

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak: **AV Geschiedenis** **1/1 It/w**
Basisvorming

Onderwijsvorm en studierichtingen: **KSO: Artistieke opleiding, Dans**

TSO: alle studierichtingen

Graad: **derde graad**

Leerjaar: **eerste en tweede leerjaar**

Leerplannummer: **2014/018**
(vervangt 2005/076)

Nummer inspectie: **2014/1029/1//D**
(vervangt 2004/270//1/D/BV/2H/III/ /D)

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO! **onderwijs** van de
Vlaamse Gemeenschap

pedaGOgische begeleidingsdienst
Willebroekkaai 36
1000 Brussel

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	5
Algemene doelstellingen	6
Leerplandoelstellingen / leerinhouden	7
Studie van westerse samenlevingen: 1815-1918	7
Studie van westerse samenlevingen: 1919-1939	21
Synthese van de westerse samenlevingen tussen 1815 en 1939	28
Studie van niet-westerse samenlevingen: 1815-1939	29
Studie van westerse en niet-westerse samenlevingen: 1939-1989	30
Studie van westerse en niet-westerse samenlevingen: 1989-vandaag	39
Synthese van de westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1939 en vandaag	47
Historisch onderzoek over de westerse of niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en vandaag	48
Algemene Pedagogisch-didactische wenken	54
Vakgroepwerking	54
VOET	56
Het open leercentrum en de ICT-integratie	57
Minimale materiële vereisten	60
Evaluatie	61
Bibliografie	63

VISIE

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

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

De einddoelstelling van de historische vorming is daarom, volgens de visietekst van de Vlaamse eindtermen, naast de ontwikkeling van historisch besef ook de ontwikkeling van een historische attitude. Deze historische attitude is de houding waarbij men bereid is het verleden te bevragen, precies om er zich kritisch tegenover te kunnen situeren, om zich weerbaar te kunnen opstellen. Bij deze bevraging van het verleden gaat het zowel om het 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 meest brede betekenis van het woord. Het leren inzien van de bepalende rol van een culturele erfenis gaat uit van de vragen naar de wijze waarop mensen uit Europese en niet-Europese samenlevingen 'hun werkelijkheid' hebben ervaren en naar de manier waarop ze er vanuit hun perceptie van die werkelijkheid verder vorm aan hebben gegeven.

De historische vorming levert ook een essentiële bijdrage tot de ontwikkeling van persoonlijke en sociale identiteiten. Leerlingen hebben immers historisch besef nodig om zich te situeren in de historische evolutie en om zich een opinie te kunnen vormen omtrent toekomstperspectieven: "Welke weg hebben we reeds doorlopen? Waar staan we? Wie zijn we? Waar kunnen we naartoe? Hoe en met wie?" Dit zijn fundamentele vragen die het geschiedenisonderwijs met het oog op het ontwikkelen van dergelijk besef kan helpen verhelderen. Ons onderwijs moet leerlingen bij deze persoonlijke en maatschappelijke zoektocht ondersteunen, zodat de studie van de geschiedenis 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 dus ook in dat leerlingen bij deze vorming de eigen cultuur leren in verband te brengen met en te toetsen aan andere culturen: geen enkele cultuur heeft zich immers in permanent isolement kunnen ontwikkelen.

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

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

OPBOUW VAN HET LEERPLAN

Dit leerplan bouwt verder op de leerplannen geschiedenis van de eerste graad A-stroom (2010/007) en de tweede graad TSO (2012/023). Wij geven daarom de raad ook deze leerplannen te lezen. Hierin hebben de leerlingen stelselmatig een historisch referentiekader opgebouwd aan de hand van de chronologische studie van de samenlevingen van de prehistorie tot 1815. Deze studie gebeurde volgens een vast stramien dat in de derde graad verder gezet en uitgebreid wordt.

In de derde graad werken we verder aan de opbouw van het referentiekader en we doen dit op basis van de studie van de samenlevingen van 1815 tot vandaag. Net zoals in de tweede graad hebben we een onderverdeling gemaakt in chronologische blokken. Wij beseffen dat deze onderverdeling, hoewel we er ook inhoudelijke argumenten voor hebben, arbitrair is en ze heeft dan ook alleen tot doel om het leerplan te structureren. Het staat de leraren vrij om een andere indeling te kiezen op voorwaarde dat zij wel alle leerplandoelen en leerinhouden realiseren.

Het is een half open leerplan, wat betekent dat de leraar¹ in samenspraak met de vakgroep inhoudelijke keuzes moet maken. Bij het begin van elk chronologisch blok staan de minimum te bestuderen (= verplichte) leerinhouden in algemene bewoordingen vermeld. Aan deze algemene leerinhouden worden echter geen verdere inhoudelijke verplichtingen toegevoegd, waardoor het de leraar is die bepaalt welke inhoudelijke klemtonen hij legt en hoe ver hij in detail wil gaan. Toch mag niet uit het oog verloren worden dat de realisatie van de leerplandoelstellingen, die voornamelijk op vaardigheden gericht zijn, primordiaal is en dat een te gedetailleerde studie van (bepaalde) leerinhouden deze realisatie niet in gevaar mag brengen.

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

- **situeren in tijd** (gebruik van tijdsband, gebruik van begrippen gerelateerd aan tijd) en **ruimte** (gebruik van geografische en historische kaarten, gebruik van begrippen gerelateerd aan ruimte) van de verplichte leerinhouden.
De tijdsband die in de voorgaande graden gestart werd, wordt stelselmatig aangevuld en verfijnd. Leerlingen kunnen hier actief mee omgaan met aandacht voor begrippen als: voor, na, tegelijk, snel, traag, lang, kort... Tijd en datering zijn belangrijke aspecten van geschiedenisonderwijs maar we moeten wel oppassen dat we niet in de val trappen om lange lijsten datums uit het hoofd te laten leren. Beperk dit voor elke periode tot een paar zeer belangrijke datums (leg deze lijst vast in de vakgroep) die als kapstok kunnen dienen om de leerlingen te helpen in de tijd te kunnen situeren.
- **probleemstellend werken**: elke leerinhoud wordt op probleemstellende wijze benaderd. Het is belangrijk dat een geschiedenisles vertrekt vanuit een probleemstelling. Deze kan men als een vraag formuleren, maar het kan evengoed een stelling of een uitspraak zijn. Aan een probleemstelling werkt men gedurende één of meerdere lessen en ze staat centraal in het lesverloop. In het leerplan zijn voorbeelden van probleemstellingen gegeven. Het staat de leraar vrij om andere probleemstellingen te kiezen.
- **studie van informatiebronnen** (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus...): de vaardigheden die hierover in de voorgaande graden geoefend werden blijven gelden maar worden nu op meer zelfstandige wijze door de leerlingen toegepast met nog meer aandacht voor historische kritiek.
- **begripsleren**: voor elke samenleving bepaalt het leerplan die begrippen die minimaal moeten gezien worden. We hebben hier gekozen voor periodeoverstijgende begrippen (die dus later ook nog in andere historische periodes zullen voorkomen) en niet gekozen voor begrippen eigen aan de periode: bijvoorbeeld kiezen we voor het meer algemene begrip socialisme en niet voor meer specifieke invullingen als utopisch socialisme, marxisme, maoïsme etc. Uiteraard staat het de leraar vrij om dergelijke specifieke begrippen te gebruiken of nog meer begrippen toe te voegen. Er dient wel over gewaakt te worden dat er geen overdaad aan begrippen gegeven wordt.
Van een begrip kan een definitie of omschrijving gegeven worden. Het is in elk geval belangrijker dat de leerling het begrip in zijn context kan verklaren en op een nieuwe context kan toepassen (wanneer deze voorkomt), eerder dan dat hij een definitie woordelijk kan reproduceren.

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

- **maatschappelijke domeinen:** de leerlingen kunnen voor elke grote leerinhoud van een tijdsblok minstens één kenmerk toelichten voor die maatschappelijk domeinen die in het leerplan bij die bepaalde leerinhoud vermeld staan (dit oefenden zij reeds in de voorgaande graden). In het leerplan geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem echter vrij om andere keuzes te maken.
Het is geenszins de bedoeling om de verschillende domeinen als afzonderlijke blokken aan te bieden, een geïntegreerde aanpak verdient hier aanbeveling en vergemakkelijkt trouwens de realisatie van het steeds terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen. De aanpak behoort ook hier echter tot de vrije keuze van de leraar.
- **actualiseren en/of historiseren:** telkens wanneer mogelijk, en bij voorkeur vaker dan het minimum dat in de leerplandoelen bepaald is, zal de leraar verbanden leggen met de huidige samenleving of met eerder bestudeerde samenlevingen. Niet alleen overeenkomsten, maar ook nuances en verschillen kunnen verduidelijkt worden.

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

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

- **studie van niet-westerse samenlevingen:** in het eerste jaar van de derde graad zal minstens één niet-westerse samenleving (naar keuze) aan bod komen. Bij deze samenleving komen dezelfde doelstellingen aan bod als bij de studie van de westerse samenlevingen zoals hierboven beschreven. Hoe gedetailleerd men de hieraan verbonden inhouden wil zien, wordt vrij bepaald door de leraar afhankelijk van de klemtonen die hij wil leggen. In het tweede jaar van de derde graad ligt de klemtoon sowieso op mondiale geschiedenis en komen niet-westerse samenlevingen doorheen zowat alle leerinhouden aan bod.
- **historisch onderzoek:** de derde graad doen de leerlingen onder begeleiding minstens een beperkt historisch onderzoek. De leraar kiest vrij rond welke leerplaninhoud en dus in welk leerjaar deze opdracht zal uitgevoerd worden. De verschillende stappen die zij in dat onderzoek moeten zetten, worden in het leerplan beschreven.
- **synthese:** op het einde van elk studiejaar maakt de leraar samen met de leerlingen een synthese van de leerinhouden van dat jaar waarbij de aandacht vooral gericht is op de grote lijnen en de samenhang van alles wat bestudeerd werd. Deze synthese kan ook in de loop van het jaar reeds stap voor stap opgebouwd worden. Hier besteedt men ook aandacht aan de plaats van het bestudeerde binnen het referentiekader.

DE CESUUR TUSSEN DE TWEE LEERJAREN VAN DE DERDE GRAAD

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

Wij raden echter aan om in het vijfde jaar (eerste leerjaar van de derde graad) de periode 1815-1939 te bestuderen en in het zesde jaar (tweede leerjaar van de derde graad) de periode van 1940 tot vandaag. Op deze manier hebben wij in ieder geval het leerplan ingedeeld voor wat betreft de onderdelen historisch onderzoek en synthese.

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

BEGINSITUATIE

Dit leerplan sluit aan bij de leerplannen geschiedenis van de eerste graad A-stroom (2010/007) en de tweede graad TSO/KSO (2012/023). Om doelmatig te kunnen werken en geleidelijk een leerlijn geschiedenis op te bouwen, moeten de collega's vertrouwd zijn met de doelstellingen en de inhoud van de vorige leerplannen (en vice versa!).

De leerlingen hebben in de tweede graad één uur per week geschiedenis gekregen. Hierin hebben zij stelselmatig een historisch referentiekader opgebouwd aan de hand van de chronologische studie van de samenlevingen van de prehistorie tot 1815. Zij hebben dezelfde vaardigheden geoefend als de leerlingen uit ASO (die twee uur per week geschiedenis hebben) maar zijn minder gedetailleerd ingegaan op de historische inhoud.

In de derde graad worden er weinig nieuwe vaardigheden toegevoegd, deze worden door de leerlingen nu evenwel met een steeds grotere zelfstandigheid toegepast op complexer wordende leerinhouden. Opdat dit in een vloeiende leerlijn zou kunnen gebeuren, is overleg en dus een goede vakgroepwerking absoluut noodzakelijk.

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE HET HISTORISCH REFERENTIEKADER

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE STUDIE VAN SAMENLEVINGEN

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE HISTORISCHE METHODE

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE ATTITUDEVORMING²

- 11 De leerlingen zijn bereid om actuele spanningsvelden aan de historische ontwikkelingen te relateren. (ET 19)
- 12 zijn bereid om actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken kritisch te bekijken. (ET 20)
- 13 De leerlingen zijn bereid ook hun ingenomen standpunten te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativiseren. (ET 21)
- 14 De leerlingen durven vanuit een intellectueel eerlijke omgang met informatie te reageren op vormen van desinformatie. (ET 22)
- 15 De leerlingen aanvaarden dat historische evoluties een verscheidenheid aan sociale identiteiten genereren. (ET 23)
- 16 De leerlingen erkennen de maatschappelijke dynamiek van de spanning tussen het blijvende en het veranderende. (ET 24)
- 17 De leerlingen zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij. (ET 25)

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

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN

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

Attitudes, die eventueel kunnen gelinkt worden aan een bepaald leerplandoel, werden in de kolom met de decretale nummers met een * aangeduid.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1815-1918

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	1 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 situeren in tijd en ruimte.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • <i>Congres van Wenen. (U)</i> • Industriële revolutie(s) en de arbeidersbewegingen. • Liberalisme en nationalisme ahv minstens de casestudy België. • Imperialisme. • Wereldoorlog I.
ET 1 ET 4 ET 5 ET 7 ET 20* ET 24*	2 de fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee de westerse samenlevingen, met inbegrip van de Belgische, tussen 1815 en 1918 geconfronteerd worden, omschrijven door minstens één probleemstelling per bestudeerde leerinhoud uit te werken en in een bredere historische context te plaatsen.	Voorbeelden van probleemstellingen over conflicten en breuklijnen (1815-1918) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Congres van Wenen: behoudend en/of vernieuwend? (U)</i> • <i>Het Congres van Wenen: katalysator voor liberalisme en nationalisme? (U)</i> • Industriële revolutie (plotse breuk) of evolutie (langzame verandering)? • Industriële revolutie: motor voor verandering? • Industriële revolutie en economisch liberalisme: een weldaad voor iedereen? • Het liberalisme: een toepassing van de ideeën van de Verlichting? • De Belgische grondwet: een voorbeeld voor anderen?

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Het nationalisme: statenvormend en/of statenbrekend? • De burgerlijke samenleving: privileges voor een dominante minderheid? • De socialistische en de christelijke arbeidersbewegingen: verschillende antwoorden op dezelfde problemen? • Brengt imperialistisch Europa beschaving in de rest van de wereld? • Militarisme, imperialisme en nationalisme/patriottisme sleuren de wereld mee in een wereldconflict. • Wereldoorlog I: een totale oorlog? • Het verschil tussen propaganda en oorlogsrealiteit? • Waarom hebben de pacifistische krachten gefaald?
ET 11 ET 12 ET 13	3 uit door de leraar aangereikt of zelf gevonden historisch informatiemateriaal over de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 doeltreffend informatie selecteren, hun selectie kritisch verantwoorden en er zelfstandig de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één geschreven of materiële bron of landschappelijke getuige; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 14 ET 21*	4 de historische informatie die ze gehaald hebben uit aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 kritisch en vanuit verschillende standpunten benaderen op basis van een zelf ontwikkelde vraagstelling.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 15 ET 16 ET 21* ET 22*	5 uit de hierboven geselecteerde en geanalyseerde informatie, eventuele verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen en via een historische redenering hun eigen standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 1	6 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 binnen hun specifieke context verklaren en waar mogelijk in een bredere historische context toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Revolutie</u>; • <u>Onafhankelijkheid</u>; • <u>Burgerrechten</u>; • <u>Rechtstaat</u>; • (Parlementaire) <u>Democratie</u>; • <u>Grondwet</u>; • <u>Scheiding der machten</u>; • <u>Volkssoevereiniteit</u>; • <u>Scheiding kerk en staat</u>; • <u>Kiesrecht</u>; • Conservatief/progressief; • <i>Reactionair (U)</i>; • Liberalisme; • Nationalisme; • <i>Natie(staat) (U)</i>; • Kapitalisme; • Verstedelijking; • <i>Verpaupering (U)</i>; • Burgerlijke samenleving; • Ideologie; • Klasse; • Emancipatie; • <i>Verzuiling (U)</i>; • Socialisme; • <u>Expansie</u>; • <u>Imperialisme</u>; • <u>Kolonialisme</u>;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Totale oorlog (U);</i> • <i>Wapenwedloop;</i> • <i>Patriottisme (U).</i>
ET 3 ET 6 ET 23* ET 25*	7 voor elke leerinhoud minstens één kenmerk uitleggen voor minstens twee van de geselecteerde maatschappelijke domeinen van de westerse samenleving tussen 1815 en 1918.	<p>Per leerinhoud worden er minstens twee maatschappelijke domeinen gekozen. Binnen deze domeinen wordt er telkens minstens één kenmerk uitgelegd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Congres van Wenen (U):</i> <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: restauratie, interventiepolitiek, supranationaal overleg, hertekening van de Europese kaart, ... • Industriële revolutie(s) en de arbeidersbewegingen: <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: de eis voor politieke rechten door de arbeiders, reactie van de kerk op de socialistische arbeidersbeweging, ... – Economisch domein: veranderend productieproces, schaalvergroting, industrieel kapitalisme, ... – Sociaal domein: verstedelijking, verpaupering, belang van de burgerij, de rol van de vrouw afhankelijk van de sociale klasse, sociale organisaties binnen de arbeidersbewegingen, bevolkingsexplosie, ... – Cultureel domein: het dagelijkse leven van de arbeiders/burgerij, cultuur van de arbeidersbewegingen, realisme, art nouveau, ... • Liberalisme en nationalisme ahv minstens de casestudy België. <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: het politieke liberalisme, het opbouwende, afscheurende en versterkende nationalisme, ... – Economisch domein: het economische

