

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

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

Onderwijsvormen: **KSO**
TSO

Graad: **tweede graad**

Leerjaar: **eerste en tweede leerjaar**

Leerplannummer: **2012/023**
(vervangt 2003/015)

Nummer inspectie: **2012/589/1//D**
(vervangt 2003/15//1/D/BV/1/III /D/)

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

pedaGOgische begeleidingsdienst
Emile Jacqmainlaan 20
1000 Brussel

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	6
Algemene doelstellingen en attitudes	7
Leerplandoelstellingen/leerinhouden/specifieke pedagogisch-didactische wenken	8
Studie van westerse samenlevingen: 375-1000.....	8
Studie van westerse samenlevingen: 1000-1500	18
Synthese van de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500	25
Studie van niet-westerse samenlevingen: 375-1500	27
Historisch onderzoek over de westerse of niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.....	32
Studie van westerse samenlevingen: 1450-1650	37
Studie van westerse samenlevingen: 1650-1815	44
Synthese van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815	53
Studie van niet-westerse samenlevingen: 1450-1815	55
Historisch onderzoek over de westerse of niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815.....	58
Algemene pedagogisch-didactische wenken	60
Minimale materiële vereisten	65
Evaluatie	66
Bibliografie	68

VISIE

DOEL VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

In de les geschiedenis bestudeert men het verleden. Waarom doet men dat? Uit nostalgie of escapisme? Om te weten hoe mensen vroeger leefden en dachten? Om bepaalde gebeurtenissen in herinnering te brengen of zelfs proberen te recreëren? Om een reeks belangrijke feiten, personen en wetenswaardigheden uit onze lange voorgeschiedenis te kennen? Al deze redenen zijn ooit wel van toepassing geweest. Vandaag 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 als 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 zijn gegaan en van de spanningsvelden die daarin bestonden, leren de leerlingen inzien welke oplossingen daar zijn 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 historisch besef ook de ontwikkeling van een historische attitude. Deze historische attitude is de houding waarbij bereidheid aanwezig is het verleden te bevragen, precies om er zich kritisch te kunnen tegenover situeren, om zich weerbaar op te stellen. Bij deze bevraging van het verleden gaat het zowel om aanspreken van voorkennis als om het inzetten van historische (onderzoeks)vaardigheden om zo actief, kritisch en zelfstandig antwoorden op gestelde probleemstellingen te zoeken.

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

De historische vorming levert ook een essentiële bijdrage tot de ontwikkeling van persoonlijke en sociale identiteiten. Leerlingen hebben 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 al doorlopen, waar staan we, wie zijn we, waar kunnen we naartoe, hoe, en met wie': dit zijn fundamentele vragen die het geschiedenisonderwijs met het oog op het ontwikkelen van zulk besef kan helpen verhelderen. Ons onderwijs moet leerlingen bij deze persoonlijke en maatschappelijke zoektocht ondersteunen, zodat de studie van de geschiedenis hen de gelegenheid biedt om eigen en andere identiteiten te ontdekken en te begrijpen.

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

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

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

OPBOUW VAN HET LEERPLAN

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

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

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

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

¹ om een vlotte lectuur toe te laten, spreken wij altijd over de leraar... hij als wij de leraar/lerares... hij/zij bedoelen.

- hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden;
 - informatie analyseren (er gegevens uithalen) om een probleemstelling te beantwoorden;
 - onder begeleiding zelf vragen formuleren over de informatiebronnen;
 - een standpunt halen uit de informatie en daarover onder begeleiding een eigen standpunt beargumenteren;
 - verschillende informatie(bronnen) met elkaar vergelijken en daaruit besluiten trekken.
- **begripsleren:** voor elke samenleving bepaalt het leerplan die begrippen die men minimaal moet zien. We hebben hier gekozen voor periodeoverstijgende begrippen (die dus later ook nog in andere historische periodes zullen voorkomen) en niet gekozen voor begrippen eigen aan de periode: bijvoorbeeld kiezen we voor protectionisme en niet voor mercantilisme/colbertisme. Uiteraard staat het de leraar vrij om dergelijke specifieke begrippen te gebruiken of nog meer begrippen toe te voegen. Waak er wel over om geen overdaad aan begrippen te geven. Van een begrip kan men een definitie of omschrijving geven. Het is in elk geval belangrijker dat de leerling het begrip in zijn context kan verklaren en op een nieuwe context kan toepassen (als deze voorkomt), eerder dan dat hij een definitie woordelijk kan reproduceren.
 - **maatschappelijke domeinen:** de leerlingen kunnen voor elke samenleving voor twee maatschappelijk domein naar keuze minstens één kenmerk toelichten (dit oefenden zij al in de eerste graad) en ze kunnen dat kenmerk vanuit de toenmalige context beoordelen als vernieuwend of behoudend (dit is nieuw). In het leerplan geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem vrij om andere keuzes te maken. Het is niet 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 altijd terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen. De aanpak behoort ook hier tot de vrije keuze van de leraar.
 - **actualiseren en/of historiseren:** telkens wanneer het mogelijk is, 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. Leg niet alleen de nadruk op overeenkomsten, maar verduidelijk ook nuances en verschillen.

De volgorde waarin men de leerplandoelstellingen binnen een bepaald chronologisch blok moet zien, is vrij en kan de leraar aanpassen. Sommige leerinhouden overstijgen verschillende tijdsblokken en ook hier kan je kiezen waar je precies die inhoud zal behandelen. Je kan ook een bepaalde inhoud als doorloper met de leerlingen bestuderen.

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

- **studie van niet-westerse samenlevingen:** in elk studiejaar van de tweede graad zal één niet-westerse samenleving aan bod komen. De studie van de Islamsamenleving is verplicht, de keuze voor de tweede samenleving is vrij. Bij elk van deze samenlevingen komen dezelfde doelstellingen aan bod als bij de studie van de westerse samenlevingen zoals hierboven beschreven. Hoe gedetailleerd je de hieraan verbonden inhouden wilt zien, bepaal je vrij afhankelijk van de klemtonen die je wilt leggen.
- **historisch onderzoek:** in elk studiejaar van de tweede graad doen de leerlingen onder begeleiding een beperkt historisch onderzoek. De verschillende stappen die zij in dat onderzoek moeten zetten, zijn in het leerplan beschreven. Het onderwerp van dit onderzoekje (of mini-onderzoek) kiest de leraar vrij uit de leerinhouden die in het betrokken jaar aan bod komen of uit de actualisering van een van die leerinhouden. Op verschillende plaatsen in de specifieke pedagogisch-didactische wenken geven we voorbeelden van mogelijk mini-onderzoek.
- **synthese:** op het einde van elk studiejaar maakt de leraar samen met de leerlingen een synthese van de leerinhouden van dat jaar waarbij de aandacht vooral gericht is op de grote lijnen en de samenhang tussen alles wat bestudeerd werd. Deze synthese kan men in de loop van het jaar al stap per stap opbouwen. Hier besteedt men ook aandacht aan de plaats van het bestudeerde binnen het referentiekader.

DE CESUUR TUSSEN DE TWEE LEERJAREN VAN DE TWEEDE GRAAD

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

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

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

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

BEGINSITUATIE

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

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

In de tweede graad wordt verder gebouwd aan het referentiekader en blijft men de al gekende begrippen verder gebruiken en zelfs verfijnen en de al verworven vaardigheden verder inzetten. Om dit in een vloeiende leerlijn te laten gebeuren, is overleg en dus een goede vakgroepwerking absoluut nodig.

Sommige leerlingen uit TSO hebben mogelijk in voorgaande leerjaren nog geen geschiedenis gekregen. Zij hebben dus de hierboven beschreven begrippen en vaardigheden niet meegekregen. De leraar moet hiermee rekening houden en zal door middel van differentiatie proberen die leerlingen zo snel mogelijk te laten bijbenen.

