Engels praat en met de leerlingen van gedachten wisselen over de reden waarom die politicus het Engels boven zijn eigen moedertaal verkiest.</li> </ul>
73	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aan de hand van de spreiding van de Griekse cultuur in de hellenistische tijd introduceer je het begrip ‘way of life’; leerlingen geven dan voorbeelden van de invloed van de Amerikaanse levenswijze wijzen na WO II tot op heden.</li> <li>• Aan de hand van de ultieme veroveringspogingen van Alexander en recente gebeurtenissen zoals de Koude Oorlog, Golfoorlogen reik je het begrip ‘geopolitiek’ aan.</li> <li>• zie ook LPD 72.</li> </ul>

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: DE ETRUSKISCHE STADSTATEN EN HET OUDSTE ROME**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	74 de vroeg-Romeinse en Etruskische samenleving op de tijdsband aanduiden.	<b>Chronologische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het Romeins koninkrijk;</li> <li>• de bloeiperiode van de Etrusken.</li> </ul>
12-20	75 Etrurië en Latium op een historische kaart aanduiden.	<b>Geografische situering van</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etrurië en Latium;</li> <li>• de stadstaat Rome.</li> </ul>
19	76 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van de Etrusken en van het oudste Rome aangereikt wordt.</b>
18	77 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Etrusken en van het oudste Rome.</b>
21-22	78 minstens één door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bron situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens één historische bron naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Etrusken en van het oudste Rome.</b>
5-7	79 aantonen hoever de Etruskische invloed op het oudste Rome reikte.	<b>Voorbeeld van probleemstelling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De Etruskische invloed op Rome zoals               <ul style="list-style-type: none"> <li>– ontstaan stadstaat;</li> <li>– godsdienst;</li> <li>– architectuur;</li> <li>– politieke structuren...</li> </ul> </li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
6	80 het begrip niet erfelijk koningschap binnen zijn specifieke context verklaren.	<b>Het begrip</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>niet erfelijk koningschap.</li> </ul>
9-13	81 aantonen hoe en waarom afzonderlijke dorpskernen evolueerden naar één stedelijk verband.	<b>Verstedelijking: het opgaan van de dorpen op de heuvels van Rome in een stadstaat o.a. als gevolg van de ligging.</b>
16	82 minstens één aspect van de samenleving van de Etruskische stadstaten of het oudste Rome historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>koningschap;</li> <li>stadstaat.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
74	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen plaatsen de mythische stichting van Rome (753 v. C.) op de tijdsband. Als leraar duid je op het mythische karakter van deze datum en wijs je op het belang hiervan voor de Romeinse jaartelling zoals in het werk van Livius (Ab urbe condita – ‘Vanaf de stichting van de stad’). Uiteraard bespreken de leerlingen ook de archeologische vondsten (via bijvoorbeeld foto’s en kaarten) waaruit historici de begintijd van het oude Rome rond 800 v. C. bepaalden.</li> <li>De leerlingen situeren dus het Romeins koninkrijk tussen ca. 800 v. C. en 509 v. C. (wanneer de laatste Etruskische koning Tarquinius Superbus uit Rome werd verdreven).</li> </ul>
76	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen lezen mythologische kortverhalen en beantwoorden daarover een aantal vragen. Een andere, meer actieve en creatieve mogelijkheid is de leerlingen in aparte groepjes telkens een mythologisch verhaal te laten verwerken in een stripverhaal dat ze daarna voorstellen aan de rest van de klas. Als leraar kan je de verschillende stripprentjes inscannen en projecteren. Zo wordt de voorstelling van de leerlingen beter gevisualiseerd. Je kan hiervoor gebruik maken van kortverhalen zoals deze uit de verhalenbundel De Paarden van Heraion. Griekse verhalen (VERLEYEN, K. en LEYS, F., Davidsfonds, Leuven, 1992).</li> </ul>

77	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen onderzoeken een afbeelding van de Capitolijnse wolvin met daaraan Romulus en Remus gekoppeld. De bedoeling is dat de leerlingen (bv. door middel van een internetopdracht) de ouderdom en de vindplaats van de verschillende onderdelen van dit beeld bepalen. Zij komen tot het inzicht dat ons beeld van de geschiedenis in sommige gevallen een constructie is (beeldjes van Romulus en Remus dateren uit late renaissance en herkomst van wolvin is onzeker).</li> <li>De leerlingen onderzoeken een afbeelding van de Etruskische sarcofaag met het echtpaar (in de villa Giulia te Rome) en gaan op zoek naar de leeftijd en vindplaats van dit beeld. Daarna moeten overeenkomsten gevonden worden tussen dit Etruskisch beeld en de korè en kouros uit de Oudgriekse wereld. Zo zien de leerlingen in dat kunst steeds beïnvloed wordt.</li> <li>De leerlingen bespreken een Etruskische tumulus (grafheuvel - soms vandaag in het landschap nog zichtbaar) via gerichte vragen om zo tot de functie van deze tumuli te komen.</li> </ul>
78	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen analyseren een uitsnede uit het werk Ab Urbe Condita van Titus Livius en gaan, met behulp van de leraar, na in welke mate het werk van Livius historisch correct kan zijn.</li> <li>Mogelijke passages (Nederlandse vertaling op: <a href="http://www.koxkollum.nl/livius/livius.htm">http://www.koxkollum.nl/livius/livius.htm</a>): <ul style="list-style-type: none"> <li>– LIVIUS, Ab Urbe Condita, I, 1-2 (Aeneas komt aan in Italië);</li> <li>– LIVIUS, Ab Urbe Condita, I, 3-4 (geboorte van Romulus en Remus);</li> <li>– LIVIUS, Ab Urbe Condita, I, 5-7 (stichting van Rome).</li> </ul> </li> </ul>
79	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen bestuderen een afbeelding van de in oorsprong Etruskische poort van Volterra en een afbeelding van een Romeins bouwwerk dat ook opgebouwd is met gewelfbogen. De leerlingen tonen zelf de belangrijkste overeenkomsten aan, waarna de leraar op het bord twee tekeningen maakt: een rechthoekige deuropening en een deuropening met een gewelfboog. De leerlingen komen zo tot het waarom van die boogvorm: de trapeziumvorm van bovenste stenen zorgt ervoor dat elke steen de kracht doorgeeft aan de volgende. Het gewicht dat dus op de boog rust wordt verdeeld over heel de boog. Bij een rechthoekige poort is dat niet het geval omdat de rechthoekige stenen boven aan de opening wel uit de constructie kunnen schuiven als er een gewicht op drukt.</li> <li>De leerlingen worden onderverdeeld in groepjes en gaan op het internet op zoek naar de Griekse, Etruskische en Romeinse goden (naam, kenmerken en eventueel afbeeldingen). Je kan de leerlingen in een eenvoudige oefening de Etruskische goden laten vergelijken met de Griekse of Romeinse. Zo zien de leerlingen welke goden binnen deze drie culturen min of meer dezelfde waren en dat culturen elkaar op religieus vlak beïnvloeden.</li> </ul>
80	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen bespreken klassikaal het Belgische koningshuis. De leraar helpt de leerlingen met het maken van een woordspin op het bord aan de hand van alle aangehaalde kenmerken (zo ook 'erfelijk'). De leerlingen analyseren dan een schematische voorstelling van het koningschap bij de Romeinen en moeten hieruit enkele verschillen (bv. erfelijk – niet-erfelijk) en gelijkenissen (bv. koning voor het leven) halen.</li> </ul>
81	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen zoeken het begrip 'overslagplaats' op via internet en geven zelf op basis daarvan één van de verklaringen voor de stichting van Rome op die bepaalde plaats. Je laat hen vervolgens een hedendaagse tekst (bv. uit een leerboek) lezen over de geleidelijke samensmelting van verschillende dorpsgemeenschappen op de heuvels rond deze overslagplaats. De leerlingen voegen op basis van deze tekst verdere verklaringen toe en vergelijken tenslotte hun bevindingen met de tekst van Livius over de stichting van Rome (Ab Urbe Condita, I, 5-7 - zie wenk LPD 78).</li> <li>De leerlingen bestuderen enkele kaarten van Rome. De leerlingen bestuderen bijvoorbeeld een kaart van Rome met de oudste nederzettingen.</li> </ul>

	<p>gen, een kaart van Rome met aanduiding van de Servische muur en een kaart met de aanduiding van de Aureliaanse muur. Van deze drie kaart maken ze een synthese op een vierde kaart en duiden de verschillende grenzen van de groei aan.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je geeft de leerlingen enkele demografische gegevens. Estimaties lopen van een half miljoen inwoners rond 100 v.C. tot ruim 1 miljoen inwoners omstreeks het jaar 100. Over het feitelijk aantal inwoners bestaat er echter nog heel wat controverse.</li><li>• Je kan een hedendaagse stad uit de buurt als voorbeeld nemen. Je kan het ontstaan van die stad bespreken naar ligging en economisch voordeel, de groei van die stad en de agglomeraties duiden en zo parallellen trekken naar het oude Rome. Met de leerlingen bespreek je oorzaken van groei van hedendaagse steden en laat hen zelf onderzoeken welke van die oorzaken van toepassing kunnen zijn op het oude Rome.</li></ul>
82	<ul style="list-style-type: none"><li>• Je historiseert het begrip stadstaat door te verwijzen naar de Soemerische en Oudgriekse stadstaten.</li><li>• Zie wenk LPD 80.</li></ul>