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		liberalisme, – Cultureel domein: romantiek, impressionisme, wereldtentoonstellingen, ... • Imperialisme: – Politiek domein: koloniale wedloop, spanningen tussen grootmachten, ... – Economisch domein: nood aan afzetgebieden en grondstoffen, ... – Sociaal domein: impact van de kolonisatie op de lokale bevolking, migratie, ... – Cultureel domein: beschavingsdrang, de tentoongestelde mens, culturele invloed van de kolonies op het Westen, ... • Wereldoorlog I – Politiek domein: machtsstrijd en wapenwedloop tussen naties, ... – Economisch domein: industrialisering van de oorlogvoering, ... – Sociaal domein: het dagelijkse leven aan en achter het front, stijgend ongenoegen van de massa, ... – Cultureel domein: invloed van de oorlog op de kunst, oorlogspropaganda, ...
ET 6 ET 20*	8 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen tussen de maatschappelijke domeinen, waaronder minstens het culturele domein, van de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 omschrijven.	Voorbeelden (minstens 1 voorbeeld uit het culturele domein moet behandeld worden) • De invloed van de Industriële Revolutie op het dagelijkse leven van de arbeiders/burgerij. • Welk verband is er tussen het liberalisme en de vernieuwingen in economie, politiek en sociale ordening? • Het liberalisme leidt tot een duale maatschappij.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Politieke, economische en culturele factoren leiden tot het uiteenvallen van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden. • Culturele symbolen als uiting van versterkend nationalisme. • Sociale ongelijkheid leidt tot het ontstaan van het socialisme. • Paradox tussen de beschavingsdrang en de gevolgen voor de lokale bevolking. • Oorzaken en motieven van imperialisme. • Wereldoorlog I als motor van wetenschappelijke vernieuwing. • Wereldoorlog I als sluitstuk van het negentiende-eeuwse optimisme. • Wereldoorlog I als katalysator voor emancipatorische krachten.
ET 7	9 het belang van onze gewesten in de 19 ^{de} eeuw in een Europese en mondiale context situeren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De Belgische grondwet; • Industriële ontwikkeling in onze gewesten; • België als kolonisator; • Culturele ontwikkeling in onze gewesten.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 9 ET 20*	10 op basis van minstens één voorbeeld aantonen dat ideologieën of mentaliteiten of waardestelsels of wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen en menselijke gedragingen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Invloed van het liberalisme op de rechten en vrijheden, normen en waarden. • Invloed van het socialisme op het emancipatieproces van arbeiders. • Invloed van nationalisme op geschiedschrijving en mythevorming. • Nationalisme kan leiden tot conflicten. • Imperialisme dringt Westerse cultuur, waarden en normen op aan de wereld.
ET 10 ET 19*	11 minstens 2 aspecten van de westerse samenleving tussen 1815 en 1918 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Politieke partijen in België en Europa; • 'Heropleving' van het nationalisme; • Verzuiling; • Moderne oorlogsvoering van Wereldoorlog I tegenover bv. de Napoleontische oorlogsvoering.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH DIDACTISCHE WENKEN (1815-1918)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Bij de eerste LPD (= leerplandoelstelling) van elk tijdsblok in de studie van de samenlevingen, worden de leerinhouden opgesomd die de leerlingen moeten bestuderen en waarop men alle leerplandoelen van dat blok moet toepassen. Deze inhouden worden zeer algemeen verwoord: de verdere invulling en wijze van uitwerking van deze inhouden behoort tot de vrijheid van de leraar. Hierbij dient men wel op de eerste plaats de realisatie van alle leerplandoelen voor ogen te houden. We pleiten er daarom voor om niet te kiezen voor een te gedetailleerde, en te evenementiële benadering (= met de nadruk op een oplistings van datums en gebeurtenissen) van de inhouden omdat dit de realisatie van het leerplan in gevaar kan brengen. • Ook de ordening van de inhouden is vrij: <ul style="list-style-type: none"> – Zo kan men sommige inhouden verschuiven (men zou bv. het communisme reeds hier kunnen behandelen i.p.v. in het volgende tijdsblok); – Andere inhouden kan men als een doorloper doorheen de tijdsblokken bestuderen (bv. imperialisme). • Alle inhouden worden gesitueerd in de tijd: de tijdband die in de eerste graad gestart werd, wordt stelselmatig aangevuld en verfijnd.

	<p>Leerlingen kunnen hier actief mee omgaan met aandacht voor begrippen als: voor, na, tegelijk, snel, traag, lang, kort... Tijd en datering zijn belangrijke aspecten van geschiedenisonderwijs maar we moeten wel oppassen dat we niet in de val trappen om lange lijsten datums uit het hoofd te laten leren. Beperk voor elke periode tot een paar zeer belangrijke datums (leg deze lijst vast in de vakgroep) die als kapstok kunnen dienen om de leerlingen te helpen in de tijd te kunnen situeren.</p> <ul style="list-style-type: none">• Alle inhouden worden eveneens gesitueerd in de ruimte door gebruik te maken van historische kaarten. Vanuit deze kaartoefeningen kan men de evolutie in de historische ruimte in verband brengen met de evolutie in tijd. Zo zullen bijvoorbeeld samenlevingen die in het centrum liggen van de historische ruimte (bv. Oostenrijk) in de tijd geleidelijk verschuiven naar de periferie of vice versa (bv. Verenigde Staten). Het spreekt vanzelf dat men de evoluties in tijd en ruimte over de grenzen van de indeling van het leerplan bekijkt. (ook LPD 11).• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– De studie van ‘het Congres van Wenen’ werd aangeduid als <i>uitbreiding (U)</i>. Dat betekent dat men deze samenleving kan bestuderen, maar dat dit niet verplicht is.• Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en tijd:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen maken een Excelbestand van 1815 tot 1918 in 3 kolommen. Er is een kolom Europa, een kolom België en een kolom rest van de wereld. Per jaar of decennium is er een rij. Naarmate de leerstof vordert, kunnen de leerlingen de belangrijkste feiten in hun Excelbestand aanvullen. Ze oefenen zo in voor/na maar zien ook het verband tussen wat in Europa en België gebeurt en tussen wat in Europa en de rest van de wereld gebeurt. Als evaluatieoefening kunnen ze feiten chronologisch rangschikken (zonder de juiste datum erbij te geven).– De leerlingen vergelijken de kaart van Europa in 1815 met de kaart van Europa in 1871 en kunnen de historische achtergrond geven bij de veranderde kaart. Hetzelfde kan door 1871 te vergelijken met 1913 en 1918.– De leerlingen vergelijken de wereldkaart van 1750-1850-1900 en zien de evolutie van de kolonisatie. Deze oefening kan je ook per continent maken.– De leerlingen koppelen een kaart van de verspreiding van de talen in de wereld aan de kolonisatie.– Op een kaart de belangrijkste industriële centra opzoeken en vergelijken met vandaag.– De leerlingen vergelijken de historische kaarten van de Balkan en het Ottomaanse Rijk doorheen de periode 1815-1918 en verklaren de Balkanproblematiek vanuit deze kaarten.– Interactieve kaarten zijn te vinden op: http://www.the-map-as-history.com/index.php; http://www.worldology.com/Europe/europe_history_lq.htm; http://www.oldmapsonline.org/ (kan je per regio en per tijdsegment alle online beschikbare kaarten opvragen).¹
--	--

¹ Alle in dit leerplan opgenomen internetlinks werkten op het moment van de eindredactie (januari 2014).

<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als tweede wenk bij elk tijdsblok geven wij voorbeelden van probleemstellingen die kunnen uitgewerkt worden. Het staat de leraar echter vrij om andere probleemstellingen te kiezen die passen bij de te bestuderen leerinhouden. • Het is zeer belangrijk dat een geschiedenisles vertrekt vanuit een probleemstelling. Deze kan als een vraag geformuleerd worden, maar het kan evengoed een stelling of een uitspraak zijn. Aan een probleemstelling werkt men gedurende één of meerdere lessen en zij staat centraal in het lesverloop. • Sommige probleemstellingen zijn zeer ruim en zullen over meerdere lesuren gespreid worden. Deze kunnen eventueel nog verdeeld worden in deelprobleemstellingen per lesuur. • Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> – Bij de probleemstelling ‘Industriële revolutie en economisch liberalisme: een weldaad voor iedereen?’ kan ook het ecologisch aspect van de industrialisatie aan bod komen.
<p>3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat de studie van informatiebronnen (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus...) betreft, werden de beschreven vaardigheden reeds in de eerste en vooral de tweede graad geoefend. In de derde graad zullen de leerlingen de vaardigheden die in de drie leerplandoelen beschreven staan met een grotere mate van zelfstandigheid uitvoeren om zo de leerlijn rond de studie van informatiebronnen (afgesproken binnen de vakgroep) af te ronden. • Voorbeelden van materiaal dat kan gebruikt worden: <ul style="list-style-type: none"> – Aan de hand van cartoon <i>Conférence de Londres</i> (1831) kunnen de leerlingen de houding van de grootmachten tegenover de Belgische omwenteling afleiden. – De leerlingen bestuderen fragmenten van T. Malthus en A. Smith en bepalen op basis hiervan de kenmerken van het economisch liberalisme. Ze bestuderen eveneens fragmenten van J. Bentham en S. Mill en bepalen de kenmerken van het politiek liberalisme. – De leerlingen analyseren kunstwerken van een bepaalde kunststroming en koppelen dit aan de politieke, socio-economische en culturele achtergrond van de betreffende periode. Voor de romantiek kan het werk van Eugene Delacroix, ‘<i>De vrijheid leidt het volk</i>’ (1830), gekoppeld worden aan het nationalisme/de revoluties uit de 19^{de} eeuw. De werken van John Constable, ‘<i>Hooiwagen</i>’ (1821), de landschappen van William Turner en ‘<i>De wandelaar boven de nevelen</i>’ (1817-18) van Caspar David Friedrich kunnen door de leerlingen geanalyseerd worden als reactie op de industrialisatie en op de snelle verstedelijking aan het eind van de 18e en begin van de 19e eeuw. Ook ‘<i>De Leeuw van Vlaenderen of de Slag der Gulden Sporen</i>’ (1838) van Hendrik Conscience kan besproken worden in het kader van politiek en cultureel nationalisme (en de recuperatie ervan) zowel in de negentiende eeuw als vandaag. (ook LPD 8) – Fietstocht of wandeling door een industrieel centrum (bv. Gent): de leerlingen kunnen de evolutie van de industriële revolutie weergeven: verschillen tussen de fabrieken van het begin van de Industriële Revolutie en van een latere periode, verschillen tussen de woonhuizen van de burgerij en de arbeiders. Ze kunnen daar de socio-economische achtergrond uit afleiden. – Fragmenten uit de film <i>Daens</i> (S.Coninx - 1992). – Bezoek aan het Huis van Alijn (Gent): de verschillen in de burgercultuur en de arbeiderscultuur in het dagelijks leven. – Bezoek aan Flanders Fields en de kerkhoven in de Westhoek. Via de website van het museum kunnen de leerlingen ook opzoeken of er familieleden gesneuveld zijn tijdens de wereldoorlog. Een mogelijke invalshoek is de combinatie van de

vredesroute (fiestroute/busroute van 44 km langsheen de grote monumenten uit WO I) met enkele getuigenissen van soldaten uit de Eerste Wereldoorlog. De oorlogsdagboeken van bijvoorbeeld E. Blunden, 'Undertones of War' uit 1928 (*Oorlogsgedruis*, 2006) en E.C. Vaughan, 'Some Desperate Glory. The Diary of A Young Officer, 1917' uit 1981 en de verwerking ervan in K. Kochs 'De derde slag bij Ieper 1917' bevatten alle bouwstenen voor een benadering van het frontleven door de ogen van de soldaten zelf. Blunden en Vaughan vochten in de loopgraven aan Sint-Juliaan en de Steenbeek (gemeente Langemark-Poelkapelle), plaatsen die liggen langs de vredesroute. Leerlingen kunnen eventueel in samenwerking met het vak Engels een passage uit de dagboeken voorbereiden, ter plekke presenteren en opzoeken waar de compagniesoldaten waarvan sprake is in de fragmenten begraven liggen. Gelijkaardige en andere mogelijkheden worden aangeboden door de educatieve dienst van het In Flanders Fields Museum.

- Studie van propaganda-affiches uit WO I: J. Aulich, *War Posters. Weapons of Mass Communication*, London, Thames & Hudson, 2007.
- Bezoek aan het Parlement en/of Belvuemuseum. Via de website van het Parlement zoeken de leerlingen op wat een parlamentslid gedaan heeft (wetgevend werk, vragen). Ze nemen bijvoorbeeld de parlementsleden van de provincie waarin ze (zullen) mogen stemmen.
- - De architectuur van het museum voor Midden-Afrika: de symboliek van alle elementen.
- - *Kuifje in Afrika* (originele versie) om de toenmalige mentaliteit tov de kolonie te duiden. Eventueel vergelijken met de recentere, aangepaste versie: *Kuifje in Congo* (ook bij LPD 10)

- Voorbeelden van werkvormen

- De klas wordt opgedeeld in verschillende groepjes. Elke groep bestudeert één aspect van de arbeiders- en burgerlijke cultuur (werk, sport, muziek, gezondheid, ...) en brengen hierover verslag uit aan de rest van de klasgroep.
- Groepswerk: de leerlingen krijgen per 2 of 3 leerlingen een tekst of afbeelding over de Hollandse periode. Ze kunnen afleiden of die tekst/afbeelding pro of contra de Nederlanders is. Zo kunnen ze besluiten welke positieve en negatieve aspecten de Hollandse periode had.
- De leerlingen maken een beknopte studie van enkele belangrijke industriëlen uit de 19^{de} eeuw in België (Gevaert, Cockerill, Empain). De nadruk ligt niet op de biografie, maar wel op de manier van ondernemen.
- De leerlingen kunnen aan de hand van grafieken de demografische transitie afleiden. Ze kunnen daar gevolgen uit afleiden voor het dagelijks leven van de mensen en de migratiestromen (nationaal en internationaal).
- De leerlingen kunnen aan de hand van een klasgesprek (voel jij je vooral Vlaming, Belg, Europeaan, ander) afleiden dat nationalisme niet zo gemakkelijk te omschrijven is.
- De leerlingen zoeken op de website van Ellis Island (<https://www.ellisland.org/>) of er familieleden van hen uitgeweken zijn naar de VSA.
- Het boek met de foto's van Edmond Sacré illustreert heel mooi wat de impact van de industrialisering in de 19^{de} eeuw had op het uitzicht van de stad Gent. (<http://www.youtube.com/watch?v=-MFZRqgYNIE#t=23> geeft je een voorsmaak van zijn werk en een kleine inhoudelijke verduidelijking) B. Notteboom, D. Lauwaert, Edmond Sacré - *Portret van een stad - Gent 1851-1921*", Mercatorfonds, Brussel & STAM, Gent, 2011.
- Via het dossier 'Van Arbeiderswijk naar quartier Latin' van <http://www.ugentmemorie.be/dossiers/van-arbeiderswijk-tot-quartier->

	<p>latin, waarin de geschiedenis van de Bataviawijk en de Blandijnberg wordt besproken, ontdekken de leerlingen het ontstaan van de beluiken als gevolg van de industrialisering, het leven in zo'n beluik, en de saneringen op het einde van de 19de eeuw.</p> <ul style="list-style-type: none"> – De strips van Tardi 'loopgravenoorlog' en het vervolg 'De grote slachting' illustreren heel mooi verschillende aspecten van Wereldoorlog I: zowel de gruwelijke slachting aan het front, het effect van nieuwe technologieën, het leven achter het front, De Grote slachting bevat achteraan een kort chronologisch overzicht per jaar van de belangrijkste gebeurtenissen. Dit is geschreven door de Franse historicus Jean – Pierre Verney. Het gebruik van strips die met de nodige historische accuraatheid tot stand kwamen, is voor de leerlingen een laagdrempelige manier om zich onder te dompelen in een bepaalde historische periode. Tardi, Jacques; <i>Loopgravenoorlog</i>, Casterman, 1993 en Tardi, Jacques & Verney, Jean-Pierre; <i>De grote slachting 1914 - 1919</i>, Casterman, 2010. – Fragmenten uit <i>Un long dimanche de fiançailles</i> van Jean Pierre Jeunet, 2004. – 'De allerlaatste getuigen' is een interviewproject waarin een 20-tal hoogbejaarde Vlamingen voor de camera getuigen over hun ervaringen tijdens de Eerste Wereldoorlog. De interviews kunnen worden bekeken via : http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/project2014-18%2B-%2Bderdejaargang/WOI%2B2011_AllerlaatsteGetuigen
6	<ul style="list-style-type: none"> • De onderlijnde begrippen werden reeds in de eerste of tweede graad gezien. Deze worden nu in een andere context verfijnd, uitgebreid of soms zelfs anders ingevuld. Verwijs bij voorkeur ook steeds naar de vorige context(en) waarin ze een bepaald begrip aangetroffen hebben en de overeenkomsten en eventuele verschillen die men daarbij kan vaststellen. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Emancipatie: we bedoelen hier emancipatie van arbeiders (19e eeuw)> vrouwenemancipatie pas later (20e eeuw). – <i>Natie(staat) (U)</i>: bv het onderscheid tussen de Vlaamse natie en de Belgische natie(staat). – Kapitalisme: in de tweede graad zagen de leerlingen reeds het begrip handelskapitalisme. – <i>Verzuiling (U)</i>: kan ook in een later tijdblok aangebracht worden. – <i>Totale oorlog (U)</i>: niet enkel het militaire aspect bespreken. – We hebben enkel het begrip socialisme in deze lijst opgenomen. Hierachter zitten echter heel wat begrippen die men kan gebruiken om dit begrip toe te lichten en te verfijnen. Om de leraar de inhoudelijke vrijheid te geven om zelf te bepalen hoe grondig hij dit bestudeert, hebben we de achterliggende begrippen niet verplicht gemaakt. Hieronder geven we een lijst van bijkomende begrippen die gelinkt zijn aan het socialisme en waaruit de leraar kan kiezen welke hij laat studeren. <ul style="list-style-type: none"> – Marxisme – Reformisme – Klassenstrijd – Productiemiddelen – Kapitaal – Vakbonden/vakbeweging – Mutualiteit – Coöperatieve