TSO-klassen kunnen, afhankelijk van de gekozen optie, enorm verschillen in belangstellingsgebieden. De leraar zal hier in de mate van het mogelijke proberen op in te spelen. Dit leerplan biedt de mogelijkheid om bij sommige groepen de klemtoon te leggen op techniek, bij andere op cultuur en bij nog andere op de sociale relaties.

In KSO-klassen zal er wellicht voldoende belangstelling aanwezig zijn voor het culturele domein en minder voor de andere maatschappelijke domeinen. De leraar kan hierop inspelen door, waar mogelijk, vanuit het culturele domein te vertrekken en te wijzen op de verwevenheid met de andere domeinen (trouwens een terugkerende leerplandoelstelling).

Een geschiedenisklas bevat, ongeacht de onderwijsvorm, 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 waarin belangstelling voor zowel verleden, cultureel erfgoed als voor actualiteit tot hun leefwereld behoort terwijl anderen zelden over politiek of cultuur hebben horen spreken en vaak zelfs een aversie hebben voor alles wat daarmee te maken heeft.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN EN ATTITUDES

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE HET HISTORISCH REFERENTIEKADER

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE STUDIE VAN SAMENLEVINGEN

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE HISTORISCHE METHODE

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

ALGEMENE DOELSTELLINGEN BETREFFENDE DE ATTITUDEVORMING²

- 11 De leerlingen hechten waarde aan de bevraging van het heden om verklaringen te zoeken voor actuele spanningsvelden. (ET 20)
- 12 De leerlingen brengen waardering op voor het intellectueel eerlijk omgaan met historische informatie en voor het bespreekbaar stellen van stereotiepen en vooroordelen. (ET 21)
- 13 De leerlingen brengen waardering op voor de creatieve kracht waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden hebben aangepakt. (ET 22)
- 14 De leerlingen zijn bereid waarden en normen uit heden, verleden en andere culturen vanuit de historische en actuele context te benaderen. (ET 23)
- 15 De leerlingen hebben belangstelling voor het historisch en actueel spanningsveld individugemeenschap. (ET 24)
- 16 De leerlingen brengen waardering op voor de manier waarop individuen en emancipatiebewegingen strijd voer(d)en tegen machtsstructuren en gevestigde orden voor de realisatie van de rechten van de mens. (ET 25)

² Doelstellingen betreffende attitudevorming staan enkel op deze plaats in het leerplan expliciet vermeld. Zij kunnen 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 als we van mening zijn dat er via die bepaalde leerplandoelstelling aan een bepaalde attitude kan gewerkt worden.

LEERPLANDOELSTELLINGEN/LEERINHOUDEN/SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