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: DE ROMEINSE REPUBLIEK**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
12	83 de Romeinse republiek op de tijdsband aanduiden en doorheen de studie van die samenleving stelselmatig verfijnen.	<b>Chronologische situering van de Romeinse republiek en een verdere onderverdeling.</b>
12-20	84 de Romeinse expansie stelselmatig op een historische kaart aanduiden.	<b>De territoriale evolutie van stadstaat tot wereldrijk.</b>
19	85 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van de Romeinse republiek aangereikt wordt.</b>
18	86 minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuige beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens één materiële bron en/of landschappelijke getuig naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Romeinse republiek.</b>
21-22	87 minstens twee door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bronnen situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens twee historische bronnen naar keuze met betrekking tot de samenleving van de Romeinse republiek.</b>
5-10	88 uitleggen met welke bestuurlijke problemen de Romeinen in een steeds groter wordend rijk werden geconfronteerd en hoe ze deze probeerden op te lossen.	<b>Voorbeelden van probleemstelling:</b> <b>Externe uitdagingen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verdeel en heers politiek;</li> <li>• romanisering en verzet;</li> </ul> <b>Interne uitdagingen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opdeling in en bestuur van provincies;</li> <li>• macht van de legeraanvoerders;</li> <li>• crisis van de instellingen.</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
6-13	89 begrippen die gerelateerd zijn aan de samenleving van de Romeinse republiek binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• republiek;</li> <li>• provincie;</li> <li>• burgeroorlog;</li> <li>• expansie;</li> <li>• geld;</li> <li>• grootgrondbezit;</li> <li>• verstedelijking;</li> <li>• standenmaatschappij;</li> <li>• standenstrijd;</li> <li>• proletariaat.</li> </ul>
7-11	90 minstens één kenmerk van de maatschappelijke domeinen van de samenleving van de Romeinse republiek uitleggen en mogelijke onderlinge verbanden ertussen aanduiden.	<b>Minstens één kenmerk per domein</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek domein (intern): verhouding tussen de instellingen; burgeroorlogen,...</li> <li>• politiek domein (extern): territoriale expansie,...</li> <li>• economisch domein: schaalvergroting in landbouw en handel; slaveneconomie,...</li> <li>• sociaal domein: standenstrijd; stedelijk proletariaat, posities van slaven,...</li> <li>• cultureel domein: utilitaire architectuur (aquaducten, heirbanen); assimilatie,...</li> </ul>
8-9	91 bewijzen dat de territoriale expansie de kloof tussen arm en rijk doet toenemen.	<b>De territoriale expansie zorgde voor een toenemende kloof tussen arm en rijk.</b>



DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
16	92 minstens twee aspecten van de samenleving van de Romeinse republiek historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• republiek;</li> <li>• utilitaire architectuur;</li> <li>• burgeroorlog;</li> <li>• provincie;</li> <li>• slavernij;</li> <li>• proletariaat.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
83	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden de periode van de Romeinse republiek aan op een tijdsband: van 509 v. C., wanneer de laatste Etruskische koning Tarquinius Superbus wordt verdreven, tot 27 v. C., wanneer Octavianus de naam Augustus aannam en daarmee volgens de traditie het principaat inluidde.</li> <li>• Naast de periode van de Romeinse republiek kunnen de leerlingen de tijdsband verder aanvullen met gebeurtenissen zoals de twaalfafelenwet, de inname van Rome door de Galliërs, de Punische oorlogen; de burgeroorlogen; de verovering van Gallië,...of zelfs met personages als Hannibal, Marius, Sulla, Pompeius, Caesar,...</li> </ul>
85	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bekijken een afbeelding van het standbeeld van Ambiorix in Tongeren. Zij zoeken op wanneer en waarom dat beeld in Tongeren geplaatst werd. Zo komen de leerlingen tot het inzicht dat het beeld dat we van de geschiedkundige personen krijgen vaak een constructie is.</li> <li>• De leerlingen vergelijken twee moderne voorstellingen van de moord op Caesar (oa Julius Caesar, Mankiewicz, 1953 - Cleopatra, Mankiewicz, 1963 - Julius Caesar, Edel, 2002 - tv-serie Rome: Series 1, HBO, 2005) en stellen vragen over de wijze waarop het jaartal van de film een invloed gehad heeft op de weergave ervan. Zij kunnen vervolgens eventueel ook vergelijken met de passage waarin Suetonius de feiten beschrijft (Caesar, 81-82).</li> <li>• De leerlingen bekijken afbeeldingen en reconstructietekeningen van het Forum Romanum en komen na situering van tijd en ruimte tot de conclusie dat alle bouwwerken, op de rostra na, stammen uit de keizertijd.</li> <li>• De leerlingen bekijken enkele fragmenten van de stripreeks Asterix. Waar, wanneer en voor wie werd deze strip gemaakt? Heeft dit belang voor de wijze waarop Romeinen en Kelten voorgesteld worden? Leert deze strip ons iets over Gallië in de oudheid of eerder over de makers van de strip? (GOSCINNY, R. en UDERZO, A., Asterix, Les Editions Albert, Parijs - 33 titels).</li> </ul>

86	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen beschrijven een afbeelding van een muntstuk uit de Romeinse Republiek. Belangrijk is hier dat aangetoond wordt wat de functie van geld was.</li> <li>De leerlingen beschrijven foto's van krijgsmunitie en reconstructietekeningen van militaire machinerie en trekken hieruit conclusies over de macht en organisatie van het Romeinse leger.</li> <li>De leerlingen worden onderverdeeld in groepjes en krijgen een geleide opdracht waarbij ze in verschillende hoeken in de klas informatie kunnen inwinnen over de heirbanen. Mogelijke hoeken: afbeeldingen van heirbanen, kaarten van heirbanen, opbouw van heirbanen, functie der heirbanen, hedendaagse bestaande heirbanen. Bij elke hoek hebben de leerlingen enkele minuten de tijd om enkele vragen op te lossen. Dan wordt er doorgeschoven.</li> </ul>
87	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>fragmenten van Twaalfafelenwet (in Engelse vertaling: <a href="http://www.csun.edu/~hcfll004/12tables.html">http://www.csun.edu/~hcfll004/12tables.html</a> );</li> <li>LIVIUS, Ab Urbe Condita, XXI, 32-38 (Hannibal trekt over de Alpen);</li> <li>LIVIUS, Ab Urbe Condita, XXVIII, 40-45 (de behandeling van Carthago na Zama) - Nederlandse vertaling (ook van voorgaand fragment van Livius): <a href="http://www.koxkollum.nl/livius/livius.htm">http://www.koxkollum.nl/livius/livius.htm</a> ;</li> <li>POLYBIUS, Historiae VI, 11-18 (over republikeinse instellingen);</li> <li>PLUTARCHUS heeft levens geschreven van de voornaamste protagonisten van het einde van de republiek, je kan dus o.a. fragmenten lezen uit Leven van Marius, Leven van Sulla, Leven van Pompeius, Leven van Caesar.</li> </ul> <p>Je kan al deze teksten vinden in een Engelse vertaling op de website <a href="http://www.perseus.tufts.edu/hopper">http://www.perseus.tufts.edu/hopper</a>. Klik op <i>Collections/Texts</i>, klik dan op <i>Greek and Roman materials</i> (onder de twee kadertjes). De auteurs zijn alfabetisch gerangschikt. Je moet wel nog naar het Nederlands omzetten.</p>
88	<ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen lezen teksten (bv. in een leerboek) over de politiek van 'verdeel en heers' en geven aan wat het nut van deze tactiek was.</li> <li>De leerlingen lezen een fragment uit het stripverhaal 'Asterix en de kampioen' waarbij de stam van Asterix het aan de stok krijgt met een geromaniseerde Gallische stam. De leerlingen geven de verschillen tussen een geromaniseerde en een niet-geromaniseerde stam aan. De leraar moet hier wel de nuance aanbrengen dat de Asterix-strips vaak overdrijven (zie ook wenk bij LPD 85).</li> </ul>
89	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je besteedt bij het aanbrengen van het begrip 'proletariaat' enige aandacht aan de etymologie en duidt als dusdanig op het feit dat een proletariër slechts over zijn 'proles' (= kinderen) kan beschikken.</li> <li>Zie wenken bij LPD 92.</li> </ul>
90	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politieke domein: <ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen houden een klasdiscussie over enkele onderwerpen die hier aan de orde zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>Monarchie of republiek?</li> <li>Dura lex, sed lex.</li> </ul> </li> <li>De leraar stuurt dit en kan hierbij uiteraard (zelfs aan te raden) actualiseren.</li> </ul> </li> <li>Economisch domein: <ul style="list-style-type: none"> <li>De leerlingen worden in groepen onderverdeeld. Elk groepje doorloopt een aantal 'hoeken' waarbij de leraar informatie voorziet over de Romeinse handel. Mogelijke hoeken hierbij zijn: informatie over de heirbanen + kaarten, informatie over de Middellandse Zee-</li> </ul> </li> </ul>