	<ul style="list-style-type: none"> – Proletariaat • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen krijgen een verzameling van kenmerken waarbij ze het juiste begrip moeten plaatsen. Begrippen die zich hier uitermate goed toe lenen zijn liberalisme, kapitalisme, socialisme, nationalisme, ... Hierop kunnen verschillende varianten bedacht worden zoals het werken met woordspinnen of het verbinden van het begrip met de juiste kenmerken.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Per leerinhoud kunnen de leerlingen voor minstens 2 van de maatschappelijk domeinen naar keuze minstens één kenmerk toelichten (dit oefenden zij reeds in de eerste en tweede graad). Bij de leerinhouden geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem echter vrij om andere keuzes te maken. Men mag ook meer dan één kenmerk behandelen. Wanneer een bepaald domein niet vermeld staat bij een leerinhoud, moet men die niet behandelen. Het staat de leraar evenwel vrij dit toch te doen op voorwaarde dat dit de realisatie van het LP niet in gevaar brengt. • Het is geenszins de bedoeling om de verschillende domeinen als afzonderlijke blokken aan te bieden, een geïntegreerde aanpak verdient hier aanbeveling en vergemakkelijkt trouwens de realisatie van het steeds terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen (volgend LPD). De aanpak behoort ook hier echter tot de vrije keuze van de leraar. • Werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Als je les geeft aan leerlingen uit een centrumstad laat hen dan met behulp van enkele richtlijnen zelf de 19de eeuw ontdekken. Zo kunnen ze op zoek gaan naar oude herenhuizen, beluiken, sites waar ooit fabrieken stonden, anekdotes en zo de periode belichten door middel van foto's, Je kan de groepen zo indelen dat ze elk een bepaald onderdeel verwerken, bijvoorbeeld de burgerlijke samenleving, de werkwijzen, de vakbewegingen, Door middel van een presentatie informeren ze de medeleerlingen.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Van elke stroming een typisch schilderij nemen. Per twee leerlingen een schilderij laten analyseren aan de hand van een kijkfiche. Daarna de stijlen linken aan de politieke en economische gebeurtenissen. Eventueel doorlinken naar de stijlen in de architectuur.
9	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen vergelijken de grondwet van het VKDNL (1815, te vinden op www.ivir.nl/wetten/nl/grondwet.PDF) met de Belgische grondwet van (1831, te vinden op www.dbnl.org/tekst/_bel003belg01_01/_bel003belg01_01.pdf) en onderzoeken op welke vlakken de Belgische grondwet liberaler is dan die van het VKDNL. • De leerlingen onderzoeken de take-off van het industrialisatieproces op het continent, dat zich in de Zuidelijke Nederlanden situeerde en ervoor zorgde dat een klein gebied, zonder politieke overmacht zich kon opwerken tot een belangrijke industriële regio op het continent. Aandacht moet geschonken worden aan de wisselende omstandigheden waarin onze gewesten zich bevonden doorheen dit proces. Door de continentale blokkade was de Franse markt ontoegankelijk voor de Britse textiel en wol, waar de industrie van de Zuidelijke Nederlanden enorm van profiteerde (Gent, Verviers). Het verlies van deze markt door de overwinning op Napoleon en de openstelling van de Franse markt voor de Britse producten werd gecompenseerd door de toegang tot de Nederlandse (koloniale) afzetgebieden door de eenmaking met de Noordelijke Nederlanden. In 1830 werd ook deze markt terug afgesloten maar de basis voor de industrialisatie werd gelegd. • De leerlingen onderzoeken de vraag- en aanbodfactoren die de Belgische industrialisatie succesvol maakte. Aanbodfactoren waren de natuurlijke rijkdommen, de overvloed aan arbeid en de aanwezigheid van kapitaal. Vraagfactoren waren de relatief hoge lonen van de arbeiders en boeren bij aanvang van het industrialisatieproces en de sterke export door de industriële activiteiten in België. • De leerlingen onderzoeken het Congres van Berlijn (1814-1815) aan de hand van bronnen, de kaart van Afrika na de verdeling en

	<p>enkele cartoons (zoals bijvoorbeeld <i>The Rhodes Colossus, Punch, 10/12/1892</i>). Op die manier achterhalen de leerlingen waarom Leopold II erin slaagt om zich Congo toe te eigenen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enkele voorbeelden van het belang van België in de 19e eeuw: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken Belgische uitvindingen/Belgische kunst in de 19e eeuw. – De leerlingen vergelijken België op de lijst van geïndustrialiseerde grootmachten in de 19e eeuw met de huidige plaats in de ranglijst. (ook LPD 13) – België organiseert in de lange 19e eeuw maar liefst 7 wereldtentoonstellingen: dit wijst op de prominente plaats die het land inneemt (en zichzelf toebedeelde) als één van de toonaangevende naties op het vlak van wetenschap, architectuur, techniek en kunst. – Architectuur: internationale uitstraling van Henri Van de Velde en Victor Horta (al kwamen de internationale erkenning en werkzaamheden pas ten volle in de 20e eeuw tot uiting).
10	<ul style="list-style-type: none"> • Rudyard Kipling's <i>white man's burden</i> (1899, gedicht) als voorbeeld van hoe men kolonisatie en de daaraan verbonden beschavingsmissie als een soort plicht percipieerde van de Westerse samenleving ten aanzien van de 'wilde volkeren'. Men kan hiervoor samenwerken met het vak Engels. • In de Kuifje-strip '<i>De blauwe lotus</i>' is er op pagina 6-7 een scene waarbij Kuifje het opneemt voor een riksjabestuurder die de huid wordt vol gescholden door een Britse (gentle)man. Wat de Brit vertelt is sprekend voor de mentaliteit waarin de kolonisatie gebed zat. • In 1948 voerde de Belgische kolonisator de "<i>carte du mérite civique</i>" in, een soort brevet van beschaving voor de Congolees. Wie zo'n kaart kon bemachtigen, werd beschouwd als een "évolué". (fragment via http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/buitenland/congo/100427_congo_evolve) • Prenten uit het boek van Robert Knox <i>The Races of Men</i> (1851) proberen aan te tonen dat de Afrikaanse mens dichter bij een aap staat dan de blanke. (bijvoorbeeld: profile of a negro, european and Oran Outan) • Enkele citaten uit het werk van Joseph Arthur de Gobineau "<i>Een verhandeling over de Ongelijkheid van de Menselijke Rassen</i>" (1853-1855) kunnen leerlingen laten reflecteren over het sociaal darwinisme en welk effect die opvattingen hadden tijdens de kolonisatie. • Filmpjes op youtube: '<i>The brutal history</i>' of '<i>The Belgians in Congo</i>'. Hoe kijken wij naar de Congolezen en omgang met de Congolezen. • Laat de leerlingen onderzoeken hoe in het verleden en vandaag de Belgische aanwezigheid in Congo, maar ook de Congolezen zelf, werden gepercipieerd aan de hand van de volgende bronnen: het standbeeld van Leopold II te Ekeren, het Afrikamuseum in Tervuren, de strip 'Kuifje in Congo', het 'ja-knikker-spaarpotje', de toespraak van koning Boudewijn bij de Congolese onafhankelijkheid, fragmenten uit <i>Gangreen 1</i> van Jef Geeraerts, de TV-reeks <i>Kongo</i> en fragmenten uit '<i>Congo</i>' van David Van Reybrouck. Welke visies onderscheiden ze? Laat hen deze veranderde visie relateren aan de bredere context (dekolonisatie, bewustwording en afwijzing van racisme vandaag, respect voor zelfbeschikking en mensenrechten, bewustwording van de historische verantwoordelijkheid t.o.v. paternalisme, racisme, ethnocentrisme...) (ook LPD 11). • Verwijzen naar het beeld van de Vlaamse soldaten die door de Franstalige officieren de loopgraven werden uitgestuurd met orders in een taal die ze niet begrepen. Laat de leerlingen reflecteren waarom en door wie dit (mythevorming?) in het leven werd geroepen. Zie hierover o.a. Sophie de Schaepdrijver, <i>De Grootte Oorlog</i>. Houtekiet 2013 en Koen Koch, <i>De derde slag bij Ieper</i> 1917, Ambo 2007.

	<ul style="list-style-type: none">• Fragment uit de film <i>Daens</i> waarbij de burgerij gaat kijken naar een toneelvoorstelling waar een arbeidersgezin wordt gespeeld. De leerlingen reflecteren over de beeldvorming en proberen te achterhalen welke waarden en normen de arbeidersgezinnen worden toegekend.
11	<ul style="list-style-type: none">• Telkens wanneer mogelijk, en bij voorkeur vaker dan het minimum dat in het leerplandoel bepaald is, zal de leraar verbanden leggen met de huidige samenleving of met eerder bestudeerde samenlevingen. Niet alleen overeenkomsten, maar ook nuances en verschillen kunnen verduidelijkt worden. Zeker bij de begrippen is zowel historisering als actualisering een zinvolle oefening.• Bij het actualiseren moet men wel steeds rekening houden met de context van de samenleving in het verleden en vermijdt men om vanuit actuele opvattingen een ongenueanceerd oordeel te vellen over het verleden.• De leerlingen zoeken op de website van politieke partijen ideologische kenmerken die ook in de 19e eeuw aanwezig waren.• In een klasgesprek geven leerlingen aan wat vrijheid in het heden voor hen betekent. Dat kan je dan koppelen aan de vrijheid die het politiek en economisch liberalisme voor ogen had.• De leerlingen zoeken naar populaire nationalistische partijen in Europa en zoeken binnen het discours van deze partijen naar kenmerken die overeenstemmen met het nationalisme in de 19e eeuw.• De leerlingen vergelijken de klassenmaatschappij uit de 19e eeuw met de standenmaatschappij uit de 18e eeuw en onderzoeken of er wel degelijk zoveel veranderd is (adel, kerk, koningen, domeinen van de socialiteit).• Maak gebruik van enkele satirische politieke kaarten om – afhankelijk van de tekenaar - de verschillende verhoudingen tussen de Europese mogendheden door de leerlingen te laten ontdekken .(vbn: W. Trier, <i>Karte</i>: http://blog.europeana.eu/2012/10/map-of-europe-in-1914/ ; Louis Raemaekers <i>Het gekkenhuis</i> (oud liedje, nieuwe wijs) ca. 1915.; J. Amschewitz, <i>Kill that eagle</i>, 1915)

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1919-1939

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	12 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 situeren in tijd en ruimte.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • <i>Communisme. (U)</i> • Socio-economische evolutie tijdens het interbellum. • <i>Fascisme.</i>
ET 1 ET 4 ET 5 ET 7 ET 20* ET 24*	13 de fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee de westerse samenlevingen, met inbegrip van de Belgische, tussen 1919 en 1939 geconfronteerd worden, omschrijven door minstens één probleemstelling per bestudeerde leerinhoud uit te werken en in een bredere historische context te plaatsen.	Voorbeelden van probleemstellingen over conflicten en breuklijnen (1919 en 1939) <ul style="list-style-type: none"> • De wereld ziet er fundamenteel anders uit na Wereldoorlog I: de 'moderne' samenleving is aangebroken? • <i>De Sovjetunie: het marxisme in de praktijk? (U)</i> • Hoe belandt men van optimisme in de jaren '20 in een crisis in de jaren '30? • In hoeverre biedt extremisme een oplossing voor de problemen waarmee de samenleving geconfronteerd werd? • Hoe slaagt een dictator er in om een meerderheid van de bevolking achter zich te krijgen?
ET 11 ET 12 ET 13	14 uit door de leraar aangereikt of zelf gevonden historisch informatiemateriaal over de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 doeltreffend informatie selecteren, hun selectie kritisch verantwoorden en er zelfstandig de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één geschreven of materiële bron of landschappelijke getuige; • één historiografisch informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 14 ET 21*	15 de historische informatie die ze gehaald hebben uit aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 kritisch en vanuit verschillende standpunten benaderen op basis van een zelf ontwikkelde vraagstelling.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 15 ET 16 ET 21* ET 22*	16 uit de hierboven geselecteerde en geanalyseerde informatie, eventuele verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen en op basis hiervan en via een historische redenering hun eigen standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 1	17 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 binnen hun specifieke context verklaren en waar mogelijk in een bredere historische context toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Planeconomie (U)</i>; • Totalitaire samenleving; • Personencultus; • <i>Massificatie (U)</i>; • <i>Collectiveren/nationaliseren (U)</i>; • Communisme; • Links/rechts/extreem; • <i>Conjunctuur (U)</i>; • Levensstandaard; • Beurs(krach); • <i>Gemengde economie (U)</i>; • Autoritair regime; • Propaganda; • <i>Demagogie (U)</i>; • Fascisme; • Nazisme; • <i>Militarisme (U)</i>; • Racisme.
ET 3 ET 6 ET 23* ET 25*	18 voor elke leerinhoud minstens één kenmerk uitleggen voor minstens twee van de geselecteerde maatschappelijke domeinen van de westerse samenleving tussen 1919 en 1939.	Per leerinhoud worden er minstens twee maatschappelijke domeinen gekozen. Binnen deze domeinen wordt er telkens minstens één kenmerk uitgelegd. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Communisme (U)</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Politiek domein: autoritair regime, totalitarisme,</i>

DEC.R. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p><i>democratisch centralisme, ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Economisch domein: planeconomie, ...</i> - <i>Sociaal domein: streven naar een klasseloze maatschappij, ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • Socio-economische evolutie tijdens het interbellum <ul style="list-style-type: none"> - Economisch domein: economische groei, beurs(krach), economische crisis, gemengde economie, New Deal in de VS, theorie van Keynes, ... - Sociaal domein: sociale gevolgen van de economische crisis, massale werkloosheid, sociale wetgeving, ... - Cultureel domein: roaring twenties, emancipatie, charleston en jazz, dadaïsme, expressionisme, 'nieuwe zakelijkheid' in de architectuur, sprekende film, surrealisme, ... • Fascisme <ul style="list-style-type: none"> - Politiek domein: autoritair regime, totalitarisme, nationaalsocialisme, centralisatie van de macht, personencultus, ... - Economisch domein: fascistische oplossingen voor de economische crisis, corporatisme, ... - Sociaal domein: rassentheorie, sociale gevolgen van de autoritaire regimes, ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 6 ET 20*	19 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen tussen de maatschappelijke domeinen, waaronder minstens het culturele domein, van de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 omschrijven.	Voorbeelden (minstens 1 voorbeeld uit het culturele domein moet behandeld worden) <ul style="list-style-type: none"> • De confrontatie tussen autoritaire regimes en het culturele en levensbeschouwelijke. • De crisis van het kapitalisme en de opkomst van de autoritaire regimes. • Culturele vertaling van het totalitarisme. • Hoe wordt cultuur ingezet als middel om de macht te versterken? • Culturele gevolgen van het economisch optimisme in de jaren '20.
ET 9 ET 20*	20 op basis van minstens één voorbeeld aantonen dat ideologieën of mentaliteiten of waardestelsels of wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen en menselijke gedragingen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De impact van de fascistische ideologie op alle aspecten van de samenleving. Verheerlijking van het nationale verleden bij bepaalde ideologieën. <ul style="list-style-type: none"> • <i>De impact van de communistische ideologie op alle aspecten van de samenleving (U).</i>
ET 10 ET 19*	21 minstens 2 aspecten van de westerse samenleving tussen 1919 en 1939 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Racisme; • Economische crisis en de rol van de overheid; • Extreem denken in tijden van onzekerheid; • Personencultus; • Populisme; • Demagogie; • ...