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

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 375-1000

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET9	1 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 situeren in tijd en ruimte.	Minimum te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Het einde van het West-Romeinse rijk en de Germaanse volksverhuizingen. • Het (vroeg) christendom. • <i>Het ontstaan van het Frankische rijk. (U)</i> • De Karolingische samenleving.
ET10 ET20* ET22*	2 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Is er een duidelijke breuk tussen het laat-Romeinse rijk en de vroege middeleeuwen? • Wat waren de oorzaken en gevolgen van de volksverhuizingen? • Op welke manier werd het christendom de dominante godsdienst in Europa? • <i>Hoe slaagden de Franken erin een groot rijk te creëren? (U)</i> • Wat was de invloed van de Romeinse erfenis op de Karolingische samenleving? • Hoe slaagde Karel de Grote erin zijn rijk te besturen? • Waarom en hoe versnipperde de Karolingische samenleving? • Het dagelijkse leven op een gesloten domein.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET13 ET14 ET15	3 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenleving tussen 375 en 1000 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een eenvoudige probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal, ...)
ET16 ET18 ET20*	4 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de de westerse samenleving tussen 375 en 1000 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET17	5 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de de westerse samenleving tussen 375 en 1000 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	6 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenleving tussen 375 en 1000 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Volksverhuizingen</u>; • <u>Landbouwsamenleving</u>; • <u>Erfelijk koningschap</u>; • <u>Monotheïsme</u>; • <u>Standenmaatschappij</u>; • <u>Keizerrijk</u>; • Lijfeigenschap; • Gewoonterecht; • Christendom; • Bekeren; • Wereldlijke/geestelijke macht; • Adel; • Monarchie; • Feodaliteit;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Centralisatie/decentralisatie; • Gesloten economie.
ET4 ET22* ET24*	7 minstens één kenmerk uit twee maatschappelijke domeinen van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk uit minstens 2 maatschappelijke domeinen naar keuze <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: de Germaanse erfopvolging, de samenwerking tussen kerk en vorst, de politieke versnippering van West-Europa, herinvoeren van keizerschap, het bestuur van het Karolingische rijk, feodaliteit en decentralisatie ... • Economisch domein: het domein als een zelfvoorzienend agrarisch systeem, handel in het Middellandse Zeegebied, de ruilhandel, de gesloten economie, ... • Sociaal domein: gevolgen van volksverhuizingen, lijfeigenschap, de standenmaatschappij ... • Cultureel domein: ontstaan van christelijke cultuur, doorleven van heidense tradities in christendom, de Karolingische renaissance, monastieke cultuur ...
ET6 ET22* ET24*	8 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Impact van de volksverhuizingen op verschillende maatschappelijke domeinen; • Verbondenheid tussen wereldlijke en geestelijke macht; • Impact van het geloof op verschillende maatschappelijke domeinen; • Economische betekenis van de kerk; • Houding van kerk tegenover de vrouw; • Het belang van persoonlijke relaties in zowel het politieke als sociaal-economische domein; • Grondbezit bepaalt economische macht en sociale positie; • De kerk als steunpilaar van het bestuur.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET11 ET20* ET23* ET24*	9 minstens 2 aspecten van de westerse samenleving tussen 375 en 1000 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Erfelijk koningschap; • Landbouwsamenleving; • Lijfeigenschap; • Positie van de kerk; • Migratie (volksverhuizingen); • Standenmaatschappij; • Keizerrijk; • Gesloten economie versus geglobaliseerde economie; • Adel; • Centralisatie/decentralisatie.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Bij het eerste LPD van elk tijdsblok in de studie van de samenlevingen zijn de leerinhouden opgesomd die de leerlingen moeten bestuderen en waarop men alle leerplandoelen van dat blok moet toepassen. Deze inhouden zijn zeer algemeen verwoord: de verdere invulling en wijze van uitwerking van deze inhouden behoort tot de vrijheid van de leraar. Hierbij moet men wel op de eerste plaats de realisatie van alle leerplandoelen voor ogen houden. Om de realisatie van het leerplan niet in gevaar te brengen, pleiten we er daarom voor om niet te kiezen voor een te gedetailleerde, evenementiële benadering van de inhouden. • Zeker voor TSO, waar we maar over één lesuur per week beschikken, pleiten wij ervoor om inhoudelijk de klemtoon te leggen op de grote lijnen van de historische evolutie en op belangrijke processen en mechanismen. Bij de studie van feiten moet de leraar zich altijd de vraag stellen of een bepaald feit op lange termijn impact gehad heeft en dus belangrijk genoeg is om te vermelden. Dit halfopen leerplan laat de leraar een enorme vrijheid om te selecteren welke leerinhouden hij behandelt en welke niet. Gebruik deze vrijheid en denk bij de selectie altijd aan de doelgroep die in jouw klas zit! Het nastreven van volledigheid in het historische verhaal is onmogelijk, leidt tot doecerlessen en verveling bij de leerlingen. • De ordening van de inhouden is ook vrij, zo kan men bijvoorbeeld bepaalde inhouden (bv. christendom) als een doorloper doorheen de tijdsblokken bestuderen. • Situeer alle inhouden in de tijd: de tijdsband die in de eerste graad gestart werd, wordt stelselmatig aangevuld en verfijnd. Leerlingen kunnen hier actief mee omgaan met aandacht voor begrippen als: voor, na, tegelijk, snel, traag, lang, kort ... Tijd en datering zijn belangrijke aspecten van geschiedenisonderwijs maar we moeten wel oppassen dat we niet in de val trappen om lange lijsten datums uit het