	<p>handel + kaarten, informatie over de oorsprong van producten binnen het Romeinse Rijk + kaarten, informatie over de havens (bouw, grootte, vorm,...), enz. Bij elke hoek heeft de groep enkele minuten de tijd om een aantal vragen op te lossen waarna er wordt doorgeschoven. Later wordt er klassikaal verbeterd of krijgen de leerlingen een verbeter sleutel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociaal domein: <ul style="list-style-type: none"> <li>– De leerlingen houden een rollenspel met als titel 'Meester en slaaf'. Hierbij wordt de klas in groepjes verdeeld en krijgt elke groep een helemaal uitgeschreven of half-open scenario. De leerlingen brengen de ingeoefende scènes vooraan in de klas. Als je helemaal uitgeschreven scenario's gebruikt, kunnen de leerlingen dit thuis inoefenen. Als je half-open scenario's gebruikt, kan je proberen samen te werken met het vak Nederlands waar de teksten tot stand komen. Na elke voorstelling volgt een bevraging. Welk soort slaaf werd hier gespeeld? Welk werk werd er verricht? Hoe ging de meester om met de slaaf? Mogelijke scènes: <ul style="list-style-type: none"> <li>– slaaf in de mijnen;</li> <li>– slaaf op een latifundium;</li> <li>– slavin bij een rijke aristocrate;</li> <li>– slaaf als leraar;</li> <li>– slaaf als gladiator.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Cultureel domein: Het utilitaire van de Romeinse architectuur kan aangebracht worden door middel van vergelijking met hedendaagse voorbeelden: heirbanen/autosnelwegen, amfitheaters/sportstadia,..</li> </ul>
91	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bestuderen verschillende informatiebronnen (bv. teksten en documenten uit een leerboek) die handelen over de invoer van slaven vanuit oorlogszones. De leerlingen gaan op basis hiervan op zoek naar het antwoord op volgende probleemstelling: waarom was de invoer van grote aantallen slaven en van goedkoper graan uit de veroverde gebieden nadelig voor kleine boeren en loonarbeiders in Italië?</li> </ul>
92	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen zoeken via een vragenlijst en een opgegeven internetsite informatie over de eigen provincie (hoofdstad, bestuur, bevoegdheden...). Daarna wordt vergeleken met de Romeinse provincies en kunnen verschillen en overeenkomsten bepaald worden.</li> <li>• De leerlingen lezen krantenartikels of bekijken documentaires over hedendaagse slavernij (bijvoorbeeld de tapijtindustrie of de cacaoplantages). De leerlingen moeten via een geleide opdracht het begrip slavernij definiëren en kunnen hierbij ook aangeven wat de oorzaken en de gevolgen zijn van deze slavernij.</li> </ul>