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1919-1939)
12	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en het verband met de evolutie in tijd: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan welke dynastieën en wereldrijken verdwenen zijn na de eerste wereldoorlog. – Aan de hand van historische kaarten over het interbellum vergelijken de leerlingen het aantal autoritaire staten met het aantal democratische staten. – De leerlingen maken een tijdsband over de opkomst en (al dan niet) het aan de macht komen van extremistische politieke partijen in Europa in het interbellum. Dit kan gekoppeld worden aan de kaartoefening hierboven (autoritaire staten).
13	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook LPD 2.
14 15 16	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3. • Voorbeelden van materiaal dat gebruikt kan worden: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen analyseren propagandatechnieken aan de hand van een fragment uit de film “<i>Triumph des Willens</i>” van Leni Riefenstahl of “<i>Oktober</i>” van Sergei Eisenstein (camerastandpunt, kikvorsperspectief, montage, geluid, muziek,...). – Propaganda onder Stalin: http://www.newseum.org/berlinwall//commissar_vanishes/index.htm – De leerlingen interpreteren fotomateriaal uit de stalinistische periode waarbij figuren zoals Trotski e.a. “gewist” worden uit de geschiedenis. Voorbeeld bijgewerkte foto: http://private.freepage.de/juergeno/d.jpg – Hitler: volgende site bevat bruikbaar materiaal voor oefeningen historische kritiek www.history-of-the-holocaust.org (Yad Vashem & Drew University) (publicaties zoals <i>Mein Kampf</i>, <i>Politiek testament</i>, publicaties van Hitler over de Joden, beeldmateriaal...). Een voorbeeld: De leerlingen maken een kritische analyse van een speech van Hitler. De leerlingen tonen aan de hand van deze teksten aan dat de politiek van Hitler imperialistisch, onverdraagzaam, racistisch was. – De leerlingen zoeken op het internet beeldmateriaal over dictators die zich voorstellen als kindervriend (Stalin, Mussolini, Hitler, Mao Tse Toeng,...) – Aan de hand van de cartoon <i>Peace and future cannon fodder</i> (W. Dyson, Daily Herald, mei 1940) kunnen de leerlingen de impact van het verdrag van Versailles afleiden op de generatie van 1940, alsook de houding van de grootmachten ten aanzien van Duitsland op de conferentie van Versailles duiden. Alternatieven zijn de cartoons van David Low. – De leerlingen kunnen aan de hand van socio-economisch cijfermateriaal en grafieken de oorzaken en de gevolgen van de beurskrach van Wall Street afleiden. Ze kunnen daar gevolgen uit afleiden voor het dagelijks leven van mensen (nationaal en internationaal) en de migratiestromen (nationaal en internationaal). – Bezoek aan het Red Star Line museum te Antwerpen: studie van migratiestromen. De leerlingen ervaren de beweegredenen van mensen om te migreren. – Analyse van het gedicht van dominee Martin Niemöller “<i>Toen de nazi’s de communisten arresteerden</i>” als aanzet voor een klasdiscussie.

17	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Beurskrach: Selffulfilling prophecy – Speculanten op de beurs kopen aandelen omdat ze denken dat de prijs (de koers) zal stijgen. Als er veel kandidaten zijn om een aandeel te kopen, zal de prijs inderdaad stijgen. De vraag is dan groot. – Omgekeerd, speculanten verkopen aandelen op de beurs omdat ze denken dat de prijs niet verder zal stijgen of zelfs gaat dalen. Als er vele speculanten zo redeneren, zullen er velen hun aandelen willen verkopen. De prijs zal dan inderdaad dalen. – Bij paniek over de beurskoersen gooien de speculanten dus massaal hun aandelen op de markt om te verkopen. Automatisch zal de prijs pijlsnel naar beneden gaan en wordt hun paniek bewaarheid. – Militarisme: kan ook in vorige periode al aangebracht worden. • Voorbeeld van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken communistische en fascistische propagandaposters en leiden zo de verschillen en overeenkomsten tussen beide af. – Inlevingsopdracht: de leerlingen krijgen per groep van 4 een personage (een jood, een arbeider, een industrieel, een vrouwelijke middenstandster) toebedeeld. Zij dienen zich (aan de hand van door de leraar gegeven bronnen) af te vragen hoe dit personage de sociaal-economische en politieke context van de jaren 1920 en 1930 zou ervaren hebben mocht hij/zij respectievelijk in de Verenigde Staten, Rusland of Duitsland geleefd hebben.
18	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Democratisch centralisme (U)</i>: Het begrip democratisch centralisme verwijst naar de manier waarop partij en staat georganiseerd werden in de Sovjetunie. Hierbij werden de democratische principes geëerbiedigd, maar bleef het belang van het centraal apparaat dominant. De bestuurders werden verkozen (hoewel de keuze in een eenpartijstelsel zeer beperkt was) en over de te ondernemen stappen werd gediscussieerd (=democratie), maar tegelijk was men gebonden aan partijbesluiten en dus verplicht tot onvoorwaardelijke gehoorzaamheid ten aanzien van de top van de communistische partij (=centralisme).
19	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen bekijken afbeeldingen van totalitaire kunst en bespreken de bedoeling van deze kunstwerken (andere dan het artistieke). • De leerlingen zoeken op wat het Rijksconcordaat was en tonen aan dat dit zowel voor het Vaticaan als voor de Nazi's beschouwd werd als een win-win situatie. Men kan hetzelfde doen met het verdrag van Lateranen.
20	<ul style="list-style-type: none"> • De bedoeling van deze LPD is dat de leerlingen inzien dat dat ideologieën, mentaliteiten, waardestelsels en wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming over het verleden. • Voorbeelden van materiaal dat gebruikt kan worden: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken beeldmateriaal van de Hitlerjugend uit het interbellum met foto's van Hitlerjugendleden op het eind van de tweede wereldoorlog (personages: Hans Georg Henke, Wilhelm Hübner, Alfred Czech). Leerlingen concluderen tot wat autoritaire regimes in staat zijn. Eventueel kan men actualiseren met getuigenverlagen van kindsoldaten vandaag (LPD 21). – De leerlingen zoeken de initiatieven op van Kraft durch Freude of Dopolavoro. De leerlingen verklaren waarom deze initiatieven functioneel waren voor het regime.

21	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 11.• Bij het actualiseren moet men wel steeds rekening houden met de context van de samenleving in het verleden en vermijdt men om vanuit actuele opvattingen een ongenueanceerd oordeel te vellen over het verleden.<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen maken een groepswork over actuele extremistische groeperingen (bijv.: Gouden dageraad, CasaPound, N-SA, Blood & Honour, Combat 18, Nederlandse Volks-Unie, Hongaarse garde) en vergelijken de standpunten van deze groeperingen met de fascistische ideologie tijdens het interbellum. Elke groep deelt het resultaat mee aan de klas. De taak kan gevolgd worden door een klasdiscussie.– De leerlingen vergelijken de iconografie van extreemrechts in het interbellum met deze van extreemrechts vandaag.– De leerlingen vergelijken de aanpak van de economische crisis in Amerika in de jaren '30 met de aanpak van de economische crisis vanaf 2008 door de VS en/of de West-Europese landen.
----	--

SYNTHESE VAN DE WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 1815 EN 1939

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 2 ET 25*	22 een overeenkomst en een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen onderling tussen 1815 en 1939.	Minstens één overeenkomst en één verschil tussen de bestudeerde westerse samenlevingen tussen 1815 en 1939.
ET 8 ET 23*	23 in een overzicht van de ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 1815 en 1939 enkele structurele verschillen aantonen tussen de agrarische en de industriële en post-industriële samenlevingen.	Enkele structurele verschillen tussen de agrarische en industriële en post-industriële samenlevingen.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE 1815-1939)
22	<ul style="list-style-type: none"> Noodgedwongen en om onderwijsorganisatorische redenen moet men geschiedenis opdelen in verschillende kleine blokjes (chronologisch, ruimtelijk, volgens maatschappelijk domeinen ...) waardoor de leerlingen het overzicht dreigen te verliezen en enkel nog een verzameling van losse feitjes en gegevens zien en niet de grote lijnen. Daarom is het nodig om regelmatig terug te koppelen en op de grote lijnen te wijzen, op doorlopers en recurrenties maar ook op belangrijke verschillen. Minstens eenmaal per schooljaar zal men samen met de leerlingen een allesomvattende synthese maken van alle bestudeerde samenlevingen met aandacht voor de bepalende overeenkomsten en verschillen. Een zeer handige werkvorm hiervoor is de leerlingen een matrix laten maken met verticaal de maatschappelijke domeinen en horizontaal de bestudeerde samenlevingen. In elk vakje van de matrix vullen ze een paar kernwoorden in die het maatschappelijk domein in die samenleving typeren. Vervolgens zoeken ze horizontaal naar verschillen en overeenkomsten.
23	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen in een matrix de vergelijking maken tussen de agrarische en de industriële samenleving. De te vergelijken kenmerken kunnen zijn: tijd, ruimte en enkele kenmerken van socialiteit. Voorbeelden: wat bepaalt het inkomen, op welke manier voorziet men in levensbehoeften, hoe worden werk en vervoer georganiseerd...? Om de leerlingen te laten kennismaken (in detail/in de diepte) met een structureel verschil, is het mogelijk hen te laten berekenen hoe het vervoer gebeurde in bijvoorbeeld de middeleeuwen, vergeleken met diezelfde reis in de nieuwste tijd (met de tussenstadia in de nieuwe tijd, 19e eeuw, interbellum). De bedoeling is dat leerlingen op zoek gaan naar de manier waarop er gereisd werd, de vervoersmogelijkheden, de communicatie die ermee gepaard ging. In beide gevallen kunnen de leerlingen ook aantonen welke invloed dit zou kunnen hebben op de andere domeinen van de samenleving. Om de vergelijking te maken tussen de agrarische samenleving, de industriële samenleving en de kennissamenleving, kan men in kaart brengen hoeveel een doorsnee mens kon lezen/las in de middeleeuwen, het einde van de nieuwe tijd en vandaag. De hoeveelheid informatie die beschikbaar is en moet verwerkt worden is heel verschillend. Men kan deze oefening ook uitbreiden naar

geneeskunde, gezinsleven, geloof of aspecten die de leerlingen zelf aanbrengen.

STUDIE VAN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1815-1939

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	24 minstens één niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1938 situeren in tijd en ruimte en socialiteit.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> Minstens één samenleving naar keuze: Japan, China, India, Osmaanse Rijk/Turkije, zwart Afrika ...
ET 2 ET 25*	25 een overeenkomst en een verschil geven tussen de ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen en minstens één niet-westerse samenleving tussen 1815 en 1938.	Overeenkomsten en verschillen tussen de westerse samenlevingen en de gekozen niet-westerse samenleving tussen 1815 en 1939 <ul style="list-style-type: none"> Afhankelijk van de gekozen samenleving(en).

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 1815-1939)
24	<ul style="list-style-type: none"> Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. In de derde graad wordt de geschiedenis steeds mondiaal en is een eurocentrische benadering sowieso uitgesloten. In het vijfde jaar wordt wel nog gevraagd om 1 niet-Westerse samenleving te bestuderen voor de periode 1815-1939. In het leerplan staan de leerplandoelen hiervoor om leestechische redenen telkens na de studie van de westerse samenlevingen van dezelfde periode. Dit betekent echter niet dat men eerst de westerse en dan pas de niet-westerse samenlevingen zou bestuderen. De leraar bepaalt vrij waar hij dit in zijn jaarplan plaatst. In het zesde jaar, waar de geschiedenis na WO II bestudeerd wordt, is er door de aard van de leerinhouden al voldoende aandacht voor wereldgeschiedenis, waardoor dit niet meer in afzonderlijke leerplandoelen wordt opgenomen.
25	<ul style="list-style-type: none"> In een nog niet zo ver verleden waren onze geschiedenislessen zeer eurocentrisch. Sinds het nieuwe leerplan van de tweede graad hebben we hiermee gebroken door de studie van niet-westerse samenlevingen een volwaardige plaats te laten innemen. Indien men kiest voor een samenleving die in nauw contact stond met het Westen, legt men de klemtoon op de eigenheid van die samenleving, eerder dan op die contacten. Vermits onze leerlingen wel in het Westen wonen, is het ook belangrijk om de eigen samenleving te laten vergelijken met de bestudeerde niet-westerse samenlevingen. Dit zal hun inzicht in beide samenlevingen verhogen.

STUDIE VAN WESTERSE EN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1939-1989

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	26 de bestudeerde leerinhouden van de samenlevingen tussen 1939 en 1989 situeren in tijd en ruimte.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Wereldoorlog II en schendingen van mensenrechten. • De VN en mensenrechtenverdragen. • De Koude Oorlog a.d.h.v. minstens 1 voorbeeld van een conflict. • Socio-economische evolutie na Wereldoorlog II. • Dekolonisatie a.d.h.v. minstens 1 voorbeeld. • De Europese eenmaking.
ET 1 ET 4 ET 5 ET 7 ET 20* ET 24*	27 de fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee de samenlevingen, met inbegrip van de Belgische, tussen 1939 en 1989 geconfronteerd worden, omschrijven door minstens één probleemstelling per bestudeerde leerinhoud uit te werken en in een bredere historische context te plaatsen.	Voorbeelden van probleemstellingen over conflicten en breuklijnen (1939-1989) <ul style="list-style-type: none"> • Brachten de vredesverdragen na Wereldoorlog I een duurzame vrede? • Wereldoorlog II: het totale wereldconflict? • De mens als slachtoffer van Wereldoorlog II. • Wereldoorlog II: een verwerkt verleden? • Macht en onmacht van de VN. • Mensenrechtenverdragen: het einde van elke gruwel? • Koude Oorlog: bondgenoten worden vijanden? • Hoe 'warm' werd de Koude Oorlog in sommige gebieden? • Gaan alle landen mee in het verhaal van de bipolariteit? • De consumptiemaatschappij. Een zegen of een vloek? • Emancipatiebewegingen vanaf de jaren zestig: de gevestigde orde in vraag gesteld? • 1989: een mijlpaal?

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Hoe eengemaakt is Europa? Een sterkte/zwakte analyse van de Europese Unie. • Van dekolonisatie naar neokolonialisme? • Blijvende impact van de ex-kolonisator?
ET 11 ET 12 ET 13	28 uit door de leraar aangereikt of zelf gevonden historisch informatiemateriaal over de samenlevingen tussen 1939 en 1989 doeltreffend informatie selecteren, hun selectie kritisch verantwoorden en er zelfstandig de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de samenlevingen tussen 1939 en 1989 op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één geschreven of materiële bron of landschappelijke getuige; • één historiografisch informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 14 ET 21*	29 de historische informatie die ze gehaald hebben uit aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de samenlevingen tussen 1939 en 1989 kritisch en vanuit verschillende standpunten benaderen op basis van een zelf ontwikkelde vraagstelling.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 15 ET 16 ET 21* ET 22*	30 uit de hierboven geselecteerde en geanalyseerde informatie, eventuele verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen en op basis hiervan en via een historische redenering hun eigen standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 1	31 begrippen die gerelateerd zijn aan de samenlevingen tussen 1939 en 1989 binnen hun specifieke context verklaren en waar mogelijk in een bredere historische context toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Collaboratie; • Verzet; • <i>Kampsysteem (U)</i>; • Genocide; • <i>Revisionisme/Negationisme (U)</i>; • Mensenrechten; • Oorlogsmisdaden; • <i>Humanitaire interventies (U)</i>; • Koude Oorlog; • <u>Wapenwedloop</u>;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Massavernietigingswapens; • Consumptiemaatschappij; • <i>Invloedssferen/ polarisering (U)</i>; • <i>Geopolitiek (U)</i>; • Ontkerkelijking; • Dekolonisatie; • Derde wereld; • <i>Muntunie (U)</i>; • Sociale zekerheid; • Welvaartstaat.
ET 2 ET 6 ET 23* ET 25*	32 voor elke leerinhoud minstens één kenmerk uitleggen voor minstens twee van de geselecteerde maatschappelijke domeinen van de samenlevingen tussen 1939 en 1989.	<p>Per leerinhoud worden er minstens twee maatschappelijke domeinen gekozen. Binnen deze domeinen wordt er telkens minstens één kenmerk uitgelegd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wereldoorlog II en schendingen van mensenrechten <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: geopolitiek karakter van de oorlog, verzet en collaboratie, clash tussen ideologieën, uitschakeling van wie niet in de ideologie past, concentrationair systeem, ... – Sociaal domein: burgerbevolking als doelwit, totale oorlog, ... – Cultureel domein: wetenschappers en kunstenaars in dienst van de oorlog, ... • VN en mensenrechtenverdragen <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: internationale samenwerking en vredesoverleg, rechten van het kind en van de vrouw, ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Koude Oorlog ahv minstens 2 voorbeelden van conflicten <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: bipolaire wereld, wapenwedloop, inlichtingendiensten, militaire allianties, ... – Economisch domein: Marshallplan, kapitalisme versus geleide economie, ... – Cultureel domein: propaganda, intimidatie, amerikanisering, ... • Socio-economische evolutie na Wereldoorlog II <ul style="list-style-type: none"> – Economisch domein: de consumptiemaatschappij, groei en dominantie van de tertiaire sector, de overlegeconomie, arbeidsmigratie, ... – Sociaal domein: welvaartstaat, democratisering van het onderwijs, nieuwe sociale bewegingen, ... – Cultureel domein: individualisering, emancipatie, het postmodernisme, seksuele revolutie, jongerencultuur, subculturen, ontkerkelijking, ... • Dekolonisatie ahv minstens 2 voorbeelden (waaronder Congo) <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: externe en interne factoren van de dekolonisatie, het dekolonisatieproces, ... – Economisch domein: economische relaties met de ex-kolonisatoren, ontwikkelingssamenwerking, schuldenlast, noord-zuidwerking, ... – Cultureel domein: zoeken naar culturele identiteit, ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Europese eenmaking <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: de moeilijkheid van de politieke eenmaking, Europa in een internationale context, technocratie, ... – Economisch domein: economische en monetaire samenwerking, subsidiering en regulering, ... – Sociaal domein: mobiliteit, Fort Europa, ...
ET 6 ET 20*	33 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen tussen de maatschappelijke domeinen, waaronder minstens het culturele domein, van de samenlevingen tussen 1939 en 1989 omschrijven.	Voorbeelden (minstens 1 voorbeeld uit het culturele domein moet behandeld worden) <ul style="list-style-type: none"> • Externe en interne factoren van de dekolonisatie. • Blijvende culturele impact van de ex-kolonisator? • Invloed van de Amerikaanse economische expansie op de culturele identiteit (Amerikanisering). • Invloed van de economische welvaart op de ontkerkelijking in West-Europa. • Wetenschap en de politieke/militaire macht. • Sport en politiek.
ET 9 ET 20*	34 op basis van minstens één voorbeeld aantonen dat ideologieën of mentaliteiten of waardestelsels of wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen en menselijke gedragingen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Hoe zorgde de nazi-ideologie voor het aanvaarden door een groot deel van de bevolking van massale deportaties? • Koude Oorlog: communistisch en kapitalistisch wereldbeeld tegenover mekaar geplaatst. • Jongerencontestatie: de traditionele waarden in vraag gesteld.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 10 ET 19*	35 minstens 2 aspecten van de westerse samenleving tussen 1939 en 1989 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Oorlogsmisdaden en genocide vroeger en nu. • De huidige problemen in Oost-Congo als uitloper van de dekolonisatie. • Heeft de crisis van de jaren '70-'80 gevolgen tot vandaag? • Sociale zekerheid onder druk. • Heeft de VN geleerd uit de werking van de Volkenbond?