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
	<p>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 situeren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situeer ook alle inhouden 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. Spanje) in de tijd geleidelijk verschuiven naar de periferie of vice versa (bv. Nederlanden). Het spreekt vanzelf dat men ook de evoluties in tijd en ruimte over de grenzen van de indeling van het leerplan bekijkt. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Het einde van het West-Romeinse rijk en de volksverhuizingen zijn in principe al behandeld in de eerste graad. Het is belangrijk te overleggen met de collega die daar lesgeeft over wat de leerlingen hierover precies gezien hebben, waardoor je daarnaar kan verwijzen. De klemtoon ligt bij deze herhaling eerder op de overgang naar de vroege middeleeuwen dan op de val van het West-Romeinse rijk zelf. – Hoewel de oorsprong van het christendom in de Romeinse oudheid ligt, werd de studie ervan niet opgenomen in het leerplan van de eerste graad. Men moet daarnaast ook beseffen dat vele leerlingen weinig afweten over de christelijke godsdienst. Daarom geven wij de raad om (net als later bij de islam) voldoende tijd te besteden aan de kenmerken en eigenheid van deze godsdienst. – De studie van het ontstaan van het Frankische rijk als afzonderlijke leerinhoud (waar men dus alle leerplandoelen op toepast) is aangeduid als uitbreiding (U). Dat betekent dat je deze samenleving kan bestuderen, maar dat dit niet verplicht is. De belangrijke inhouden die hieraan gekoppeld zijn, kan je perfect integreren in de studie van het vroege christendom. Indien je beslist deze samenleving te bestuderen (indien er in het jaarplan voldoende ruimte hiervoor overschiet), dan pleiten wij ervoor om hier geen studie van de Merovingische koningen te maken maar het te beperken tot de essentiële kenmerken van deze samenleving. – Wie het ontstaan van het Frankische rijk niet bestudeerd heeft, kan bij de inleiding van de studie van de Karolingische samenleving hier zeer kort op ingaan. • Voorbeelden van oefeningen rond historische ruimte en het verband met de evolutie in de tijd: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken de oorzaken, het verloop en de gevolgen van de volksverhuizingen. <ul style="list-style-type: none"> ✓ De eerste kaart toont de situatie in onze gewesten en het Middellandse Zeegebied op het einde van het West-Romeinse rijk (3e-4e eeuw). De leerlingen duiden het West-Romeinse rijk en het Oost-Romeinse rijk aan en de grens tussen beide. Ze duiden ook aan waar de Germaanse stammen gevestigd zijn; ✓ De tweede kaart toont de Germaanse volksverhuizingen (om de druk op de buitengrenzen aan te geven); ✓ Op de derde kaart (zelfde kaartbeeld als kaart 1 gebruiken) wordt de situatie na de invallen van de Germanen in de 5e eeuw weergegeven. De leerlingen kunnen de verschillende Germaanse stammen zoals de Franken, de Alemannen, de Angelen, de Saksen, de Bourgondiërs op de kaart situeren. ✓ Tot slot vergelijken de leerlingen de kaarten en duiden de evolutie in de tijd aan (oorzaken, verloop, gevolgen). – De leerlingen verwoorden op basis van een kaartstudie het verband tussen de naam van enkele Germaanse stammen, hun vestigingsgebied in de vroege middeleeuwen en de naam van de staat die op die plaats ontstaan is. Ze kunnen bv. in eigen woorden uitleggen dat de Franken zich vestigden in Frankrijk, de Alemannen in Duitsland, de Angelen en Saksen in Engeland.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