**STUDIE VAN SAMENLEVINGEN: HET ROMEINS KEIZERRIJK**

<b>DECR. NR.</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> <b>De leerlingen kunnen</b>	<b>LEERINHOUDEN</b>
12	93 de samenleving van het Romeins keizerrijk op de tijdsband aanduiden en doorheen de studie van die samenleving stelselmatig verfijnen.	<b>Chronologische situering van de samenleving van het Romeins keizerrijk en een verdere onderverdeling.</b>
12-20	94 de wereld van het Romeins keizerrijk en haar evolutie op historische kaarten aanduiden.	<b>Territoriale evolutie van het Romeins keizerrijk</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de grootste omvang van het rijk;</li> <li>• de druk op de grenzen van het rijk;</li> <li>• de splitsing ORR-WRR.</li> </ul>
19	95 door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden informatie (tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele) situeren in tijd, ruimte en socialiteit.	<b>Toe te passen telkens wanneer informatie met betrekking tot de samenleving van het Romeinse keizerrijk aangereikt wordt.</b>
18	96 minstens twee materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen beschrijven aan de hand van gerichte vragen.	<b>Toe te passen op minstens twee materiële bronnen en/of landschappelijke getuigen naar keuze met betrekking tot de samenleving van het Romeinse keizerrijk.</b>
21-22	97 minstens twee door de leerkracht aangereikte of zelf gevonden historische bronnen situeren in tijd en ruimte en aan de hand van gerichte vragen kritisch analyseren.	<b>Toe te passen op minstens twee historische bronnen naar keuze met betrekking tot de samenleving van het Romeinse keizerrijk.</b>
5-9	98 uitleggen welke factoren invloed gehad hebben op de bloei van het Romeins imperium en welke op de ontbinding ervan.	<b>Voorbeelden van probleemstelling:</b> <b>Invloeden op de bloei zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de bestuurlijke hervormingen;</li> <li>• de pax Romana;</li> <li>• de keizerscultus.</li> </ul> <b>Invloeden op de ontbinding zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de economische crisis;</li> <li>• de bestuurlijke chaos;</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• de volksverhuizingen;</li> <li>• het christendom.</li> </ul>
6	99 begrippen die gerelateerd zijn aan de samenleving van het Romeinse keizerrijk binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	<b>De begrippen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• keizerrijk;</li> <li>• pax Romana;</li> <li>• romanisering;</li> <li>• volksverhuizingen;</li> <li>• crisis;</li> <li>• Romeins recht;</li> <li>• monotheïsme;</li> <li>• staatsgodsdienst.</li> </ul>
7	100 minstens één kenmerk van de maatschappelijke domeinen van de samenleving van het Romeinse keizerrijk uitleggen.	<b>Minstens één kenmerk per domein</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• politiek domein (intern): verschillende vormen van keizer-schap,...</li> <li>• politiek domein (extern): pax Romana,...</li> <li>• economisch domein: luxegoedereneconomie, economi-sche crisis,...</li> <li>• sociaal domein: positie van de vrouw, positie van de vreemdeling, evolutie van slaaf naar lijfeigene,...</li> <li>• cultureel domein: Romeins recht, ontstaan christen-dom,...</li> </ul>
8-9	101 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van het Romeins keizerrijk aantonen.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oorzaken en gevolgen van de vermindering van de slavenpopulatie;</li> <li>• het politieke en sociale belang van 'brood en spelen' (doel-middel relatie).</li> </ul>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
14	102 enkele kenmerken van de samenleving in onze gewesten voor de Romeinse overheersing geven.	<b>Enkele kenmerken van de Keltische samenleving zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spreidingsgebied;</li> <li>• standensamenleving;</li> <li>• godsdienst;</li> <li>• kunst.</li> </ul>
14-15	103 de romanisering van onze gewesten en de kenmerken van hun perifere ligging bespreken.	<b>De Gallo-Romeinse samenleving.</b>
9-11	104 uitleggen op welke manier de Romeinen omgingen met de toenemende druk op hun grenzen.	<b>De volksverhuizingen en hun gevolgen voor het Romeinse Rijk.</b>
13-16	105 minstens twee aspecten van de samenleving van het Romeins keizerrijk historiseren en/of actualiseren.	<b>Voorbeelden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de problematiek van de grootstad en melting pot van culturen;</li> <li>• Romeins recht;</li> <li>• economische, sociale en politieke crisis;</li> <li>• brood en spelen;</li> <li>• positie van de vrouw;</li> <li>• positie van de vreemdeling;</li> <li>• imperialisme;</li> <li>• volksverhuizingen.</li> </ul>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
93	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen duiden de periode van het Romeinse keizerrijk aan op een tijdsband: van 27 v. C., wanneer Octavianus van de senaat de titel Augustus verwierf en het principaat inluidde, tot 476 n. C., wanneer de laatste West-Romeinse keizer door de Germanen afgezet werd. Leerlingen duiden aan dat het Oost-Romeinse Rijk tot in 1453 n. C. standhield.</li> <li>• Ook de datum 395 n. C., wanneer het rijk uiteenviel in een West- en een Oost-Romeins rijk, kan aangebracht worden.</li> <li>• Een verdere onderverdeling kan zich beperken tot de bloei van het keizerrijk (1ste en 2de eeuw n. C.) en het verval (3de -5de eeuw n. C.).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naast de periode van het Romeinse keizerrijk kan je de leerlingen ook volgende gebeurtenissen en periodes laten aanduiden: Pax Romana, keizers van het principaat (dynastieke keizers, adoptiekeizers en soldatenkeizers), keizers van het dominaat, de Romeinen in België (31 v. C. – 476 n. C.).</li> </ul>
94	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan gebruik maken van <a href="http://webs2002.uab.es/sgiralt/atlas/">http://webs2002.uab.es/sgiralt/atlas/</a> (Historische kaarten – Kaarten van de Romeinse wereld: het keizerrijk) om de uitbreiding van het keizerrijk aan te tonen, met focus op de grootste omvang van het rijk; de druk op de grenzen van het rijk en de splitsing ORR-WRR.</li> </ul>
95	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan hier illustreren met filmfragmenten die bepaalde aspecten van het Romeinse keizerrijk belichten: Gladiator (Scott, 2000) (bv. brood en spelen); tv-reeks Rome: Series 2 (HBO, 2007) (bv. het aan macht komen van Augustus); Ben Hur (Wyler, 1959) (bv. naast veroveringspolitiek ook brood en spelen), tv-reeks I Claudius (BBC, 1976) (bv. het keizerrijk na de dood van Augustus)... Er wordt hierbij steeds aandacht besteed aan een situering van deze fictieweergaven in de eigen tijd.</li> </ul>
96	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen beschrijven het beeld van Augustus als imperator (Augustus van Prima Porta). De leerlingen onderzoeken waarom hij blootsvoets afgebeeld is, wat de symboliek is van de cupido aan zijn voeten...</li> <li>• Je toont een afbeelding van de zuil van Trajanus en laat de leerlingen fragmenten van de in totaal 200m lange reliëfband beschrijven.</li> <li>• De leerlingen beschrijven afbeeldingen van triomfbogen, amfiteaters, theaters, ruitersstandbeelden, mijlpalen, badhuizen...</li> <li>• De leerlingen beschrijven de triomfboog van Constantijn en vergelijken met andere triomfbogen in de wereldgeschiedenis, bv. de Arche de Triomphe (Napoleon).</li> <li>• De leerlingen beschrijven keizersbeelden en vergelijken de wijze van uitbeelden van de macht met het keizersportret van Napoleon door David.</li> </ul>
97	<p>Je kan een uittreksel lezen en kritisch bevragen uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tacitus, Annales I,2 (begin keizerrijk);</li> <li>• Augustus, Res Gestae (begin keizerrijk);</li> <li>• Dio Cassius, Romeinse Geschiedenis LIII, 21 (bestuur van het rijk);</li> <li>• Dio Cassius, Romeinse Geschiedenis LI, 20 (keizerscultus);</li> <li>• Gaius, Institutiones 52-53 (statuut van slaven);</li> <li>• Juvenalis, Satiren III (dagelijks leven in Rome);</li> <li>• Plinius Minor, Brieven III, 19 (grote landbouwbedrijven);</li> <li>• Caesar, Gallische Oorlog I,1 (situering onze gewesten);</li> <li>• Horatius, Oden I,11 (carpe diem);</li> <li>• Symmachus, Relatio 35 (voedselschaarste);</li> <li>• Eutropius, Korte Romeinse Geschiedenis IX,16 (aard van het keizerschap onder Diocletianus);</li> <li>• Edict van Diocletianus (maximumprijzen);</li> <li>• Lactantius XLVIII, 2-8 (edict van Milaan);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ammianus Marcellinus, Romeinse Geschiedenis XXXI,2 (over de Hunnen).</li> </ul> <p>Een rijke bron is de Engelstalige website <a href="http://www.perseus.tufts.edu/hopper">http://www.perseus.tufts.edu/hopper</a>. Klik op <i>Collections/Texts</i>, klik dan op <i>Greek and Roman materials</i> (onder de twee kadertjes). De auteurs zijn alfabetisch gerangschikt.</p>
98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen werken met (een) historische kaart(en) die de volksverhuizingen in beeld brengen (<a href="http://webs2002.uab.es/sgiralt/atlas/">http://webs2002.uab.es/sgiralt/atlas/</a>). Ook een kaart die de grensforten van het Romeinse keizerrijk in beeld brengt, kan nuttig zijn.</li> <li>• Je kan de leerlingen aan de hand van een onderzoeksopdracht(je) kennis laten maken met een aantal toonaangevende keizers zoals Trajanus en Hadrianus.</li> <li>• Om de keizerscultus te bestuderen, kan je een afbeelding van een munt van keizer Diocletianus tonen. Deze keizer liet zich afbeelden als de zonnegod (afgebeeld met een zonnekroon).</li> </ul>
99	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen komen via de typisch Romeinse bouwwerken buiten het Italiaanse schiereiland bij het begrip romanisering.</li> <li>• Om samen met je leerlingen het Romeinse recht te belichten kan je het Romeinse huwelijk en de slavernij bestuderen aan de hand van vertaalde Latijnse fragmenten. Referentiewerk: DE MEYERE, P., DUTHOY, R. en ELSSEN, P., Romeins Recht. Bloemlezing voor het secundair onderwijs. Pelckmans, Kapellen 1994.</li> </ul>
100	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen worden onderverdeeld in vijf groepjes. Elk groepje bespreekt aan de hand van de door de leraar aangereikte informatie en vragen de volgende keizers: Augustus, Hadrianus, Commodus, Diocletianus, Constantinus. Na een klasvoorstelling door de verschillende groepjes, worden de verschillen in keizerlijke machtsuitoefening in kaart gebracht (politiek domein).</li> <li>• De leerlingen lezen en analyseren teksten (van bv. Seneca) over de slavernij. (het economische en sociale domein).</li> <li>• Je kan grafschriften lezen die je informeren over slavernij, liefde, het dagelijkse leven en het hiernamaals (het culturele domein). Referentie: HUNINK, V., Levend in steen. Romeinse grafschriften. Budel, Damon, 2007.</li> </ul>
101	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aan de hand van bepaalde filmfragmenten uit Gladiator (Scott, 2000), zien de leerlingen het verband tussen de politieke, sociale en culturele dimensie van 'brood en spelen'.</li> </ul>
102	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen brengen een begeleid (of virtueel) bezoek aan het Gallo-Romeins Museum in Tongeren en zoeken aan de hand van een observatieprotocol enkele voorbeelden van Keltische cultuuruitingen. Zie: <a href="http://www.gallo-romeinsmuseum.be">http://www.gallo-romeinsmuseum.be</a>.</li> <li>• In een hoekenwerk bestuderen de leerlingen verschillende aspecten van de Keltische samenleving.</li> </ul>
103	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan deze LPD koppelen aan een educatieve uitstap: <ul style="list-style-type: none"> <li>– naar het Gallo-Romeins museum te Tongeren: <a href="http://www.gallo-romeinsmuseum.be">http://www.gallo-romeinsmuseum.be</a>;</li> <li>– naar het Romeins Archeologisch Museum te Oudenburg: <a href="http://www.oudenburg.be/?page=museum">http://www.oudenburg.be/?page=museum</a>;</li> <li>– naar het Romeins museum te Velzeke: <a href="http://www.pam-velzeke.be">http://www.pam-velzeke.be</a>.</li> </ul> </li> </ul>
104	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bestuderen historische kaarten met aanduiding van de limes en van de volksverhuizingen en hun gevolgen.</li> </ul>
105	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kan 'brood en spelen' in het Romeinse keizerrijk vergelijken met dit economisch-cultureel fenomeen in onze wereld. Kennen we vandaag een systeem van 'brood en spelen'? Hoe krijgen onze politici steun van het volk?</li> </ul>



**OEFENINGEN IN DE HISTORISCHE METHODE (OVERKOEPELEND OVER DE SAMENLEVINGEN)**

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
17	106 op basis van gerichte opdrachten informatie opzoeken over minstens twee van de bestudeerde samenlevingen.	<b>Zoekmethodes voor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boeken en referentiewerken;</li> <li>• atlassen;</li> <li>• internet.</li> </ul>
23	107 voor minstens twee van de bestudeerde samenlevingen aan de hand van een geleide opdracht het onderscheid maken tussen feit en mening in historische informatie.	<b>Het verschil tussen feit en mening.</b>