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1939-1989)
26	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en het verband met de evolutie in de tijd: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan tot welke landen een Duitssprekende bevolking behoren rond 1900 en rond 1930. Zij verklaren hiermee enkele van de territoriale ambities van Duitsland in de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog. – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan dat Japan en de Verenigde Staten van Amerika allebei een belang hebben in het gebied langs de Stille Oceaan en dat beide landen stappen zetten om hun invloedssfeer te vrijwaren. – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan dat de Koude Oorlog bijna de hele wereld verdeelt. – De leerlingen tonen via een kaartoefening aan dat na de Tweede Wereldoorlog steeds meer landen onafhankelijk worden als gevolg van dekolonisatie.

27	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook LPD 2.• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– Bij mensenrechten is het zinvol om stil te staan bij de afdwingbaarheid ervan. Zijn mensenrechten te allen tijde en overal toepasbaar of afdwingbaar?– Bij de sterkte/zwakte analyse van de Europese Unie kan er ook stilgestaan worden bij de spanning tussen democratie en technocratie.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– Bij de bespreking van de mensenrechtenverdragen kan je vertrekken vanuit een actualiteitsopdracht waarbij de leerlingen krantenartikels verzamelen (op papier of online) rond mogelijke schendingen en de reactie erop door de internationale gemeenschap.– Een andere insteek is gebruikmaken van de Nederlandse Verdragendatabank (http://www.minbuza.nl/producten-en-diensten/verdragen). Welke soorten mensenrechten worden door verdragen beschermd? Wat houdt de bescherming precies in?– Bij de probleemstelling over 'De Tweede Wereldoorlog: een verwerkt verleden?' kan je de leerlingen de 'slachtoffervisie' m.b.t. de repressie die nog steeds een brede weerklank vindt in bepaalde nationalistische milieus laten confronteren met de bevindingen van Luc Huyse (Onverwerkt verleden. Kritak 1991): was de repressie anti-Vlaams en onrechtvaardig?– Aan de hand van een aantal casussen proberen leerlingen zowel de sterktes als de zwaktes van de Verenigde Naties op te lijsten. Ze gaan concreet op zoek naar voorbeelden waar de VN haar beoogde doelen bereikte en waar de VN duidelijk faalde.
28 29 30	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 3.• 'De Cubacrisis in 4 minuten' (2011) is een korte documentaire van de NOS die je kan gebruiken om de hoofdrolspelers en de grote lijnen van de crisis te bespreken: http://nos.nl/video/233650-de-cubacrisis-in-4-minuten.html. Op dezelfde webpagina vind je links naar nog ander beeldmateriaal.• De tv-serie <i>The Americans</i> (2013) vertelt het verhaal van twee Sovjetrussische spionnen die als koppel in de VS werken voor de KGB. In de pilootaflevering komt – weliswaar erg gepopulariseerd – de verwondering over het leven in Amerika en de haat vanuit de Sovjet-Unie aan bod, net als de Amerikaanse contraspionage. Dit kan als insteek voor het verhaal rond de Koude Oorlog dienen, of ook als bron voor historische kritiek op de geromantiseerde verhalen in 'historische' tv-series.• Gebruik fragmenten uit het boek <i>Stasiland</i> (FUNDER A., Atlas Contact 2011). Funder interviewde mensen die zich verzetten tegen de Stasi, de Oost-Duitse geheime dienst, en mensen die bij de Stasi werkten. Het werk zit vol uitstekende anekdotes.• Heel wat ruw cijfermateriaal kan worden opgevraagd via: 'world development indicators' (http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators). Het aanbod is zeer uitgebreid en kan de leerlingen het nodige materiaal aanreiken om sociaal-economische evoluties in kaart te brengen.• Materiële bronnen over de Koude Oorlog: bepaalde openbare gebouwen die werden gebouwd in de jaren zeventig hebben nog steeds atoomschuilkelders (bv. Provinciegebouw Antwerpen). Ander voorbeeld: speelgoedsoldaatjes waren verdeeld in twee kampen: Sovjets en Amerikanen = bipolair wereldbeeld.• Uitstap naar de commandobunker onder de Kemmelberg. De commandobunker werd gebouwd begin jaren vijftig, aanvankelijk om

	<p>dienst te doen als zenuwcentrum van een internationaal luchtverdedigingssysteem, maar omdat het onvoldoende bescherming bood tegen chemische en nucleaire aanvallen, gebruikte men de bunker vanaf de jaren zestig voor het opperbevel van de Belgische Strijdkrachten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitstap naar La Coupole (lanceerbasis V2 – Noord-Frankrijk). • Bekijk samen met de leerlingen een fragment uit <i>'Duck and Cover'</i>. De tekenfilm werd gemaakt in opdracht van de Amerikaanse overheid en vertelt kinderen hoe ze moeten omgaan met de gevolgen van een atoombom. • Laat de leerlingen in de klas of thuis het videokunstwerk '1945 – 1989' van de Japanse kunstenaar Isao Hashimoto bekijken. Deze animatie toont op een wereldkaart via oplichtende plaatsen de 2053 bekende nucleaire explosies tussen 1945 en 1998. Bovendien houdt het ook de optelsom bij van de nucleaire tests per land. De eerste drie explosies zijn het 'Manhattan Project' en de twee atoombommen op Japan. Het videofragment schetst krachtig het beeld van de nucleaire wapenwedloop. (http://www.ctbto.org/specials/1945-1998-by-isao-hashimoto/)
31	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • In het kader van verzet kan men wijzen op de driedeling daders/slachtoffers/omstaanders, waarbij deze laatste groep opgedeeld wordt in mensen die 'niets' doen en anderen die op één of andere manier in het verzet treden. • Kampstelsel: hieronder vallen verschillende soorten kampen: arbeidskampen – concentratiekampen – uitroeiingskampen. Het begrip kampstelsel is niet beperkt tot deze tijd en ruimte. Het concentratiekampstelsel bestaat erin dat men mensen met bepaalde kenmerken afzonderd (isoleert) en in groepen bij elkaar zet (concentreert). Niet alleen de nazi's in Duitsland gebruikten dit systeem: de Spanjaarden gebruikten het tegen de Cubaanse guerilla (1895), de Britten gebruikten een soortgelijk systeem in de Tweede Boerenoorlog en Stalin in de Sovjet-Unie. Het kan een insteek zijn om enkele van die systemen met elkaar te vergelijken. • Genocide: we gebruiken hier alleen het overkoepelende begrip genocide. Voor de massale uitroeiing van de Joodse bevolking door nazi-Duitsland kan men ook een meer specifiek gebruiken: holocaust/shoah/judeocide. Hoewel dat eerste begrip momenteel het meest gebruikte is (vooral door de invloed van de VS), stuit het bij veel overlevenden van de judeocide op weerstand omdat de originele betekenis van het begrip (holocaust = brandoffer) zou kunnen verwijzen naar een vrijwillige slachtofferrol.
32	<ul style="list-style-type: none"> • De wij-zij-gedachte en hoe die kan groeien, is uiteraard terug te vinden in de filmklassieker <i>Die Welle</i> (2008) van Dennis Gansel. Het klasexperiment van Ron Jones in 1967 vormt het onderwerp van deze film. Inspiratie om er iets mee te doen en een link naar fragmenten vind je via http://www.kuleuven.be/thomas/page/die-welle/ • De film <i>Das Leben der Anderen</i> (2006 - von Donnersmarck) illustreert op een zeer accurate manier de werkwijze van de inlichtingendienst van de DDR. Leerlingen die in het kader van een bezoek aan Berlijn het 'Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen' bezoeken, krijgen in de film een voorsmaakje van deze belangrijke onderzoeksgevangenis van de Stasi. • Voor de dekolonisatie van Congo biedt de publicatie <i>'Congo: kolonisatie/dekolonisatie. De geschiedenis in documenten'</i> (2013) van het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika heel wat inspiratie. Je vindt er een tijdlijn, kaarten, foto's en documenten. Dit werk is te bestellen bij het museum zelf. • Laat de leerlingen reflecteren over een fictief persoon die in de jaren zestig in totale afzondering gaat voor twintig jaar. Aan de hand van een paar concrete uitvindingen (bijvoorbeeld, zakrekenmachine, computer, huishoudtoestellen, ...) beschrijven ze een dag uit het leven na de invrijheidstelling. Door te zoeken naar de data van die uitvindingen en de impact hiervan op de samenleving krijgen de leerlingen een idee van hoe snel onze samenleving verandert in vergelijking met de voorafgaande historische periodes.

33	<ul style="list-style-type: none"> • Studie van propaganda-affiches en reclameaffiches bijvoorbeeld uit: PINCAS S., LOISEAU M, <i>History of advertising</i>, 2008 Taschen, Keulen. Dit is een overzicht van westerse reclamemethodes en propaganda, die het ideologische wereldbeeld weerspiegelen, zowel op politiek als economisch vlak. • Analyseer de affiche van Norman Rockwell, <i>Four freedoms (1943)</i>, een duidelijk voorbeeld van hoe de politiek zelfverkleerde culturele waarden gebruikt om zijn politieke doelstellingen te verwezenlijken.(zie ook: http://nl.wikipedia.org/wiki/Four_Freedoms, waar je de speech van Roosevelt hierover kan beluisteren.)
34	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen onderzoeken het gebruik van propaganda tijdens de Tweede Wereldoorlog. De manier waarop dezelfde personen, gebeurtenissen en symbolen gebruikt en ervaren worden door de verschillende kampen is fundamenteel verschillend. • Communisme en kapitalisme zijn inhoudelijk twee verschillende ideologieën. Hoe deze invloed uitoefenden op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming kan door een aantal casussen te bestuderen aangetoond worden: <ul style="list-style-type: none"> – Van 1961 tot 1989 zal Berlijn verdeeld zijn in Oost- en West-Berlijn. De leerlingen bestuderen hoe het leven in de verschillende stadshelften zijn beloop kende en welke impact de verschillende ideologieën hadden op de verschillende maatschappelijke domeinen. – De leraar kan gebruik maken van de film <i>Good Bye Lenin!</i> van W. Becker uit 2003 die op een humoristische wijze de communistische samenleving ten tijde van de DDR naast het kapitalisme van het eengemaakte Duitsland plaatst. – De leerlingen kunnen deze LPD voor wat betreft de Koude Oorlog en jongerencontestatie realiseren a.d.h.v. een klein onderzoek (oral history). Ze bevragen twee verschillende generaties, bijvoorbeeld ouders en grootouders, over een lied uit hun jeugd dat de ondervraagden zelf mogen kiezen, maar dat wel volgens hen mooi de tijdsgeest van toen typeert. De leerlingen analyseren het lied in kwestie en gaan op zoek naar verwijzingen naar de verschillende domeinen van de geschiedenis (socialiteit). Vertellen de geanalyseerde songs hetzelfde verhaal als de geschiedenisboeken?
35	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 11. • Bespreek de hedendaagse en buitenlandse inmenging in de Afrikaanse economie (bijvoorbeeld de handelsovereenkomsten tussen China en Congo), vergelijk dit met het imperialisme uit de 19e eeuw en laat de leerlingen de gelijkenissen en verschillen duiden.(Info uit: MO – dossier ‘<i>Heeft Congo iets aan zijn mijnen?</i>’ http://www.mo.be/sites/default/files/MO-paper21%20Congomijnen.pdf en Terzake-reportage over de buitenlandse aanwezigheid in Congo: http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/videozone/archief/programmas/terzake/2.11316/2.11317/1.814678) • Via de afluisterschandalen van de NSA kan je met de leerlingen reflecteren over het voor- en nadeel van (staats)spionage op zowel andere naties als op de eigen bevolking. Historiseer dit door de spionage ten tijde van de Koude Oorlog te bespreken en het effect hiervan op de bevolking. (De film <i>Das Leben der anderen</i> (von Donnersmarck 2006) kan beeldmateriaal aanreiken.) • Voor het voorbeeld ‘De sociale zekerheid onder druk’ kunnen de leerlingen zelfstandig zoeken naar argumenten voor en tegen het behoud van de huidige verzorgingsstaat a.d.h.v. bijvoorbeeld verschillende partijprogramma’s of opinieartikels uit kranten. • Heeft de VN geleerd uit de Volkenbond? De leerlingen maken een vergelijking waarin het aantal leden (en vooral niet-leden), successen bij bemiddelingspogingen, mislukkingen, slagkracht, middelen... van de Volkenbond vergeleken wordt met de Verenigde Naties. Ze geven aan waar de VN geleerd heeft uit de fouten die gemaakt zijn door de Volkenbond. Een aantal spotprenten over de mislukking van de Volkenbond kan hierbij eveneens gebruikt worden.

STUDIE VAN WESTERSE EN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1989-VANDAAG

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 3	36 de bestudeerde leerinhouden van de samenlevingen tussen 1989 en vandaag situeren in tijd en ruimte.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Actuele communautaire en ideologische breuklijnen in België. • <i>Globalisering. (U)</i> • Minstens 1 actuele geopolitieke tegenstelling.
ET 1 ET 4 ET 5 ET 7 ET 20* ET 24*	37 de fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee de samenlevingen, met inbegrip van de Belgische, tussen 1989 en vandaag geconfronteerd worden, analyseren door minstens één probleemstelling per bestudeerde leerinhoud uit te werken en in een bredere historische context te plaatsen.	Voorbeelden van probleemstellingen over conflicten en breuklijnen (1989-vandaag) <ul style="list-style-type: none"> • De welvaartstaat onder druk? • België: van verzuiling naar ontzuiling? • Waarom groeien de gemeenschappen in België steeds verder uit elkaar? • <i>De effecten van globalisering op mens en milieu. (U)</i> • <i>Hoe staan multinationals en staten tegenover elkaar binnen de globalisering? (U)</i> • Zijn de VS de enige supermacht ter wereld? • Waarom blijft het Midden-Oosten een regio van conflicten?
ET 11 ET 12 ET 13	38 uit door de leraar aangereikt of zelf gevonden historisch informatiemateriaal over de samenlevingen tussen 1989 en vandaag doeltreffend informatie selecteren, hun selectie kritisch verantwoorden en er zelfstandig de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de samenlevingen tussen 1989 en vandaag op minstens <ul style="list-style-type: none"> • één geschreven of materiële bron of landschappelijke getuige; • één historiografisch informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET 14 ET 21*	39 de historische informatie die ze gehaald hebben uit aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de samenlevingen tussen 1989 en vandaag kritisch en vanuit verschillende standpunten benaderen op basis van een zelf ontwikkelde vraagstelling.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET 15	40 uit de hierboven geselecteerde en geanalyseerde informatie, eventuele verschillende argumentaties tegen elkaar afwegen en op	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vo-

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 16 ET 21* ET 22*	basis hiervan en via een historische redenering hun eigen standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren.	rige leerplandoel.
ET 1	41 begrippen die gerelateerd zijn aan de samenlevingen tussen 1989 en vandaag binnen hun specifieke context verklaren en waar mogelijk in een bredere historische context toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ontzuiling (U);</i> • <u>Progressief;</u> • <u>Conservatief;</u> • (Con)federalisme; • <i>Populisme (U);</i> • <i>Globalisering (U);</i> • <i>Andersglobalisme (U);</i> • <i>Duale samenleving (U);</i> • <i>Delokalisatie (U);</i> • <i>Neoliberalisme (U);</i> • Migratie; • Informatisering; • Fundamentalisme; • Terrorisme; • <i>Vredesproces (U);</i> • <i>Embargo (U).</i>
ET 2 ET 6 ET 23* ET 25*	42 voor elke leerinhoud minstens één kenmerk uitleggen voor minstens twee van de geselecteerde maatschappelijke domeinen van de samenlevingen tussen 1989 en vandaag.	Per leerinhoud worden er minstens twee maatschappelijke domeinen gekozen. Binnen deze domeinen wordt er telkens minstens één kenmerk uitgelegd. <ul style="list-style-type: none"> • Actuele communautaire en ideologische breuklijnen in België <ul style="list-style-type: none"> – Politiek domein: de heropleving van het nationalisme¹, de complexe staatsstructuur

¹ Vlaams, Belgisch, Waals.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p>vandaag, tegenstelling links-rechts, opkomst van alternatieve bewegingen, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Economisch domein: arbeid versus kapitaal, verschillen in gewestelijke economische politiek,... - Sociaal domein: de duale samenleving, het sociaal overlegmodel onder druk, de vergrijzing, de spanningen in de multiculturele samenleving, ... - Cultureel domein: vrijzinnigheid versus religie, verzuiling/ontzuiling, nieuwe vormen van gezinssamenstelling, ... <ul style="list-style-type: none"> • <i>Globalisering (U)</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Politiek domein: universele waarden en normen in vraag gesteld, toenemende onmacht van de natiestaten, de strijd tegen het terrorisme, xenofobie als politiek thema, botsende beschavingen, ...</i> - <i>Economisch domein: de grensoverschrijdende markteconomie, de kenniseconomie, ongelijke welvaartsevolutie, macht van multinationals, ecologische problematiek/klimaatverandering, 'global village', ...</i> - <i>Sociaal domein: migratieproblematiek, andersglobalisten, ...</i> - <i>Cultureel domein: impact massacommunicatie, digitalisering, emancipatie, ...</i> • Minstens 1 actuele geopolitieke tegenstelling <ul style="list-style-type: none"> - Kenmerken afhankelijk van de gekozen geopolitieke tegenstelling; - Kenmerken uit minstens 2 domeinen naar keuze.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 6 ET 20*	43 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen tussen de maatschappelijke domeinen, waaronder minstens het culturele domein, van de samenlevingen tussen 1989 en vandaag omschrijven.	Voorbeelden (minstens 1 voorbeeld uit het culturele domein moet behandeld worden) <ul style="list-style-type: none"> • Het moeilijke evenwicht tussen mens, economie en ecologie. • Migratie als gevolg van economische ongelijkheid, oorlog, klimaat ... • <i>Invloed van de globalisering op alle domeinen van de samenleving. Voorbeelden uit het culturele domein: uniformisering van mode, eetcultuur, populaire cultuur ... (U)</i> • De impact van de internetrevolutie op alle aspecten van de samenleving. • ...
ET 9 ET 20*	44 op basis van minstens één voorbeeld aantonen dat ideologieën of mentaliteiten of waardestelsels of wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen en menselijke gedragingen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De rol van cultuur en religie in conflicten. • Individualisme en consumentisme. • Ideaalbeelden en hun impact op ons gedrag: schoonheidsideaal, gezondheidsideaal, opvoedkundig ideaal, duurzaamheidsideaal... • Invloed van (gecreëerde) angstbeelden op de samenleving (bv. beknotten privacy).
ET 10 ET 19*	45 minstens 1 aspect van de samenlevingen tussen 1989 en vandaag historiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De heropleving van het nationalisme. • Migraties vroeger en nu. • Sociale media als de nieuwe schandpaal?