	<ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken de omvang van het rijk van Karel De Grote en de versnippering van het Karolingische rijk aan de hand van historische kaarten. Ze gebruiken o.a. de kaart van het Verdrag van Verdun. Ze verduidelijken het uiteenvallen van het Karolingische rijk en kijken al eens vooruit naar de wortels van de latere staten Frankrijk en Duitsland.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Als tweede wenk bij elk tijdsblok geven wij voorbeelden van probleemstellingen die je kan uitwerken. Het staat de leraar vrij om andere of meer probleemstellingen te kiezen die passen bij de te bestuderen leerinhouden. • Het is zeer belangrijk dat een geschiedenisles vertrekt vanuit een probleemstelling. Deze kan je 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 zij staat centraal in het lesverloop. • Sommige probleemstellingen zijn zeer ruim en kan je over meerdere lessuren spreiden. Je kan ze eventueel nog verdelen in deelprobleemstellingen per lesuur. • Voorbeeld van een werkvorm: prentencarrousel rond de probleemstelling 'breuk tussen laat-Romeinse rijk en vroege middeleeuwen': <ul style="list-style-type: none"> – Begin: plaats de leerlingen in twee cirkels, een binnen- en een buitencirkel met de stoelen per twee naar elkaar gericht. Bij een oneven aantal leerlingen kan de leraar deelnemen. Na een vastgestelde tijd schuift de buitencirkel twee plaatsen op in wijzerzin, waardoor er nieuwe paren ontstaan. Men herneemt de opgelegde activiteit. Dit kan je verschillende malen herhalen. In plaats van een cirkel kan je ook twee rijen tegenover elkaar plaatsen en dan iedereen (behalve één leerling die blijft zitten) in wijzerzin laten opschuiven. – Uitwerking: elke leerling heeft een blad met daarop een andere foto /prent/tekening met op de achterkant enkele vragen over wat afgebeeld is. Het is aan te raden om ook de antwoorden op de vragen te geven. De leerling ondervragen elkaar om beurt over de prent die zij in hun bezit hebben. Na een seintje van de leraar schuiven ze door. Herhaal dit een aantal keren. – Concreet: in dit geval staan er op het blad (bij voorkeur A3) twee afbeeldingen: één uit de Romeinse oudheid en één uit de middeleeuwen. De leerlingen vergelijken de afbeeldingen en zeggen of het gaat over continuïteit of discontinuïteit (de begrippen zijn vooraf toegelicht). Voorbeelden van afbeeldingen die je kan gebruiken voor continuïteit: reconstructietekeningen van landbouwtechnieken, van landbouwbedrijven (latifundium/domein), bouwtechnieken (rondboog), afbeelding ruitersstandbeeld (Marcus Aurelius/Karel de Grote), afbeelding sociale piramide ... Voor discontinuïteit: verval steden, hygiëne, woningbouw ... – Een samenvattende plenaire discussie o.l.v. de leraar sluit de werkvorm af.
3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> • Voor de studie van informatiebronnen (geschreven en materiële bronnen, historische verhalen, krantenknipsels, afbeeldingen, cartoons, fragmenten uit speelfilms of documentaires, teksten uit leerboek/cursus ...) hebben de leerlingen volgende vaardigheden al in de eerste graad geoefend: <ul style="list-style-type: none"> – situeren in tijd, ruimte en socialiteit; – beschrijven en analyseren aan de hand van gerichte vragen of van een observatieprotocol. <p>Aan deze vaardigheden blijft men ook werken. De vaardigheden die in de drie leerplandoelen beschreven staan, zijn er in de tweede graad aan toegevoegd om zo tot een leerlijn te komen rond de studie van informatiebronnen.</p>