LPD	Specifieke pedagogisch-didactische wenken
Algemeen	Hoewel deze twee doelstellingen helemaal achteraan het leerplan staan, zijn ze zeer belangrijk. Zij overkoepelen immers alle samenlevingen die in de eerste graad bestudeerd worden. Deze doelstellingen moeten dan ook geïntegreerd worden in de rest van de leerstof. Waar dat gebeurt, wordt vrij bepaald door de leraar en dit bij minstens twee samenlevingen. Wij pleiten er echter voor dat dit meer zou gebeuren vermits het hier om belangrijke historische vaardigheden gaat. Indien mogelijk probeert men ook al in het eerste jaar, door middel van miniopdrachtjes, aan deze doelstellingen te werken.
105	Overleg en samenwerking met andere vakken, waar men ook aan deze vaardigheid werkt, is aangewezen.
106	Voorbeelden van mogelijke onderzoekjes rond de tegenstelling feit/mening: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om feit/mening te verduidelijken, kan je uitgaan van actuele voorbeelden uit de populaire pers of zelf een waanzinnig voorbeeld verzinnen ('de directeur is een buitenaards wezen, bewijzen hiervan zijn...').</li> <li>• Een uittreksel uit VON DANIKEN E., Waren de goden kosmonauten?, Ankh-Hermes, 2000, kan vergeleken worden met andere denkbeelden over de bouw van de piramides.</li> <li>• Rond de Perzische oorlogen: je kan een fragment van de film 300 (Snyder, 2007) laten vergelijken met het 'echte' verhaal via tekstbronnen (HERODOTUS, Historiën 7, 223-224 en 228) of het boek van VAN CAMPENHOUT, H., De driehonderste, Davidsfonds, / Infodok, 2000.</li> <li>• Je kan de leerlingen bronnen laten analyseren waarin heel duidelijk overdreven wordt of waarin gewoon een totaal foute weergave van de feiten staat.</li> <li>• De 'Asterix'-stripreeks is een uitstekend uitgangspunt om op zoek te gaan naar het verschil tussen feit en mening.</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Je kan de beroemde zinsnede ‘van al deze volkeren zijn de Belgen de dappersten’ uit Caesar, De Bello Gallico (I,1) laten analyseren. Is dit feit of mening? In welke context staat dit fragment? (Als je dit de leerlingen zelf laat opzoeken, stoten ze al snel op de (voor de Belgen minder fraaie) uitleg dat ze verstoken zijn van elke cultuur. De leerlingen stellen zich de vraag waarom deze zin uit zijn context gehaald werd en waarom hij in België (vroeger) zo vaak geciteerd werd. In dit kader kan je enkele andere mythes bespreken (MORELLI, A., De grote mythen uit de geschiedenis van België, Vlaanderen en Wallonië, 1996 Epo – uitgeverij.</li></ul> |
|--|--|

---

## ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

---

### VOET

#### Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen<sup>1</sup> (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 orderingskader 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;
- **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 inspan-

---

<sup>1</sup> 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.

ning 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 (lieft 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 lesuren (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de lesuren).

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 ...

- Adequaaf 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 VEREISTEN<sup>2</sup>

---

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 cesuur-data;
- 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.

---

<sup>2</sup> 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 gegeven kunnen 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 belangrijker 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. In de eerste graad dient de combinatie inzicht/vaardigheden minstens voor 60 % mee te spelen bij de evaluatie, in de tweede graad wordt dat 70 % en in de derde graad 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<sup>3</sup>

---

### GESCHIEDENISDIDACTIEK

---

- ARTHUR, J. (red.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Routledge, 2008
- BAQUÈS, M.-C., BUTIER, A. & TUTIAUX-GUILLON, N., *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2003
- DALONGEVILLE, A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire à l'école: cycle 3*, Paris, Hachette-Edition, 2008
- 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
- DELESPAUL, J., *Chronometer. Werkboek historische vaardigheden*, Averbode educatief 2003.
- DE BRUIN, R. en BOSUA, M., *Geschiedenis geven. Praktische vakdidactiek voor het basisonderwijs*, Koninklijke Van Gorcum, Assen, 2006
- 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
- GAUTSCHI, P., *Guter Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 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*, Paris, L'Harmattan, 2005
- HAVEKES, H. (red.), *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004
- JENKINS, K., *At the Limits of History. Essays on Theory and Practice*, London & New York, Routledge, 2009
- KRATSBORN, W., *Onvoorspelbaar verleden. Geschiedenis van de prehistorie tot heden*, Koninklijke Van Gorcum, Assen, 2005
- PHILLIPS, I., *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher*, Sage, 2008
- REY, B. & 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
- SEIXAS, P. (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, Toronto University Press, 2004
- VAN BOXTEL, C., e.a., *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken*, Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum, 2009
- VAN DER KOOIJ, C. & DE GROOT-REUVEKAMP, M., *Geschiedenis en samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*, Groningen-Houten, Noordhoff Uitgevers, 2009
- VAN RIESSEN, M., e.a., *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking*, Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum, 2009

---

<sup>3</sup> In het virtuele vaklokaal geschiedenis op GO!-Smartschool vind je ook

- in 'Weblinks': een lijst van interessante websites waarop je onmiddellijk kan doorklikken;
- in 'Documenten': de meest recente versie van deze bibliografie, verder aangevuld en aangepast na het verschijnen van het leerplan.

- VON BORRIES, B., *Historisches Lernen. Welterschliessung statt Epochenüberblick*, Opladen & Farmington Hills, B. Budrich Verlag, 2008
- WILSCHUT, A., VAN RIESSEN, M. en ROVERS, F. (red.), *Oriëntatie op geschiedenis. Basisboek voor de vakdocent*, Koninklijke Van Gorcum, Assen, 2008
- WILSCHUT, A. e.a. (red.), *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2004
- WINEBURG, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, PA, Temple University Press, 2001

---

## ALGEMENE WERKEN

---

- ASTON, M. en YAYLOR, T., *Atlas van archeologie. De ultieme archeologische gids*, Fibula, Houten, 1998
- BOWKER, J., *Een wereld van religies: hun oorsprong, hun leer, hun invloed*, Uitgeverij Lannoo, Tielt, 1997
- DE BLOIS, L. en VAN DER SPEK R., *Kennismaking met de oude wereld*, Coutinho, 2001
- GOLOWIN, S., ELIADE, M. en CAMPBELL, J., *De grote mythen van de wereld*, Davidsfonds, Leuven, 1999
- RENFREW, C. en BAHN, P., *Archaeology: Theories, Methods and Practice*, Thames and Hudson, London, 2008
- SCARRE, C., *The human past, world history & the development of human societies*, Thames and Hudson, London, 2005

---

## PREHISTORIE

---

- ANDREWS, M., *De wording van Europa*, M&P, Weert, 1991
- AUFFERMANN, B., en ORSCHEIDT, J., *Neanderthalers in Europa*, Davidsfonds, Leuven, 2003.
- BEYENS, L., *De graangodin: het ontstaan van de landbouw*, Atlas, Antwerpen, 2004
- BLANCKE, S., *De essentie: evolutietheorie*, Luster, Antwerpen, 2009
- BUSKES, C., *Evolutionair denken: de invloed van Darwin op ons wereldbeeld*, Uitgeverij Nieuwezijds, Amsterdam, 2006
- CAPENBERGHS, J., *Gisteren voorbij. Een archeologische kijk op de geschiedenis van de oudste tijden*, Garant, Leuven- Apeldoorn, 1991
- CLERINX, H., *Kathedralen uit de steentijd: hunebedden, dolmens en menhirs in de Lage Landen*, Davidsfonds, Leuven, 2002
- CLERINX, H., *Kelten en de Lage Landen*, Davidsfonds, Leuven, 2005
- COOK, M., *De mens 10.000 jaar geschiedenis*, Spectrum, Utrecht, 2005
- DIAMOND, J., *Paarden, zwaarden en ziektekiemen*, Spectrum, Utrecht, 2008
- DARWIN, C., *Het ontstaan van soorten*, Atlas, Antwerpen en Amsterdam, 2001
- DAWKINS, R., *The Greatest Show on Earth: the Evidence for Evolution*, Bantam Press, London, 2009
- DAWKINS, R., *Het verhaal van onze voorouders: Een pelgrimstocht naar de oorsprong van het leven*, Nieuw Amsterdam uitgevers, 2007
- FAGAN, B.M., *De zeventig beroemdste uitvindingen van de oudheid*, Lannoo, Tielt, 2004
- FACCHINI, F., *Vroegste geschiedenis van de mens*, Veen Magazines, Diemen, 2008
- GONNISSEN, L., *10.000 jaar huisdieren*, Davidsfonds, Leuven, 1995
- HARING, B., *Kaas en de evolutietheorie*, Houtekiet, Antwerpen, 2001
- HAUZEUR, A., *De eerste bewoners van België*, Koninklijk Belgisch Instituut voor Natuurwetenschappen, Brussel, 1986
- HAUZEUR, A., *De eerste landbouwers in België*, Koninklijk Belgisch instituut voor natuurwetenschappen, Brussel, 1987
- LYNCH, J. en BARRETT, L., *De eerste stappen van de mens (Walking with Cavemen)*, Fontaine Uitgevers, Amsterdam, 2003

- PELOT, P., *Toen leefden kinderen zo: in de prehistorie*, Davidsfonds/Infodok, Leuven, 2004
- SOUVATZI, S.G., *A Social Archaeology of Households in Neolithic Greece*, CUP, Cambridge, 2008
- SYKES, B., *De zeven dochters van Eva. Van welke oermoeder stammen wij af?*, De Kern, Baarn, 2002
- VOS-DAHMEN VON BUCHHOLZ, T., *Van rendierjager tot roofridder. Vijftien avonturenverhalen gebaseerd op beroemde archeologische vondsten*, Baarn, De Fontein, 1997
- WILKONSON, P. (red.). *Ooggetuigen: de eerste mens*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 1989
- ZIMMER, C., *Waar komen we vandaan?* Standaard uitgeverij, Antwerpen, 2006