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1989-VANDAAG)
36	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vier wenken bij LPD 1. • We pleiten voor de actuele geschiedenis voor een beperkte instructie van de leraar en een constructivistische aanpak, waarbij leerlingen de leerinhouden uitdiepen aan de hand van actuele casestudies. Ze werken individueel of in groep met de leraar als begeleider. • Overweeg de methode van 'flipping the classroom'. Je geeft de leerlingen opdrachten om films, filmfragmenten of documentaires thuis te bekijken, waarna je er in de klas kan rond werken. Dit levert heel wat tijdswinst op en biedt de mogelijkheid om te werken met een schat aan informatie. Bij wijze van voorbeeld zou je rond de leerinhoud globalisering kunnen werken met twee documentaires, namelijk: 'Bananas' en 'Big boys gone bananas' (te vinden op http://www.hollanddoc.nl). In deze documentaires zien we hoe fruitgigant Dole Food wordt aangeklaagd door een aantal arbeiders uit hun Nicaraguaanse bananenplantages. Na het bekijken van de documentaires krijgen de leerlingen de mogelijkheid om in de klas te werken rond wat ze hebben gezien. Je kunt werken met begeleide opdrachten of vrij open opdrachten afhankelijk van de sterkte van de groep. Zo kunnen de leerlingen werken rond het effect van de multinational op de lokale politiek, de leefomstandigheden van de lokale bevolking, de milieueffecten ... • Bij het benaderen van de leerinhouden werk je onherroepelijk ook rond internationale instellingen. Begeleid de leerlingen bij het kritisch doorlichten van de internationale instellingen. Wanneer je werkt rond globalisering en klimaatproblematiek, bijvoorbeeld, kan je met de leerlingen aan de slag gaan met de vraag hoe een klimaatrapport tot stand komt en hen wijzen op de rol van de verschillende belangengroepen bij de totstandkoming van het compromis. Bij een les over een actuele crisis kan je de leerlingen laten werken rond de houding en het standpunt van de Veiligheidsraad. Opnieuw kun je hier wijzen op de verschillende politieke, economische en culturele belangen van de verschillende spelers.
37	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook LPD 2.
38 39 40	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3.
41	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • De leerlingen kunnen het begrip terrorisme door voorbeelden uit de actualiteit verwoorden/omschrijven. Dit kan a.d.h.v. een analyseschema: wie terroriseert? waarom terroriseert men? hoe terroriseert men? wie of wat is het slachtoffer? • Terrorisme is een veelzijdig en zwaar beladen begrip. Het wordt door de media te pas en te onpas gebruikt, al te dikwijls zonder nuance of duiding. Bovendien wordt terrorisme sinds 'Nine Eleven' vaak geassocieerd met moslimfundamentalisme. Terrorisme wordt gebruikt als omschrijving voor mensen en bewegingen die geweld gebruiken om een politiek doel na te streven en daarbij veelal een gevoel van onveiligheid trachten te scheppen in de hen omringende samenleving. Laat leerlingen ook voorbeelden zoeken van terrorisme dat niet aan moslimfundamentalisme gelinkt is.
42	<ul style="list-style-type: none"> • Communautaire spanningen <ul style="list-style-type: none"> – Een regeringsformatie is een goede insteek om de communautaire spanningen te onderzoeken. Leerlingen kunnen vanuit dit vertrekpunt de voornaamste struikelblokken in kaart brengen en de verschillende standpunten onderzoeken. Op die manier

brenge ze het politieke landschap in kaart, bestuderen ze politieke evoluties op basis van verkiezingsuitslagen en peilingen, verkrijgen ze inzichten in de overlegstructuren, gemeenschappen en gewesten ...

- Vertrek vanuit de reportage *'Bye Bye Belgium'* (2006, RTBF) die zich voordeed als een journaaluitzending over het eenzijdig uitroepen van de Vlaamse onafhankelijkheid. Help de leerlingen oog te hebben voor de denkkaders die in Wallonië leven over de ontwikkelingen in het Vlaamse politieke landschap. Dit kan verder worden uitgediept met behulp van het zogenaamde plan B. Laat leerlingen in groepjes het einde van België simuleren en hierbij de pro's en contra's noteren. In een eventueel gestuurd debat kunnen ze de kwestie in de klas bespreken.
- Bij de heropleving van het nationalisme beogen we zowel Vlaams, Belgisch als Waals nationalisme (en recent zelfs een vorm van Brussels nationalisme).
- De leerlingen leren de Waalse of Brusselse landgenoten kennen door een uitwisselingsprogramma via bijvoorbeeld het Prins Filipfonds.

- **Globalisering (U)**

- Deze leerinhoud kan ook worden toegespitst op de tegenstellingen Noord-Zuid of rijk-arm. Wat betekent globalisering voor iemand uit het Westen en wat betekent dit voor iemand uit een 'ontwikkelingsland'? Via casestudies kunnen leerlingen focussen op de marktprincipes en de gevolgen hiervan. Een interessante casestudie is deze van Foxconn, de elektronikaproducteur en toeleverancier van o.a. Apple, Sony, Samsung... Het bedrijf kwam in opspraak na een reeks zelfmoorden waardoor de abominabele werkomstandigheden aan het licht kwamen van werknemers die meer dan 30 uren aan een stuk doorwerkten. Deze casus kan gekaderd worden binnen de vraag hoever we willen gaan om het consumentisme in stand te houden, of tot welke offers men bereid is om een bepaalde levensstandaard te bewaren. Een andere mogelijk onderzoek is kinderarbeid waarbij men ook goed kan historiseren.
- Ook binnen onze samenleving kunnen gevolgen van globalisering en neoliberale marktprincipes worden onderzocht. De schulden crisis kan hier een perfecte insteek zijn. Het is op zich opmerkelijk hoe de bankencrisis verschoof naar een crisis van de overheidsinstellingen en hoe ver men ging om met overheidsgeld de banken te redden. De investeringen op dit vlak staan in schril contrast met de investeringen die worden gemaakt om bijvoorbeeld jeugdwerkloosheid aan te pakken. Ook bij ons neemt de kloof tussen rijk en arm toe. Zie bijvoorbeeld de documentaire *'Inside job'* (2010, Ferguson).
- Laat de leerlingen verschillende spanningsvelden onderzoeken, bijvoorbeeld het spanningsveld tussen de nationale politiek en de multinationals. Er zijn in België voorbeelden te vinden waarbij grote multinationals delocaliseren ondanks eerder gemaakte afspraken met de overheid en diens subsidiëringpolitiek. Een andere mooie illustratie van dit spanningsveld zijn de zogenaamde constructies die multinationals opzetten om belastingen te ontduiken, denk hierbij bijvoorbeeld aan *'Double Irish Dutch Sandwich'*.
- Maak gebruik van klimaatrapporten om de effecten van de globalisering op het milieu in kaart te brengen.

- **Geopolitieke tegenstelling**

- Indien men kiest voor een conflict uit het Midden-Oosten zorgt men er voor dat niet wordt vernauwd tot één conflict maar dat men verklaart waarom het Midden-Oosten een complexe, verdeelde en geradicaliseerde regio is (olie, verschillende godsdiensten, Arabisch nationalisme en socialisme...). Het Midden-Oosten is een driecontinentenpunt, waardoor het geopolitiek een belangrijke regio is (bijvoorbeeld de doorvaart van schepen via het Suez-kanaal, de bevoorrading van olie via de Perzische golf, zie link <http://www.mo.be/de-scharnieren-van-de-wereldzeevaart-kaart>).

	<ul style="list-style-type: none"> - Bij het behandelen van de Israëliisch-Palestijnse tegenstelling is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de verschillende standpunten in het conflict. Laat leerlingen vertrekken vanuit de hedendaagse context. Bij een groepstaak zou je de groepsverdeling zo kunnen indelen dat er een groep werkt rond het historiseren (bijvoorbeeld een kaartoefening waarbij ze de evolutie van het grondgebied Palestina onderzoeken), een groep rond actuele spanningen (bijvoorbeeld de Muur en de Groene Linie, waterproblematiek, vluchtelingenkampen, politiek extremisme, economische afhankelijkheid, embargopolitiek, bevolkingskolonialisme ...) en een groep rond de juxtapositie van politieke standpunten (bijvoorbeeld het standpunt van de ultraorthodoxe joden, liberale joden, Hamas, Fatah ...). - Een andere mogelijkheid bij de benadering van het Israëliisch-Palestijns conflict is te werken rond beladen begrippen. Zo wordt het begrip 'Beloofde Land' door leerlingen onderzocht in zijn historische en hedendaagse politieke context. Ook het begrip 'diaspora' en 'Al Nakba' kunnen binnen die context worden onderzocht. De leerlingen construeren op die manier de leerinhouden rond het conflict.
43	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen bekijken een fragment uit "<i>An Inconvenient Truth</i>" (2006, Guggenheim) als aanzet voor klasdiscussie. De leerlingen proberen zelf via discussie oplossingen te formuleren over hoe men een evenwicht kan bereiken tussen mens, economie en ecologie. • De leerlingen maken een individuele- of groepstaak waarbij de impact van onze Westerse levenswijze op de Derde Wereld belicht wordt. Voorbeelden: het dumpen van afval in Afrika (Ghana), de aantasting van het Amazonegebied, elektronisch kolonialisme, commercialisering van de cultuur in een geglobaliseerde wereld...De leerlingen kunnen hierbij tot de conclusie komen dat de Westerse levenswijze niet alleen nefast kan zijn voor het milieu, maar ook voor de cultuur en het sociale weefsel van andere gemeenschappen. • De leerlingen interpreteren cijfermateriaal en statistische gegevens over migraties ten gevolge van klimaatverandering. Gebruik hierbij de website van de Asian Development Bank (www.adb.org). • De leerlingen nemen de eigen (internationale) leerlingenpopulatie van de school als uitgangspunt om aan te tonen dat de internationalisering van de wereld een feit is en dat diversiteit verrijkend kan zijn. • De leerlingen maken individueel een biografische schets van een politieke vluchteling. Het bronnenmateriaal bestaat uit kranten- en tijdschriftenartikels en informatie die men op het internet zoekt. Vervolgens proberen de leerlingen "de rode draad" te vinden in al deze verhalen (situatie in het thuisland, de bewogen reis, hun huidige situatie in het opvang land, hun verzuchtingen ...). • De leerlingen lezen de tekst "<i>UNESCO Conventie Diversiteit Cultuuruitingen</i>" en toetsen de inhoud van deze tekst aan de actuele situatie in ons land.
44	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisme en consumentisme <ul style="list-style-type: none"> - De toenemende individualisering is in allerlei sociale categorieën en maatschappelijke sectoren terug te vinden. Jongeren gaan zich zelfstandiger opstellen, vrouwen komen duidelijker op voor hun belangen, senioren, studenten... verdedigen hun rechten. Ook in de economie, de politiek en de media worden succesvolle individuen verafgoed. Denk maar aan machtige managers als Bill Gates en Richard Branson en politieke formaties die zich scharen achter boegbeelden, partijvoorzitters, ministers, ... De massamedia zijn gericht op vedetten (denk maar aan de BV's) en ook in de muziek-, film- en sportwereld is de verheerlijking van het individu een feit. - Het kan interessant zijn om de leerlingen een onderzoek te laten uitvoeren naar de oorzaken van dit individualiseringsproces. In de eerste plaats denken we hier aan de economische dynamieken (in de productiesfeer is de vraag naar differentiatie, specialisering en zelfstandige creativiteit groter geworden, de toename van de arbeidsdeling, de onderwijsexplosie, meer

	<p>KMO's, marketing gericht op verschillende doelgroepen...), maar ook de creatie van de verzorgingsstaat vanaf de jaren vijftig en de afbraak van oude sociale netwerken (steeds meer mensen horen nergens bij: geen godsdienstige tradities, geen liëring aan een partij of vakbond, de verzwakking van het buurtleven...) hebben dit proces in de hand gewerkt. (ook LPD 57)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consumenten volgen vaak reclame en krijgen te horen dat de klant koning is. Ze zien het nastreven van een zo groot mogelijke consumptie als belangrijk persoonlijk en maatschappelijk doel. Enerzijds proberen producenten te weten te komen wat de consument precies verlangt om daarmee rekening te houden, anderzijds wordt er vaak met de consument gesold. • De VS als brenger van beschaving en democratie? De beeldspraak van de regering Bush over de bestrijding van het moslimterrorisme (kruistochten) en de interventie van de VS in Irak en Afghanistan zegt veel over hoe deze politieke leiders naar 'de' islam keken en hoe ze de rol van de VS zagen in de wereld (de superieure christelijke natie met een missie).
45	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 11.

SYNTHESE VAN DE WESTERSE EN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 1939 EN VANDAAG

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET 2 ET 25*	46 een overeenkomst en een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de samenlevingen tussen 1939 en vandaag.	Minstens één overeenkomst en één verschil tussen de bestudeerde samenlevingen tussen 1939 en vandaag.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE1939 - VANDAAG)
46	<ul style="list-style-type: none">• Zie LPD 22.