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden van materiaal dat je kan gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> – uittreksel uit een brief van Karel De Grote aan paus Leo III omstreeks 796; – uittreksels uit de biografie van Karel De Grote door Einhard; – uittreksel uit de annalen van de abdi van Lorsch (8e eeuw); – voor deze periode zijn er ook veel visuele bronnen (bv. doop Clovis, kroning van Karel De Grote door paus Leo III) uit latere periodes, vooral uit de 19e eeuw. Je kan die gebruiken maar dan moet je er ook op wijzen dat het vaak om een 'romantische' weergave van de feiten gaat; – voor de studie van het leven op een domein kan je ook gebruik maken van moderne visuele informatiebronnen zoals reconstructietekeningen; • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – webquest rond het ruitersstandbeeldje van Karel De Grote (deze kan je bekijken in de virtuele geschiedenisklas op Smartschool). Volgende vaardigheden komen hierbij aan bod: de leerlingen leren bronnen met elkaar vergelijken; de leerlingen leren kritisch naar bronnen kijken; de leerlingen leren zelf een standpunt innemen en verdedigen; de leerlingen leren correct bronnen citeren. Bij de synthese kan de leraar dit ruitersstandbeeldje laten vergelijken met dat van Marcus Aurelius.
6	<ul style="list-style-type: none"> • De <u>onderlijnde</u> begrippen zijn al in de eerste graad gezien. Deze worden nu in een andere context verfijnd, uitgebreid of soms zelfs anders ingevuld. Verwijs bij voorkeur ook altijd naar de vorige context(en) waarin ze een bepaald begrip gezien hebben en welke overeenkomsten en eventuele verschillen er zijn. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – In de eerste graad zagen de leerlingen zowel het begrip volksverhuizingen als het begrip migratie. Het is best om beide aan mekaar te linken. – Het begrip lijfeigenschap is nieuw, maar de leerlingen zagen in de eerste graad wel het begrip slavernij. Laat hen beide vormen van onvrijheid met mekaar vergelijken. Je werkt dan tegelijk ook aan LPD 9 (historiseren). – het begrip standenmaatschappij is in de eerste graad al gezien maar kreeg daar een andere invulling. Wijs erop dat bepaalde historische begrippen doorheen de tijd een andere invulling of zelfs betekenis kunnen krijgen (koppeling aan LPD 9). Aan dit al gekende begrip kan je het begrip standenvertegenwoordiging toevoegen. – We hebben alleen het begrip christendom in deze lijst opgenomen. Hierachter zitten heel wat begrippen die je kan gebruiken om de kenmerken en gebruiken van deze godsdienst toe te lichten. Om de leraar de inhoudelijke vrijheid te geven om zelf te bepalen hoe grondig hij dit bestudeert, hebben we de achterliggende begrippen niet verplicht gemaakt. Hieronder geven we een lijst van bijkomende begrippen die gelinkt zijn aan christendom en waaruit de leraar kan kiezen welke hij laat studeren. <ul style="list-style-type: none"> ✓ sacramenten ✓ hemel/hel ✓ vasten