---

## OUDE NABIJE OOSTEN

---

- BEGELSBAGER, B., *Kunst en beschaving: Egypte*, Artis Historia Uitgaven, Brussel, 1987
- CALLUY, A., *Egypte, een geschenk van de Nijl. Handleiding voor een bezoek aan de Egyptische verzameling van het Jubelparkmuseum*, KMKG, Brussel, 1996
- GREGOIRE, M., *Kunst en beschaving. Het Nabije Oosten*, Uitgeverij Artis Historia, Brussel, 1997
- HAGEN, R. en R., *Egyptische kunst*, Taschen-De Morgen, 2009
- LEHNER, M., *Piramides*, Atrium, Rijswijk, 2003
- LEICK, G., *The Babylonians. An Introduction*, Routledge, London & New York, 2009
- MORKOT, R., *The Egyptians. An Introduction*, Routledge, London & New York, 2005
- National Geographic. Collector's Edition, nr. De schatten van Egypte*, 2003
- NEIL, P., *Mythen en legenden*, The House of Books, Vianen Antwerpen, 2001
- REYNDERS, M., *Onder het oog van de zonnegod: 3000 jaar Oud-Egyptische beschaving*, Het Spectrum- Davidsfonds, Leuven, 2003
- Oude beschavingen: Sumerië : de steden van Eden*, Time-Life boeken Amsterdam, Nederlandse Uitgave, 1993
- Oude beschavingen: Mesopotamië: de machtige vorsten*, Time-Life-Books, Amsterdam, 1995
- SCHULZ, R., SEIDEL, M., *Egypte het land van de farao's*, Könemann, 1997
- SILIOTTI, A., *De piramiden van Egypte*, Veltman Uitgevers, 2001
- TYLDESLEY J., *Egypte. Het verhaal van een oude beschaving door de ogen van haar ontdekkers*, Anthos-Standaard Uitgeverij, 2006
- VANBEVEREN, D. en SOLY, Hugo (red.), *Piramides in de Kosmos*, VUBPress, Brussel, 2000
- WILDUNG D., *Egypte. Van de Prehistorie tot de Romeinen* (in de reeks 'Wereldgeschiedenis van de architectuur', Taschen, Keulen, 2009

---

## KLASSIEKE OUDHEID

---

### ALGEMEEN

#### **Alfabetische lexica**

- HAZLITT, W., *The classical gazetteer. A dictionary of ancient sites*, Tiger Books International, Little Rock, 1996
- HORNBLOWER, S. en SPAWFORTH, A. (red.), *The Oxford classical dictionary*, Oxford University Press, 3rd rev. ed., 2003
- MOORMANN, E. M. en UITTERHOEVE, W., *Van Alexander tot Zeus. Figuren uit de klassieke mythologie en geschiedenis, met hun voortleven na de oudheid*, SUN, Amsterdam, 2007
- REIMER, P.J., *Klassieke oudheid van a tot z*, Het Spectrum, Utrecht, 2006
- SPEAKE, G. (red.), *The Penguin dictionary of ancient history*, Penguin Books, Londen, 1995
- Wie is wie in de klassieke wereld*, Kok Omniboek, Kampen, 2007

#### **Overzichtswerken**

- BELIËN, H. en MEIJER, F., *De klassieke oudheid in een notendop*, Prometheus, Amsterdam, 2005

- CONNOLLY, P. en DODGE, H., *Stad in de oudheid. Leven in Athene en Rome*, Könemann, Keulen, 1999
- HUIG, M. en LUNSINGH SCHEURLEER, D. F., *De klassieke oudheid*, Het Spectrum, Utrecht, 1994
- LANE FOX, R., *De klassieke wereld. Een epische geschiedenis van de Grieken en de Romeinen*, Bert Bakker, Amsterdam, 2006
- NAEREBOUT, F.G. en SINGOR, H.W., *De oudheid. Grieken en Romeinen in de context van de wereldgeschiedenis*, Ambo/Anthos, Amsterdam, 2001
- SALLES, C., *Straatmadeliefjes en schandknapen. De zelfkant van de oudheid*, Ambo/Anthos, Amsterdam, 2000
- SCHMITT PANTEL, Pauline (red.), *Geschiedenis van de vrouw: oudheid*, Agon, Amsterdam, 1998
- SPIVEY, N. en SQUIRE, M., *Panorama van de klassieke wereld*, Ludion, Gent, 2005
- VAN ROYEN, René en VAN DER VEGT, Sunnyva, *Grieken komen van Venus, Romeinen van Mars. Liefde en agressie in de klassieke oudheid*, Bert Bakker, Amsterdam, 2006

### **Kunst en archeologie**

- BOARDMAN, J., *The Oxford illustrated history of classical art*, Oxford University Press, 2001
- BOURBON, F. en MANFERTO DE FABIANIS, V. (red.), *Het grote archeologieboek*, Zuid Boekproducties, Lisse, 2005
- GABUCCI, A., *Het oude Rome. Het ontstaan van een mythe, van Augustus tot Justinianus*, Roularta Books, Roeselare, 2001
- GIUNTOLI, S., *Kunst en geschiedenis van Pompeji*, Bonechi, Firenze, 2001
- MOLLETT, J.W., *Dictionary of art and archaeology*, Random House, Londen, 1996
- RAMAGE, N. H. en A., *Romeinse kunst van Romulus tot Constantijn*, Könemann, Keulen, 1999
- SCARRE, C., *De zeventig klassieke wereldwonderen. De grote monumenten en hun bouwwijze*, The House of Books, Vianen en Uitgeverij THOTH, Bussum, 2000
- STIERLIN, H., *Architectuur van de Romeinen*, Taschen, Keulen, 2002

### **Literatuur**

- BARTELINK, G.J.M., *Geschiedenis van de klassieke letterkunde*, Het Spectrum, Utrecht, 2006
- BUCHWALD, W., HOHLWEG, A. en PRINZ, O., *Dictionnaire des auteurs grecs et latins de l'Antiquité et du Moyen Age*, Brepols, 1996
- BUYSE, K., *Griekse en Latijnse literatuur*, Altiora Averbode, 2005
- GERBRANDY, P., *Het feest van Saturnus. De literatuur van het heidense Rome*, Athenaeum – Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2007
- HIGHET, G., *The classical tradition. Greek and Roman influences on western literature*, Oxford University Press, Oxford/New York, 1987
- HOWATSON, M. C., *The Oxford companion to classical literature*, Oxford University Press, 2006
- PFEIJFFER, I. L., *De antieken. Een korte literatuurgeschiedenis*, De Arbeiderspers, Amsterdam, 2000

### **Mythologie**

- BARNETT, M., *Goden en mythen van de Grieken*, ADC, Eke, 1998
- BELLINGHAM, D., *Griekse mythologie*, Librero, Kerkdriel, 2002
- BUXTON, R., *Griekse mythologie. Een compleet en geïllustreerd overzicht*, The House of Books, Antwerpen, 2004
- CLAES, J., *Griekse mythen en sagen. Schatkamer van kunst en taal*, Davidsfonds, Leuven, 2005
- DROS, I., *Griekse mythen*, Querido Kinderboeken, Amsterdam 2005
- DAMSTÉ, O., *Romeinse sagen en verhalen*, Het Spectrum, Utrecht, 2005
- DAY, M., *100 mythologische figuren. Inleiding tot de belangrijkste goden en halfgoden uit het oude Griekenland*, Librero, Kerkdriel, 2007
- GRAVES, R., *Griekse mythen en sagen*, Unieboek, Houten, 2003
- GRIMAL, P., *The concise dictionary of classical mythology*, Blackwell Publishers, Oxford, 1996
- HARRIS, S. L. en PLATZNER, G., *Classical mythology. Images and insights*, Mayfield Publishing Company, Mountain View, 1998

- HOUTZAGER, G., Geïllustreerde Griekse mythologie-encyclopedie, Rebo Productions, Lisse, 2005  
IMPELLUSO, L., Helden en goden, Ludion, Gent/Amsterdam, 2006  
MORFORD, M. en LENARDON, R. J., Classical mythology, Longman Publishing Group, New York/Londen, 1991  
PIETERS, M. en DE RYNCK, P., Over de Styx. Grieken, Romeinen en de onderwereld, Athenaeum – Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2003  
PRICE, S. en KEARNS, E., The Oxford dictionary of classical myth and religion, Oxford University Press, Oxford/New York, 2004  
SCHWAB, G., Griekse mythen en sagen, Het Spectrum, Utrecht, 2007  
VAN DOLEN, H., De Griekse mythologie in een notendop, Prometheus, Amsterdam, 2005  
VAN DOLEN, H. en HUPPERTS, C., Blijvende erfenis. Griekse mythen in de Nederlandse taal, Damon, Budel, 2007