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

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één maatschappelijk relevante probleemstelling betreffende de periode 1815-1989 of over een actueel onderwerp, met een zekere mate van zelfstandigheid een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET 11 ET 12	47 uit gevarieerd informatiemateriaal doelgericht informatie selecteren over hun probleemstelling en hun selectie .kritisch verantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling. • waar en hoe kan men informatie vinden over geschiedenis? • soorten informatie: tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele, multimediale. • zoekmethodes internet. • selectiecriteria, waaronder betrouwbaarheid.
ET 12	48 de correcte referentie noteren voor de gevonden informatie volgens de door de leraar gegeven regels.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling. • regels om te citeren en/of te refereren.
ET 14	49 op basis van hun probleemstelling een aantal (onderzoeks)vragen formuleren om deze probleemstelling kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling.
ET 13	50 uit het geselecteerde historisch informatiemateriaal zelfstandig de nodige gegevens halen om de geformuleerde (onderzoeks)vragen te beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één maatschappelijk relevante probleemstelling betreffende de periode 1815-1989 of over een actueel onderwerp, met een zekere mate van zelfstandigheid een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze		LEERINHOUDEN
ET 17	51	onder begeleiding (individueel of samen met hun medeleerlingen) een doelmatige historische methode afspreken, evalueren en eventueel bijsturen.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling. • Historische onderzoeksmethoden.
ET 15 ET 21* ET 22*	52	op basis van de gekozen methode hun onderzoek uitvoeren, waarbij de verschillende argumenten die ze in de loop van hun onderzoek tegenkomen tegen elkaar afgewogen worden.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling.
ET 18 ET 12	53	het resultaat van hun historisch onderzoek (individueel of in een groepsopdracht) op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch.	<ul style="list-style-type: none"> • toe te passen op een ruim geformuleerde probleemstelling uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1815 en 1989 of op een maatschappelijk relevante actuele probleemstelling • manieren van rapporteren (schriftelijk, mondeling, uitbeeldend, grafisch ...) en enkele principes die hierbij dienen in acht genomen te worden.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
47	<ul style="list-style-type: none"> • De bedoeling is dat de leerlingen onder begeleiding van de leraar minstens één klein historisch onderzoek verrichten in één van de twee jaren van de derde graad. De leraar bepaalt vrij of hij dit onderzoek in het vijfde of het zesde jaar laat uitvoeren. Deze keuze wordt uiteraard mee bepaald door de leerinhoud waaraan men dit onderzoek wil koppelen. • De verschillende stappen die de leerlingen bij hun onderzoek moeten zetten, staan beschreven in de leerplandoelen. We willen hierbij enkele aandachtspunten geven: <ul style="list-style-type: none"> – De leraar bepaalt vrij rond welk onderwerp er zal gewerkt worden. Dit dient wel in relatie te staan tot de leerinhouden die de leerlingen zien. Dit kan zowel een aspect zijn van de bestudeerde westerse als van de niet-westerse samenlevingen. Het kan ook een actueel onderwerp zijn dat in verband staat met de bestudeerde samenlevingen uit het verleden. De keuze van het (algemeen) onderwerp (= onderzoeksthema) kan ook in overleg met de leerlingen gebeuren. – De leraar geeft elk van de leerlingen of groepen een ruim geformuleerde probleemstelling die zij zelf nog dienen te verfijnen tot een haalbare onderzoeksvraag (of onderzoeksvragen). Zie hiervoor LPD 49. – Ook het tijdstip waarop het onderzoek uitgevoerd wordt, is vrij maar zal mede bepaald worden door het moment waarop de leerinhoud waaruit het onderwerp gehaald werd in het jaarplan opgenomen is. – Het gaat om een begeleide opdracht: er dient dus tijd vrijgemaakt te worden in het jaarplan om hier klassikaal mee bezig te zijn. De in de LPD beschreven vaardigheden dienen toegelicht en geoefend te worden. Daarnaast kan evenwel een deel van de opdracht ook zelfstandig en buiten de lessen door de leerlingen uitgevoerd worden. – De leerlingen kunnen individueel of in groep werken. – De omvang van de opdracht wordt door de leraar bepaald. Het is echter zeker niet de bedoeling dat het hier om een zgn. ‘grote jaartaak’ gaat. Het is best mogelijk een beperkt onderzoek te laten uitvoeren waarbij de verschillende stappen van het onderzoek (zoals in het leerplan beschreven) onder begeleiding en dus voornamelijk in de klas uitgevoerd worden. – De leraar waakt erover dat de taakbelasting van de leerlingen voor het gedeelte dat ze buiten de lessen moeten doen, niet te zwaar is. Overleg met de collega’s van de andere vakken van de klas is hier aangewezen. – Binnen de vakgroep geschiedenis kan men afspraken maken over een leerlijn onderzoeksvaardigheden tweede/derde graad. Idealiter past deze vakleerlijn in een schoolleerlijn ‘leren onderzoeken’ waarbij alle vakken betrokken zijn. Indien dit het geval is, kan men zien of bepaalde generieke vaardigheden reeds eerder in andere vakken aangeleerd en/of geoefend werden. • Het is belangrijk dat de leerlingen een volledig uitgeschreven opgave ontvangen waarop zij steeds kunnen terugvallen in de loop van hun onderzoekje. Dergelijke opgave(eigenlijk een soort handleiding) kan volgende elementen bevatten: <ul style="list-style-type: none"> – Inleiding: voorstelling van het onderzoeksthema Waar situeert het thema zich binnen de geschiedenis? Waarom is het de moeite waard om te behandelen? Probeer de opdracht zo aantrekkelijk mogelijk te maken en spreek de leerlingen aan als volwassenen, als onderzoekers. – Wat zijn de randvoorwaarden? Wordt er individueel of in groep gewerkt? Hoe wordt de groep samengesteld? Je geeft hier ook best aan op welke manier er, zowel binnen als buiten de lessen, zal begeleid worden. – Wat wordt er verwacht?

	<p>Onderzoek gebeurt in principe steeds volgens hetzelfde stramien. Wanneer er een opdracht gegeven wordt, waarbij meerdere onderzoeksfasen doorlopen worden, is het raadzaam om voor elke fase uit te schrijven wat van de leerling verwacht wordt. Probeer hier zo volledig mogelijk te vermelden wat er allemaal geëist wordt. Wat is de aard van het onderzoek? Welke bronnen moeten/kunnen geraadpleegd worden? Zijn er tussentijdse verslagen (mondeling of schriftelijk)? Welke vorm moet/kan de uiteindelijke rapportering (= het eindproduct) aannemen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Wat zijn de deadlines? Goede afspraken maken goede vrienden. Geef dus van bij aanvang duidelijk alle deadlines aan, zowel van het eindproduct als van eventuele tussentijdse opdrachten of verslagen. Vermeld ook wat er gebeurt indien een deadline overschreden wordt.- Studietips Studietips geven de leerling uitleg over hoe hij een bepaalde taak moet aanpakken. Zelfs indien leerlingen een bepaalde vaardigheid reeds geoefend hebben is het toch nuttig om hen studietips te geven of hen te zeggen waar zij de studietips kunnen vinden (elektronische leeromgeving van de school, bepaalde website ...). Vermits heel wat vaardigheden vakoverschrijdend zijn, spreekt het vanzelf dat het schrijven van studietips de verantwoordelijkheid is van het volledige schoolteam en dat ook hier een goede samenwerking en overleg noodzakelijk is.- Hoe wordt er geëvalueerd? Zorg voor de grootst mogelijke transparantie door duidelijk vooraf aan te geven hoe je zal evalueren. Wat zijn de evaluatiecriteria? Wie evalueert wat (indien er meerdere pooleraren betrokken zijn)? Wat is de puntenverdeling? Hoe worden in geval van groepswork de individuele groepsleden beoordeeld? Is er ook peerevaluatie, op welke manier en voor welk gewicht? Ook met betrekking tot procesevaluatie geeft men aan wanneer en volgens welke criteria dat zal gebeuren. Worden er ook attitudes geëvalueerd en, zo ja, hoe? <ul style="list-style-type: none">• De onderzoeksvaardigheden die hier beschreven worden, werden reeds in de tweede graad geoefend in het vak geschiedenis (en sommige generieke vaardigheden ook in heel wat andere vakken). De leerlingen zullen deze hier dan in een grotere mate van zelfstandigheid toepassen.
48	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen leren hoe een bibliografie eruitziet en samengesteld wordt en (eventueel) hoe men door middel van voetnoten verwijst naar de gebruikte informatiebronnen. Ook hier dringen afspraken op schoolniveau zich op. Het is uiteraard aangewezen dat de hele school hetzelfde systeem gebruikt en dat er afspraken gemaakt worden in welk vak dit aangeleerd wordt. Indien het elders aangeleerd werd, moet het in de geschiedenisles enkel geoefend worden.• In dit kader moet men de leerlingen ook wijzen op het probleem van plagiaat wanneer men niet verwijst naar de informatiebron(nen) die men gebruikt heeft. Wanneer in het hoger onderwijs plagiaat vastgesteld wordt in een paper of verhandeling, zal de student daarvoor niet slagen. De leraar dient op dit vlak zelf het goede voorbeeld te geven.

49	<ul style="list-style-type: none">• Het stellen van onderzoeksvragen is een moeilijke vaardigheid. Leerlingen hebben dit evenwel in de tweede graad al geoefend. Zij kennen reeds de principes van onderzoekbaarheid:<ul style="list-style-type: none">– Is het onderwerp voldoende afgebakend? (thematisch, ruimtelijk, in de tijd, doelgroepen)– Is het onderwerp "bereikbaar" en "beschikbaar"?– Zijn er voldoende onderzoeksmiddelen beschikbaar?– Is het onderzoek ethisch verantwoord?– Is er voldoende onderzoekstijd beschikbaar?• Deze principes passen ze toe om tot een haalbare onderzoeksvraag te komen. Zij doen dit zelfstandig maar ontvangen voldoende feedback van de leraar opdat ze niet een volledig foute of onhaalbare weg zouden inslaan.
50-54	<ul style="list-style-type: none">• Historisch informatiemateriaal dient men zo ruim mogelijk te zien: het betreft hier zowel historisch bronnenmateriaal als historiografie, maar bijvoorbeeld ook mondelinge getuigenissen die door de leerlingen verzameld werden.• Een selectie maken uit de gevonden informatie en die informatie vervolgens structureren en synthetiseren zijn moeilijke vaardigheden. Vele leraren klagen er over dat leerlingen surfen op het www, lukraak en kritiekloos knippen en plakken en dan lijvige werkstukken afleveren met tonnen informatie zonder enige structuur of samenhang. Echter: hebben de leerlingen leren selecteren, structureren en synthetiseren? Men kan niet verwachten dat leerlingen bepaalde vaardigheden onder de knie hebben, indien deze niet of onvoldoende geoefend werden. Deze vaardigheden kunnen het ganse jaar door klassikaal geoefend worden, telkens men bij een samenleving met verschillende informatiebronnen aan de slag gaat (het betreft hier weerkerende doelstellingen bij elke samenleving).• Bij het historisch onderzoek gaat het om vaardigheden die ook in andere vakken ingezet worden en is vakoverstijgend overleg noodzakelijk. In welke vakken worden deze vaardigheden geoefend en op welke wijze?• Hoewel het leerlingenonderzoek in de meeste gevallen beperkt zal zijn tot literatuuronderzoek, is het aan te raden ook een beknopt overzicht te geven van de andere onderzoeksmethodes die in geschiedenis gebruikt worden: archief onderzoek, onderzoek mondelinge overlevering, toepassen van kwantitatieve en kwalitatieve methoden, ...

55	<ul style="list-style-type: none">• Wanneer het onderzoek afgerond is, moeten de resultaten gepresenteerd worden. Erg voor de hand liggend is het schrijven van een (onderzoeks)verslag, dus een schriftelijke presentatie. Er zijn echter veel meer manieren om onderzoeksresultaten voor te stellen. We zetten hier een aantal mogelijkheden op een rijtje. Meestal komen ze in combinatie met elkaar voor:<ul style="list-style-type: none">– Schriftelijke presentatie (verslag, paper, folder, poster enz.). De vaardigheden die hierbij ingezet moeten worden (taal, tekstverwerking, structuur, bibliografie enz.) zijn vakoverschrijdend en zullen ook in andere vakken geoefend worden. Overleg met de collega's is daarom noodzakelijk.– Mondelinge presentatie ('spreekbeurt'). Dit kan in combinatie met een schriftelijke presentatie (het gaat over andere vaardigheden). Ook hier is overleg noodzakelijk met de collega's van andere vakken (vooral talen), die mogelijk al aandacht besteed hebben aan deze vaardigheid: structuur van een spreekbeurt, verschil tussen schrijftaal en spreektaal, houding enz. Men kan de leerlingen aanzetten om hun presentatie zoveel mogelijk te ondersteunen met afwisselend materiaal (presentatieprogramma's zoals PowerPoint, Prezi enz.). Dit maakt het voor de toehoorders veel boeiender. Voor het aanleren van een presentatieprogramma (zowel technisch-vormelijk als inhoudelijk) worden er best op schoolniveau afspraken gemaakt.– Presentatie van een product of van een ontwerp. Hebben de leerlingen iets ontworpen (bijv. een maquette, tekening, collage), dan is het product op zichzelf al een deel van de rapportering. Dit wordt dan verder mondeling toegelicht en eventueel van bijkomende documentatie voorzien.– Tentoonstelling: leerlingen richten een tentoonstelling in met foto's, teksten en voorwerpen om de resultaten van hun onderzoek te presenteren. Een goede tentoonstelling kan zonder 'gids' bekeken worden en moet dus voor zichzelf spreken. Audiovisuele presentatie: leerlingen maken een documentaire om hun onderwerp en hun onderzoek voor te stellen. De school moet in dit geval natuurlijk over het nodige materiaal beschikken en de leerlingen moeten voorbereid worden op de technische aspecten van deze aanpak.• De leraar bepaalt vrij welke vorm de rapportering zal aannemen.
----	--

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

VAKGROEPWERKING

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

Efficiëntie

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

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

Mogelijke opdrachten van een vakgroep

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

Leerplannen en leerboeken

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

Jaarplanning en leerlijn

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

Methodologische krachtlijnen

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

Didactisch materiaal

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

Evaluatiestrategie

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

Nascholing

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

Vakoverschrijdend werk

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

Naar buiten treden als vakgroep

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

VOET

Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen⁵ (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

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

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

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

Globaal:

- een **gemeenschappelijke stam** met 27 sleutelvaardigheden
Deze gemeenschappelijke stam is een opsomming van vrij algemeen geformuleerde eindtermen, los van elke context. Ze zijn toepasbaar in alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school. Ze kunnen, afhankelijk van de keuze van de school, in samenhang met alle andere vakgebonden of vakoverschrijdende eindtermen worden toegepast;
- **zeven** maatschappelijk relevante toepassingsgebieden of **contexten**:
 - **lichamelijke gezondheid en veiligheid,**
 - **mentale gezondheid,**
 - **sociorelationele ontwikkeling,**
 - **omgeving en duurzame ontwikkeling,**
 - **politiek-juridische samenleving,**
 - **socio-economische samenleving,**
 - **socioculturele samenleving.**

Per graad:

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

Een zaak van het hele team

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

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

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

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

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

⁵ 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.

HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE

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

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

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

Het open leercentrum als krachtige leeromgeving

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

Om een krachtige leeromgeving te zijn, is een open leercentrum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 VEREISTEN⁶

Als basisuitrusting dient voorzien te worden:

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

⁶ Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

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

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

Zij schrijven voor dat:

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

EVALUATIE

ORGANISATIE VAN DE EVALUATIE

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

DOEL VAN DE EVALUATIE EN PLAATS IN HET ONDERWIJSPROCES

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

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

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

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

EVOLUTIE IN HET EVALUATIEPROCES

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

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

Bij het toetsen van inzicht bewijst de leerling dat hij in staat is om de opgedane kennis toe te passen in een andere casus of context dan de in de les aangereikte. Hij moet o.a. kunnen vergelijken, analyseren en staven met voorbeelden. Onder vaardigheden vallen o.a. schematiseren, synthetiseren en argumenteren. Inzicht en vaardigheden spelen een 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.

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

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

FREQUENTIE VAN DE EVALUATIEMOMENTEN

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

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

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

ENKELE RICHTLIJNEN VOOR HET OPSTELLEN VAN TOETSEN

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

GESCHIEDENISDIDACTIEK

ARTHUR, J. (red.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Routledge, London en New York, 2008.

BAQUÈS, M.-C., BUTIER, A. & TUTIAUX-GUILLON, N., *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, Paris, 2003.

DALONGEVILLE, A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire à l'école: cycle 3*, Hachette-Edition, Paris, 2008.

DAVIES, I. (red.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London en New York, 2010.

DAVIES, P., LYNCH, D. en DAVIES, R., *Enlivening Secondary History*, RoutledgeFalmer, London en New York, 2003.

DELEPLACE, M. & NICLOT, D., *L'Apprentissage des concepts en histoire et en géographie: enquête au collège et au lycée*, Reims: CRDP de Champagne – Ardenne, 2005.

DE TROYER, V., *Erfgoed in de klas: een handboek voor leraaren*. Garant, Antwerpen en Apeldoorn, 2005.

DE VRIES, J. (red.), *Actief historisch denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004.

DE WEVER, F., *Evaluëren in het geschiedenisonderwijs*, Cahiers voor didactiek 11, Wolters Plantyn, Deurne, 2005.

DUPON, W., *Historische vorming. (Leer)doelgericht en onderzoekend geschiedenis leren*, Cahiers voor didactiek 1, Wolters Plantyn, Deurne, 1998.

FISHER, P., *Thinking Through History*. Chris Kington Publishing, Cambridge, 2002.

GAUTSCHI, P., *Guter Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts, Verlag, Wochenschau, 2009.

GOEGEBEUR, W. en VAN LOOY, L. (red.), *Clio gaat vreemd. Een leerlijn voor de ontwikkeling van 'historisch' onderzoekend handelen in het secundair onderwijs met vakoverschrijdende aanzetten*, VUBPress, Brussel, 2006.

HASSANI IDRISSE, M., *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, L'Harmattan, Paris, 2005.

HAVEKES, H. (red.), *Geschiedenis doordacht. Actief historisch denken 2*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004.

HUGHES-WARRINGTON M., *History Goes to the Movies: Studying History on Film*. Routledge, London en New York, 2007.

HUSBANDS, C. en KITSON, A. (red.), *Teaching and Learning History 11-18: Understanding the Past*, Open University Press, Maidenhead, 2011.

HUSBANDS, C. en KITSON, A. (red.), *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Open University Press, Maidenhead, 2003.

MARCUS, A. en METZGER, S. (red.), *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. Routledge, London en New York, 2010.

MURPHY, J., *100+ Ideas for teaching History*, Continuum, London, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NASLAGWERKEN GESCHIEDENIS 19E EN 20E EEUW

ANDRIESEN, J.H.J., *Historici en hun hardnekkige mythes over de Eerste Wereldoorlog*, Aspekt, Soesterberg, 2013.

APPLEBAUM, A., *Ijzere Gordijn. De inlijving van Oost-Europa*, Ambo, Amsterdam, 2013.

AULICH, J., *War Posters. Weapons of Mass Communication*, London, Thames & Hudson, 2007.

BEST, A. e.a., *International History of the Twentieth Century and Beyond*, Routledge, Londen, 2008.

BOEHME, O., *De welvaart & trots van naties: een geschiedenis van het economisch nationalisme*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2013.

BOEHME, O., *Greep naar de markt: de sociaal-economische agenda van de Vlaamse Beweging en haar ideologische versplintering tijdens het interbellum*, LannooCampus, Leuven, 2008.

BOEHME, O., *Revolutie van rechts en intellectuelen in Vlaanderen tijdens het interbellum : ideeënhistorische bijdragen*, Acco, Leuven, 1999.

BOTERMAN, F., *Cultuur als macht. Cultuurgeschiedenis van Duitsland, 1800-heden*, De Arbeiderspers, Amsterdam, 2013.

BURBANK, J. en COOPER, F., *Empires in World History. Power and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton, 2010.

CAESTECKER, F., *Ongewenste gasten: Joodse vluchtelingen en migranten in de dertiger jaren in België*, VUBPress, Brussel, 1993.

CALLEWAERT, W.M., *Een geschiedenis van India: ontmoetingen op wereldschaal*, Acco, Leuven, 2010.

DASSEN, P., *Gegijzeld door het verleden: controverses in Duitsland van de Historikerstreit tot het Sloterdijk-debat*, Boom, Amsterdam, 2001.

DE HAAN, I. en TE VELDE, H., *Een nieuwe staat. Het begin van het Koninkrijk der Nederlanden*, Bert Bakker, Amsterdam, 2013.

DE SCHAEPDRIJVER, S., *De Grote Oorlog. Het Koninkrijk België tijdens de Eerste Wereldoorlog*, Houtekiet, Antwerpen, 2013.

DE VOS, L., *De Eerste Wereldoorlog*, Davidsfonds, Leuven, 2003.

DE VOS, L., *De Tweede Wereldoorlog*, Davidsfonds, Leuven, 2006.

DE WEERDT, D., *Socialisme en socialistische arbeidersbeweging in België, 01: bibliografie van werken en tijdschriftartikels, verschenen sedert 1944*, Emilde Vandervelde Instituut, Brussel, 1979.

DE WEERDT, D., *En de vrouwen?: vrouw, vrouwenbeweging en feminisme in België 1830-1960*, Masereelfonds, Gent, 1980.

DE WEERDT, D., *Socialisme en socialistische arbeidersbeweging in België, 02: bibliografie van werken en tijdschriftartikels, verschenen sedert 1944*, Amsab, Gent, 1988.

DE WEVER, B., *Greep naar de macht: Vlaams-nationalisme en Nieuwe Orde: het VNV 1933-1945*, Lannoo, Leuven, 1994.

DECAIGNY, S., *Bouwen aan een nieuwe thuis: wooncultuur in Vlaanderen tijdens het interbellum*, Universitaire Pers, Leuven, 2010.

DESCHOUWER, K., *The Politics of Belgium. Governing a Divided Society*, Palgrave MacMillan, Houndmills, 2012.

DEWACHTER, W., e.a., *Tussen staat en maatschappij 1945-1995: christen-democratie in België*, Lannoo, Tielt, 1995.

DUBY, G., *Geschiedenis van de vrouw. De negentiende eeuw*, Agon, Amsterdam, 1993.

DUBY, G., *Geschiedenis van de vrouw. De twintigste eeuw*, Agon, Amsterdam, 1993.

DUBY, G. (red.), *5000 jaar liefde en seksualiteit in het Westen*, Ambo, Baarn, 1994.

EHRENFREUND, N., *De erfenis van Neurenberg: hoe de nazi-processen het internationaal recht hebben beïnvloed*, Omniboek, Utrecht, 2013.

FERGUSON, N., *De erbarmelijke oorlog. De geschiedenis van 1914-1918*, Contact, Antwerpen, 2009.

FRANTZEN, D.J., *Van revolutie tot perestrojka: een analyse van de economische ontwikkeling van Rusland en de Sovjetunie*, VUBPress, Brussel, 1994.

FREI, N., *De Führerstaat: de nationaal-socialistische heerschappij 1933-1945*, Het Spectrum, Utrecht, 1995.

FRENCH, P., *De vrijheid of de dood. De onafhankelijkheidsstrijd en opdeling van India*, Atlas Contact, Amsterdam, 2013.

GERARD, E. en VAN NIEUWENHUYSE, K., *Scripta politica. Politieke geschiedenis van België in documenten*. Acco, Leuven, 2013.

GERARD, E., *De christelijke arbeidersbeweging in België*, Universitaire Pers, Leuven, 1991.

GERARD, E., *De katholieke partij in crisis: partijpolitiek leven in België 1918-1940*, Kritak, Leuven, 1985.

GERARD, M. en VAN DEN WIJNGAERT, M., *In het teken van de regenboog: geschiedenis van de katholieke partij en van de christelijke volkspartij*, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1985.

GERRITS, A.W.M. (red.), *Een bizar experiment: de lange schaduw van de Sovjet-Unie 1917-1991*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2001.

GHEQUIERE, K. en KANOBANA, S., *De bastaards van onze kolonie: verzwegen verhalen van Belgische metissen*, Roularta, Roeselare, 2010.

GOBYN, R., e.a., *De jaren '30 in België: de massa in verleiding*, ALSK, Brussel, 1994.

GODDEERIS, I., *Spioneren voor het communisme: Belgische prominenten en Poolse geheim agenten*, LannooCampus, Leuven, 2013.

GRIFFIOEN, P. en ZELLER, R., *Jodenvervolging in Nederland, Frankrijk en België, 1940-1945. Overeenkomsten, verschillen, oorzaken*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2011.

GUBIN, E., e.a., *Dictionnaire des femmes belges: XIXe et XXe siècles*, Racine, Brussel, 2006.

HALBERTSMA, M., *Steden vroeger en nu: een inleiding in de cultuurgeschiedenis van de Europese stad*, Coutinho, Bussem, 2000.

HALLEUX, R., *Geschiedenis van de wetenschappen in België 1815-2000*, Doornik, La renaissance du livre, 2001.

HEIRMAN, A. e.a., *China : een maatschappelijke en filosofische geschiedenis van de vroegste tijden tot de twintigste eeuw*, Academia Press, Gent, 2001.

HEISBOURG, F., *De verdichting van de wereld*, Roularta, Roeselare, 2009.

- HELLEMANS, S. en HOOGHE, M., (red.), *Van 'Mei '68' tot 'Hand in Hand': nieuwe sociale bewegingen in België 1965-1995*, Garant, Leuven, 1995.
- HOBBSAWM, E., *Natie en nationalisme sedert 1870: streven, mythe en werkelijkheid*, Mets, Amsterdam, 1994.
- HUYSE, L. (ed.), *De democratie heruitgevonden: oud en nieuw in politiek België 1944-1950*, Van Halewijck, Leuven, 1995.
- HUYSE, L. en DHONDT, S., *Onverwerkt verleden: collaboratie en repressie in België 1942-1952*, Kritak, Leuven, 1991.
- JOHNSON, E.A., *Nazi-terreur: Gestapo, joden en gewone Duitsers*, Icarus, Antwerpen, 2000.
- JUDT, T., *Na de oorlog: een geschiedenis van Europa sinds 1945*, Contact, Amsterdam, 2006.
- KERSHAW, I., *Keerpunten: tien beslissingen die de loop van de Tweede Wereldoorlog voorgoed veranderden, 1940-1941*, Het Spectrum, Utrecht, 2007.
- KESTELOOT, C., *Waals regionalisme tegenover Vlaams nationalisme: andere projecten of enkel een andere naam?*, VUBPress, Brussel, 2013.
- KEYMOLEN, D., e.a., *De geschiedenis geweld aangedaan: de strijd voor het vrouwenstemrecht 1886-1948*, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1981.
- KOONZ, C., *Moeders in het vaderland: de vrouw en het gezin in Nazi-Duitsland*, Meulenhoff, Amsterdam, 1989.
- LAGROU, P., *The legacy of Nazi occupation: patriotic memory and national recovery in Western Europe 1945-1965*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- LEWY, G., *The nazi persecution of the gypsies*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- LUYTEN, D., *Ideologie en praktijk van het corporatisme tijdens de Tweede Wereldoorlog in België*, VUBPress, Brussel, 1997.
- LUYTEN, D., *Sociaal-economisch overleg in België sedert 1918*, VUBPress, Brussel, 1995.
- MARTENS, E., *Boerentrots en ondernemersgeest: boeren in Vlaanderen na de Tweede Wereldoorlog*, Davidsfonds, Leuven, 2010.
- MAZOWER, M., *Hitlers wereldrijk: de overheersing van Europa door de nazi's*, Contact, Amsterdam, 2009.
- MAZOWER, M., *Wereldheerschappij. De geschiedenis van een idee*, Atlas, Amsterdam, 2013.
- MEINEN, I., *De shoah in België. Belgische overheden en de jodenvervolgung*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2011.
- MERRIMAN, J., *A History of Modern Europe. From the Renaissance to the Present*, W.W. Norton & Co, New York, 2 volumes, 2004.

MIN, E., *De eeuw van Brussel*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2013.

MOORE, B., *Survivors. Jewish Self-Help and Rescue in Nazi-Occupied Western Europe*, Oxford University Press, Oxford, 2010.

MORELLI, A. (red.), *Geschiedenis van het eigen volk: de vreemdeling in België van de prehistorie tot nu*, Kritak, Leuven, 1993.

MORELLI, A., (red.), *Belgische emigranten: oorlogsvluchtelingen, economische emigranten en politieke vluchtelingen uit onze streken van de 16de eeuw tot vandaag*, EPO, Berchem, 1999.

MORELLI, A., (red.), *De grote mythen uit de geschiedenis van België, Vlaanderen en Wallonië*, EPO, Berchem, 1996.

MOYN, S., *The Last Utopia. Human Rights in History*, Harvard University Press, Harvard, 2010.

MULLER, K., *Doodgeslagen, doodgezwegen: vervolging van homoseksuelen door het nazi-regime 1933-1945*, Schorer, Amsterdam, 2005.

NATH, G., *Brood willen we hebben! Honger, sociale politiek en protest tijdens de Eerste Wereldoorlog in België*, Manteau, Antwerpen, 2013.

NEFORS, P., *Industriële collaboratie in België: de Galopindoctrine, de Emissiebank en de Belgische industrie in de Tweede Wereldoorlog*, Van Halewijck, Leuven, 2000.

PASTURE, P., *Kerk, politiek en sociale actie: de unieke positie van de christelijke arbeidersbeweging in België 1944-1973*, Garant, Leuven, 1992.

PAXTON, R., *De anatomie van het fascisme*, Bert Bakker, Amsterdam, 2005.

PLASMAN, P.-L., *Leopold II: ongegeneerd genie?: buitenlandse politiek en kolonisatie*, Lannoo, Tielt, 2009.

REYNEBEAU, M., *Een geschiedenis van België*, Lannoo, Tielt, 2009.

ROEKENS, A., *Gewillig België. Belgische overheden en de jodenvervolging*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2013.

ROTTIER, H., *Het verleden van steden: 4000 jaar bouwen en verbouwen in Europa*, Davidsfonds, Leuven, 2004.

SANDERS, L. en DEVOS, C. (eds.), *Politieke ideologieën in Vlaanderen: liberalisme, socialisme, christendemocratie, Vlaams-nationalisme, ecologisme*, Standaard, Antwerpen, 2008.

SCHRIJVERS, P., *De Pacific: de oorlog met Japan 1941-1945*, Manteau, Antwerpen, 2010.

SEBERECHTS, F., *Hier gaat alles zinnen gewonen gang: de verplichte tewerkstelling in Duitsland tijdens de Tweede Wereldoorlog*, Davidsfonds, Leuven, 2005.

- SEGRS, Y. en VAN MOLLE, L., *Leven van het land: boeren in België 1750-2000*, Davidsfonds, Leuven, 2004.
- STARGARDT, N., *Ooggetuigen van de oorlog: het leven van kinderen onder het nazi-regime*, Balans, Amsterdam, 2005.
- STOUTHUYSEN, P., *In de ban van de bom: de politisering van het Belgisch veiligheidsbeleid 1945-1985*, VUBPress, Brussel, 1992.
- SUNY, R., *The Soviet Experiment: Russia, the USSR, and the Successor States*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- VAN DAMME, P. en VAN DE PERRE, S., *Zonder woorden?: een geschiedenis van België in spotprenten*, Lannoo, Tielt, 2013.
- VAN DAMME, P., *Vriend over vijand. De Grote Oorlog in spotprenten*, Lannoo, Tielt, 2013.
- VAN DE GRIFT, L., *Voorwaarts en vergeten: de overgang van fascisme naar communisme in Oost-Europa, 1944-1948*, Ambo, Amsterdam, 2010.
- VAN DE MEERSSCHE, P., *Internationale politiek 1815-1945*, Acco, Leuven, 2010.
- VAN DE MEERSSCHE, P., *Internationale politiek 1945-2005*, Acco, Leuven, 2010.
- VAN DEN WIJNGAERT, M. (ed.), *Van een unitair naar een federaal België: 40 jaar beleidsvorming in gemeenschappen en gewesten 1971-2011*, ASP, Brussel, 2011.
- VAN DEN WIJNGAERT, M., e.a., *België tijdens de Tweede Wereldoorlog*, Standaard, Antwerpen, 2004.
- VAN DEN WIJNGAERT, M., *Oost West, West best: België onder de Koude Oorlog, 1947-1989*, Lannoo, Tielt, 1997.
- VAN DOORN, J.A.A., *De laatste eeuw van Indië. Ontwikkeling en ondergang van een koloniaal project*, Walburg Pers, Zutphen, 2013.
- VAN DOORN, J.A.A., *Duits socialisme: het falen van de sociaal-democratie en de triomf van het nationaal-socialisme*, Mets en Schilt, Amsterdam, 2007.
- VAN DOORSLAER, R. (red.), *De curatoren van het getto: de vereniging van de joden in België tijdens de nazi-bezetting*, Lannoo, Tielt, 2004.
- VAN GOETHEM, G., *Honderd jaar socialisme, een terugblik: 1885-1985*, Amsab, Gent, 1985.
- VAN HAPEREN E.A., *De Holocaust en andere genociden*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2012.
- VAN KEMSEKE, P., *België aan het hoofd van Europa 1948-2010*, Garant, Leuven, 2010.
- VAN MOLLE, L. en GUBIN, E., *Vrouw en politiek in België*, Lannoo, Tielt, 1998.

- VAN MOLLE, L., *Ieder voor allen: de Belgische Boerenbond 1890-1990*, Belgische Boerenbond, Leuven, 1990.
- VAN SAMANG, F., *Doodgewone woorden: NS-taal en de Shoah*, Universitaire Pers, Leuven, 2010.
- VANDE WALLE, W., *Een geschiedenis van Japan: van samurai tot soft power*, Acco, Leuven, 2007.
- VANDENBERGHE, I., *De Koude Oorlog (1917-1991). Een nieuwe geschiedenis*, Acco, Leuven, 2010.
- VANDENBREEDEN, J. en VANLAETHEM, F., *Art deco en modernisme in België: architectuur in het interbellum*, Lannoo, Tielt, 1996.
- VANDORMAEL, H., *Kinderen van Theresienstadt. De laatste overlevenden van de concentratiekampen getuigen*, Lannoo, Tielt, 2012.
- VANOUIRIVE, P., *De allerlaatste getuigen van WOII*, Lannoo, Tielt, 2011.
- VANREYBROECK, D., *Congo: een geschiedenis*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2010.
- VANTHEMSCHE, G., *Congo: de impact van de kolonie op België*, Lannoo, Leuven, 2007.
- VANTHEMSCHE, G., *De beginjaren van de sociale zekerheid in België, 1944-1963*, VUBPress, Brussel, 1994.
- VERBEEK, G., *Een geschiedenis van Duitsland. Sporen en dwaalsporen van een natie*, Acco, Leuven, 2011.
- VERDOODT, J.-F., *De zaak Daens: een priester tussen kerk en christen-democratie*, Davidsfonds, Leuven, 1993.
- VERHULST, A., *Het liberalisme in België. Tweehonderd jaar geschiedenis*, Delta, Brussel, 1989.
- VON BUSEKIST, A., e.a., *België begrijpen. Verleden, heden en toekomst van een land op de tweesprong*, De Bezige Bij, Antwerpen, 2013.
- WESSELING, H.L., *Verdeel en heers: de deling van Afrika 1880-1914*, Bakker, Amsterdam, 1991.
- WESSELS, L.H.M. en BOSCH T., *Nationalisme, naties en staten: Europa vanaf circa 1800 tot heden*, Van tilt, Nijmegen, 2012.
- WESSELS, L.H.M. en BOSCH, A., *Veranderende grenzen: nationalisme in Europa, 1815-1989*, Sun, Amsterdam, 1992.
- WILS, L., *Van de Belgische naar de Vlaamse natie. Een geschiedenis van de Vlaamse beweging*, Acco, Leuven, 2010.
- WITTE, E. & MEYNEN, A., *Geschiedenis van België na 1945*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 2006.
- WITTE, E. (red.), *Het schoolpact van 1958 : ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Garant, Leuven, 1999.

WITTE, E. en VAN VELTHOVEN, H., *Strijden om taal: de Belgische taalkwestie in historisch perspectief*, Pelckmans, Kapellen, 2010.

WITTE, E., *De constructie van België 1828-1847*, LannooCampus, Leuven, 2006.

WITTE, E., e.a., *Nieuwe geschiedenis van België*, Lannoo, Tielt, 3 volumes, 2005.

WITTE, E., *Natie en democratie 1890-1921*, KVAB, s.l., 2007.

WITTE, E., *Politiek en democratie: omtrent de werking van de westerse democratieën in de 19de en 20ste eeuw*, VUBPress, Brussel, 1990.

WITTE, E., *Voor vrede, democratie, wereldburgerschap en Europa: Belgische historici en de naoorlogse politiek-ideologische projecten 1944-1956*, Pelckmans, Kapellen, 2009.

ZAMOYSKI, A., *De ondergang van Napoleon en het Congres van Wenen*, Balans, Amsterdam, 2008.