## **GRIEKENLAND EN DE GRIEKSE WERELD**

### ***Minoïsche en Myceense samenlevingen***

- AMBROSIO, F. en INZAGHI, M. (red.), *The treasure of Troy. Heinrich Schliemann's excavations*, Pushkin Museum, Moskou en Leonardo Arte, Milaan, 1996  
CASTLEDEN, R., *The Mycenaeans*, Routledge, 2009  
DE DONDER, V., *Had Heinrich Schliemann toch gelijk? De opgravingen van Manfred Korfmann in Troje*, Standaard Educatieve Uitgeverij, Antwerpen, 1990  
GIDEON, E., *Troje lag in Engeland. Odysseus landde in Zeeland*, Ankh-Hermes, Deventer, 1991  
LANGDON, S., *Art and Identity in Dark Age Greece*, CUP, Cambridge, 2008  
MILANI, C., *De paleizen van Kreta*, Atrium, Alphen aan den Rijn, 1989  
MOOREHEAD, C., *De verloren schatten van Troje*, Fibula/Unieboek, Houten, 1996  
ROSARIA LUBERTO, M., *Troje. Mythe en legende*, Knack, 2008  
ROSSI, R., *Cnossus. Het labyrint van de Minotaurus*, Knack, 2008  
WOOD, M., *Op zoek naar de Trojaanse oorlog*, Rheyneboek, Woerden, 1997

### ***Klassiek en Hellenistisch Griekenland***

- ACKROYD, P., *Het oude Griekenland*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen en Memphis Belle, Amsterdam, 2006  
BOARDMAN, J., GRIFFIN, J. en MURRAY, O., *The Oxford illustrated history of Greece and the Hellenistic world*, Oxford University Press, 2001  
BRADLEY, P., *Ancient Greece using evidence*, Cambridge University Press, 2000  
DURANDO, F., *Het oude Griekenland. De bron van de westerse wereld*, Zuid Boekproducties, Lisse, 1997  
FORBES, H., *Meaning and Identity in Greek Landscape*, CUP, Cambridge, 2008  
GRANT, R. G., *Oorlog van Perzische oorlogen tot de strijd in Irak*, Lannoo, Tielt, 2006  
HANSEN, H. en NAEREBOUT, F., *Stad en staat: de antiek-Griekse poleis en andere stadstaatculturen*, Salomé, Amsterdam, 2006  
HARRIS, N., *History of ancient Greece*, Chancellor Press, Londen, 2001  
KONSTAM, A., *Atlas historique de la Grèce antique*, Succès du Livre, Maxi-Livres, 2004  
LENDERING, J., *Alexander de Grote. De ondergang van het Perzische Rijk*, Athenaeum – Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2004  
LENDERING, J., *Oorlogsmist: veldslagen en propaganda uit de oudheid*, Athenaeum-Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2006  
LEVI, P., *Atlas van het oude Griekenland*, Agon, Amsterdam, 1995  
NAEREBOUT, F., *Griekse democratie: democratische politiek in het klassieke Athene*, Salomé, Amsterdam, 2005  
POMEROY S., *Spartan Women*, Oxford university press, 2005

POMEROY S., BURNSTEIN M. Stanley, D., Walter, *Ancient Greece: A Political, Social And Cultural History*, University Press, 2007.

ROBERTS, J.M., *Eastern Asia and classical Greece*, Time-Life Books, Madrid, 1998

SOWERBY, R., *The Greeks*, Routledge, London & New York, 2009

WIRTH, G., *Alexander de Grote. Een biografie*, Roularta Books, Roeselare, 2005

### **Dagelijks leven**

MATYSZAK, P., *Het oude Athene voor vijf drachme per dag*, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2009

GUHL, E. en KONER, W., *The Greeks. Their life and customs*, Senate, Londen, 1994

SOULI, S. A., *Het liefdesleven van de oude Grieken*, Michalis Toubis, Athene, 1997

FINLEY, M. I. en PLEKET, H. W., *Olympische Spelen in de oudheid*, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2004

HUPPERTS, C., *Olympische Spelen. Sport en opvoeding in de Griekse oudheid*, Damon, Budel, 2009

MARANTI, A., *Olympia & Olympic Games*, Michalis Toubis, Athene, 1999

STAFFORD, E. J., *Het oude Griekenland. Leven, mythen en kunst*, Librero, Kerkdriel, 2004

SINGOR, H., *Grieken in oorlog: veldtochten en veldslagen in het klassieke Griekenland*, Salomé, Amsterdam, 2006

WARRY, J., *Oorlogvoering in de klassieke wereld*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 1981

## **ROME EN DE ROMEINSE WERELD**

### **Overzichtswerken en geschiedenis**

ACKROYD, P., *Het oude Rome*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 2006

ADKINS, L. en R., *Het oude Rome*, Librero, Kerkdriel, 2002

ALLAN, T., *Het oude Rome. Leven, mythen en kunst*, Librero, Kerkdriel, 2005

BELIËN, H. en MEIJER, F., *Op zoek naar het Romeinse Rijk*, J.H. Gottmer – H.J.W. Becht, Bloemendaal, 2000

BOARDMAN, J., GRIFFIN, J. en MURRAY, O., *The Oxford illustrated history of the Roman world*, Oxford University Press, 2001

BRADLEY, P., *Ancient Rome using evidence*, Cambridge University Press, 2001

CONSTABLE, N., *Atlas historique de la Rome antique*, Succès du Livre, Maxi-Livres, 2005

CORNELL, T. en MATTHEWS, J., *Atlas van het Romeinse Rijk*, Agon, Amsterdam, 1995

DE MEYERE, Pieter, DUTHOY, Robert en ELSSEN, Paul, *Romeins recht. Bloemlezing voor het secundair onderwijs*, Pelckmans, Kapellen, 2004

DERSIN, D. en HAGNER, C.J., *Rome: een luisterrijk verleden*, Time-Life Books, Amsterdam, 2001

HOLLAND, T., *Rubicon. Het einde van de Romeinse republiek*, Athenaeum – Polak & Van Gennepe, Amsterdam, 2007

HOYOS, D., *The Carthaginians*, Routledge, London & New York, 2009

KAMM, A., *The Romans. An introduction*, Routledge, London & New York, 2008

LIBERATI, A.-M. en BOURBON, F., *Het oude Rome. De geschiedenis van een wereldomvattende beschaving*, Zuid Boekproducties, Lisse, 2003

MATYSZAK, Ph., *Chronicle of the Roman Republic. The rulers of ancient Rome from Romulus to Augustus*, Thames & Hudson, Londen, 2003

ROBERTS, J.M., *Rome and the classical West*, Time-Life Books, UK, 2000

RODGERS, N., *De opkomst en ondergang van het oude Rome*, Veltman, Utrecht, 2005

RODGERS, N., *Het Romeinse Rijk*, Veltman, Utrecht, 2007

WALLACE-HADRILL, A., *Rome's cultural revolution*, CUP, Cambridge, 2008

### **Dagelijks leven**

CARCOPINO, J., *Het dagelijks leven in het oude Rome*, Het Spectrum, Utrecht, 2006

CONNER JOHNSTON, D., *Pompeï: de verdwenen stad*, Time-Life Books, Amsterdam, 2001

- DE MEYERE, P., DUTHOY, R. en ELSEN, P., *Romeins Recht. Bloemlezing voor het secundair onderwijs*. Pelckmans, Kapellen 199
- EYBEN, E., LAES, C. en VAN HOUDT, T., *Amor-Roma. Liefde en erotiek in Rome*, Davidsfonds, Leuven, 2003
- FAAS, P., *Rond de tafel der Romeinen*, Maarten Muntinga, Amsterdam, 2000
- GIARDINA, A. (red.), *De wereld van de Romeinen*, Agon, Amsterdam, 1998
- HUNINK, V., *Levend in steen. Romeinse grafschriften*. Budel, Damon, 2007
- LAES, C., *Kinderen bij de Romeinen. Zes eeuwen dagelijks leven*, Davidsfonds, Leuven, 2006
- LAES, C. en STRUBBE, J., *Kleine Romeinen. Jonge kinderen in het antieke Rome*, Amsterdam University Press, 2007
- LENDERING, J., *Oorlogsmist. Veldslagen en propaganda in de oudheid*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2006
- MEIJER, F., *De oudheid is nog niet voorbij*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2007
- MEIJER, F., *De oudheid van opzij. Oudhistorische notities*, Ambo/Anthos, Amsterdam, 1997
- MEIJER, F., *Gladiatoren. Volksvermaak in het Colosseum*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2006
- MEIJER, F., *Macht zonder grenzen. Rome en zijn imperium*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2007
- MEIJER, F., *Oud nieuws. Alledaagse verhalen over de klassieke oudheid*, Ambo/Anthos, Amsterdam, 2001
- MEIJER, F., *Vreemd volk. Integratie en discriminatie in de Griekse en Romeinse wereld*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2007
- MEIJER, F., *Wagenrennen. Spektakelshows in Rome en Constantinopel*, Athenaeum – Polak & Van Genneep, Amsterdam, 2004
- MENKE, R., *Moorden om macht. De Romeinse geschiedenis in tien levens*, Acco, Leuven, 2006
- RANIERI PANETTA, M. (red.), *Pompeji. Geschiedenis, dagelijks leven en kunst van de bedolven stad*, Zuid Boekproducties, Lisse, 2005
- VAN TILBURG, Cornelis, *Romeins verkeer. Weggebruik en verkeersdrukte in het Romeinse Rijk*, Amsterdam University Press, 2005

---

## ONDERSTEUNEND MATERIAAL

### STRIPVERHALEN

- DUFAUX, J. en DELABY, P., *Murena* (6 titels), Dargaud-Lombard, Brussel  
([www.dargaud.com/murena](http://www.dargaud.com/murena))
- GOSCINNY, R. en UDERZO, A., *Asterix* (33 titels), Les Editions Albert René, Parijs  
([www.asterix.com](http://www.asterix.com))
- MARTIN, J., *Alex* (31 titels), Casterman, Brussel ([bd.casterman.com/serie/castalix](http://bd.casterman.com/serie/castalix))
- MARTIN, J., *De reizen van Alex* (27 titels), Casterman, Brussel
- VAN ROYEN R., en VAN DER VEGT, S., *Asterix en de waarheid*, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, 1997
- VAN ROYEN, R., en VAN DER VEGT, S., *De erfenis van Asterix. Het leven in de lage landen*, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, 2002

### JEUGDBOEKEN

- BERNAUW, P., *Dromen van een farao*, Davidsfonds/Infodok, Leuven 1991
- BERNAUW, P., *Nu slaapt Toetanchamon*, Clavis/ Afijn, Hasselt, 2004
- BIESTY, S. en ROSS, S., *Het oude Griekenland binnenstebuiten*, Gottmer, Haarlem, 2006
- BRACKE, D., *Vuurmeisje*, Davidsfonds/Infodok, Leuven 2004
- DEARY, T., *Die gave Egyptenaren*, Uitgeverij Kluitman Alkmaar, 1996
- DEARY, T., *Die gave Grieken*, Uitgeverij Kluitman Alkmaar, 1996
- DEARY, T., *Die gave Romeinen*, Uitgeverij Kluitman Alkmaar, 1996



- DOBSON, M., *Gore Grieken*, Könemann, Keulen, 1999
- DROS, I., *De huiveringwekkende mythe van Perseus*, Querido, Amsterdam, 1996
- DROS, I., *De macht van de liefde. De mythen van Pygmalion, Narkissos, Tereus, Orfeus en Helena*, Querido, Amsterdam, 1997
- DROS, I., *De reizen van de slimme man*, Querido, Amsterdam, 2000
- DROS, I., *Griekse mythen*, Querido, Amsterdam, 2005
- DROS, I., *Held van de twaalf taken. De mythe van Herakles*, Querido, Amsterdam, 2000
- DROS, I., *Held van het labryrint. De mythen van Theseus en Ariadne, Daidalos en Ikaros, en Faidra*, Querido, Amsterdam, 2002
- DROS, I., *Ilios & Odysseus*, Querido, Amsterdam, 2001
- DROS, I., *Reis naar de liefde. De mythe van het Gulden Vlies*, Querido, Amsterdam, 1999
- FRANCK, E., *Medea*, Altiora Averbode, 1999
- HEYLEN, M., *Terug naar Aboe Simbel*, Abimo, Sint Niklaas, 2002
- HOROWITZ, A., *De honden van Aktaioon*, Facet, Antwerpen, 2001
- KUSTERMANS, P., *Timoe*, Altiora, Averbode, 1987
- SCHOEMANS, R.H., *De leeuwendochter*, Davidsfonds/Infodok, Leuven, 2005
- SCHOEMANS, R.H., *Kinderen van de leeuwendochter*, Davidsfonds/Infodok, Leuven, 2008
- SCHUYESMANS, W., *De ogen van de tiran. De Oedipus van Sophocles*, Altiora, Averbode, 2002
- SCHUYESMANS, W., *Ariadne*, Altiora, Averbode, 1999
- VAN CAMPENHOUT, H., *De driehonderste*, Davidsfonds, / Infodok, 2000
- VAN LAERE, G., *Held gezocht! De avonturen van Pelates van Cyrene*, Davidsfonds, Leuven, 2009
- VERLEYEN, K., *Amulet van de dood*, Davidsfonds, /Infodok, Leuven, 2004
- VERLEYEN, K. & LEYS, F., *De paarden van Heraion. Griekse verhalen*, Davidsfonds, Leuven, 1999
- VERLEYEN, K. & LEYS, F., *De zilveren dolk*, Davidsfonds, Leuven, 2002

---

## MOGELIJKHEDEN VOOR DIDACTISCHE UITSTAPPEN

---

### BELGIË

#### **Archeologisch Site Museum**

Torhoutstraat 9, 8610 KORTEMARK  
tel. 051 56 61 08 - fax 051 56 83 54 - [toerisme@kortemark.be](mailto:toerisme@kortemark.be)  
[www.kortemark.be](http://www.kortemark.be)

#### **Archéosite d'Aubechies**

Rue de l'Abbaye 1 Y, 7972 AUBECHIES  
tel. 069 67 11 16 - fax 069 67 11 77 - [contacts@archeosite.be](mailto:contacts@archeosite.be)  
[www.archeosite.be](http://www.archeosite.be)

#### **Espace Gallo-Romain**

Rue de Nazareth 2, 7800 ATH  
tel. 068 26 92 33 of 068 26 92 35 - fax 068 28 27 63 - [espace.gallo-romain@ath.be](mailto:espace.gallo-romain@ath.be)  
[www.ath.be](http://www.ath.be)

#### **Koninklijke Musea voor Kunst en Geschiedenis**

Jubelpark 10, 1000 BRUSSEL  
tel. 02 741 72 11 - fax 02 733 77 35 - [info@kmg.be](mailto:info@kmg.be)  
[www.kmg.be](http://www.kmg.be)

#### **Malagne la Gallo-Romaine**

Malagne 1, 5580 ROCHEFORT  
tel. 084 22 21 03 - fax 084 21 25 82 - [info@malagne.be](mailto:info@malagne.be)  
[www.malagne.be](http://www.malagne.be)

#### **Musée Royal de Mariemont**

Chaussée de Mariemont 100, 7140 MORLANWELZ  
tel. 064 21 21 93 - fax 064 26 29 24 - [info@musee-mariemont.be](mailto:info@musee-mariemont.be)  
[www.musee-mariemont.be](http://www.musee-mariemont.be)

**Museum het Toreke**

Grote Markt 6, 3300 TIENEN  
tel. 016 80 56 66 - fax 016 81 04 79 - museum.toreke@skynet.be  
www.tienen.be

**Provinciaal Archeologisch Museum van Zuid-Oost-Vlaanderen**

Paddestraat 7, 9620 VELZEKE-RUDDERSHOVE  
tel. 09 360 67 16- fax 09 361 28 41 - pamzov@oost-vlaanderen.be  
www.oost-vlaanderen.be/pam/v-museum.htm

**Provinciaal Gallo-Romeins Museum**

Kielenstraat 15, 3700 TONGEREN  
tel. 012 67 03 30 - fax 012 67 03 33 - grm@limburg.be  
www.galloromeinsmuseum.be

**Stedelijk Archeologisch Museum**

Marktstraat 25, 8460 OUDENBURG  
tel. 059 56 84 45 - fax 059 26 54 06- els.lesaffre@oudenburg.be  
www.oudenburg.be

**NEDERLAND**

**Allard Pierson Museum**

Oude Turfmarkt 127, 1012 CG AMSTERDAM  
tel. + 31 20 525 25 56 - fax + 31 20 525 25 61 - allard.pierson.museum@uva.nl  
www.allardpiersonmuseum.nl

**Archeon**

Archeonlaan 1, 2408 ZB ALPHEN AAN DEN RIJN  
tel. + 31 172 44 77 44 - fax + 31 172 44 77 00 - info@archeon.nl  
www.archeon.nl

**Museum Het Valkhof**

Kelfkensbos 59, 6511 TB NIJMEGEN  
tel. + 31 24 360 88 05 - fax + 31 24 360 86 56 - mhv@museumhetvalkhof.nl  
www.museumhetvalkhof.nl

**Rijksmuseum van Oudheden**

Rapenburg 28, 2311 EW LEIDEN  
tel. + 31 71 516 31 63 - fax + 31 71 514 99 41 - info@rmo.nl  
www.rmo.nl

**Thermenmuseum**

Coriovallumstraat 9, 6411 CA HEERLEN  
tel. + 31 45 560 51 00 - fax + 31 45 560 39 15 - info@thermenmuseum.nl  
www.thermenmuseum.nl

**DUITSLAND**

**Römisch-Germanisches Museum**

Roncalliplatz 4, 50667 KÖLN  
tel. + 49 221 221 2 44 38 of + 49 221 221 2 45 90 - fax + 49 221 221 2 40 30  
roemisch-germanisches-museum@stadt-koeln.de  
www.museenkoeln.de/roemisch-germanisches-museum

**Trier**

Tourist Information, An der Porta Nigra, 54290 TRIER  
tel. + 49 651 97808 0 - fax + 49 651 97808 76 - info@tit.de  
www.trier.de/tourismus

**Xanten**

Tourist Information, Kurfürstenstraße 9, 46509 XANTEN  
tel. + 49 28 01 9 83 00 - fax + 49 28 01 7 16 64 - info@xanten.de  
www.xanten.de