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ concilie ✓ paus, kardinaal, aartsbisschop, bisschop, priester ✓ celibaat (is pas ingevoerd in de 11de eeuw, maar zou hier reeds kunnen geduid worden) ✓ bijbel ✓ bedevaart ✓ zonde ✓ martelaar - heilige ✓ klooster of abdij ✓ monnik/non ✓ abt/abdis <p>– het begrip monarchie is hier nieuw, maar de leerlingen hebben al het begrip erfelijk koningschap gezien. Het is best die aan elkaar te linken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen onderzoeken de invloed van het christendom op de West-Europese samenleving aan de hand van een plan van hun gemeente of stad (kerk is centraal gelegen), een jaarkalender (opbouw van het jaar/feestdagen/vakantieregeling is opgebouwd aan de hand van de katholieke liturgie) of een analyse van oude uitdrukkingen en gezegden (die vaak met liturgie te maken hebben - of met landbouw = begrip landbouwsamenleving). – Het begrip feodaliteit kan je uitwerken aan de hand van een rollenspel. De leraar duidt in de klasgroep een “leenheer” aan en geeft hem een stuk papier dat symbool staat voor alle grond van deze leenheer. De leenheer duidt vervolgens zelf ook enkele leerlingen aan als zijn “leenmannen”. De leerlingen kunnen hierbij ook de “eed van trouw” (ceremonie van de ‘leeneed’ met de ‘leenkus’ en met eventueel een rol voor de kerk daarin) naspelen. De leenmannen ontvangen een deel van de grond van de leenheer (deze leerlingen krijgen dus een stukje van het oorspronkelijke blad papier) en kunnen op hun beurt ook leenmannen gaan kiezen, die dan de “achterleenmannen” van de opperste leenheer zijn. Deze achtervazallen leggen ook de eed af en krijgen in ruil een stukje grond (altijd kleiner wordend stukje papier). Vervolgens spelen ze onder leiding van de leraar enkele scenario’s (bv.: er is een conflict tussen leenman X en leenman Y, etc.). Eventueel kan de leraar in de eerste fase ook twee of zelfs drie leenheren aanduiden (waarvan de gronden dan worden voorgesteld door bladen papier in verschillende kleuren). Hierdoor ontstaat de mogelijkheid dat één of meerdere leerlingen leenman zijn van verschillende leenheren. De leraar kan deze concrete situatie dan aangrijpen om te verwijzen naar bijvoorbeeld het geval van de graaf van Vlaanderen die gedurende een bepaalde periode zowel leenman is van de Franse koning als van de Duitse keizer. Deze complexe situatie kan ook aanleiding geven tot een klasgesprek rond alle problemen die zich hierbij kunnen voordoen (bv.: hoe moet een leenman reageren bij een conflict tussen zijn beide leenheren, enz.). Het is aan te raden om de feodale piramide(s) die in het rollenspel tot uiting komen ook op het bord te plaatsen en de namen van de leerlingen en de passende begrippen erbij te zetten.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
7	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen kunnen voor twee maatschappelijk domeinen minstens één kenmerk toelichten (dit oefenden zij al in de eerste graad) en zij kunnen dat kenmerk vanuit de toenmalige context beoordelen als vernieuwend of behoudend (dit is nieuw). Bij de leerinhouden geven wij voorbeelden van kenmerken waaruit de leraar kan kiezen, het staat hem vrij om andere keuzes te maken. De leraar kiest ook welke twee domeinen hij gaat bestuderen. Kies niet altijd alleen het politieke en economische domein, maar sta ook af en toe stil bij het sociale en/of culturele. De leraar mag uiteraard, indien hij hiervoor ruimte heeft in zijn jaarplan, meer dan twee domeinen bestuderen. • Het is zeker niet de bedoeling om de domeinen als afzonderlijke blokken aan te bieden, een geïntegreerde aanpak verdient hier aanbeveling en vergemakkelijkt trouwens de realisatie van het altijd terugkerende doel over de verbanden en wisselwerkingen tussen de domeinen (volgens LPD). De aanpak behoort ook hier tot de vrije keuze van de leraar. • Inhoudelijke toelichting: <ul style="list-style-type: none"> – In de vroegchristelijke cultuur werden heel wat Germaanse en Keltische tradities overgenomen, bv Halloween, paasfeest, Kerstmis, ... De leerlingen bestuderen de geschiedenis van 1 feest en kunnen hier de verschillende 'heidense' tradities die verbonden zijn aan het feest verwoorden. Een boek dat hierover meer info kan verschaffen: DEKONING (1993)¹.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Dit LPD kan je best tegelijk met het vorige behandelen. • Voorbeeld van een groepswork over de impact van de volksverhuizingen op alle maatschappelijke domeinen: <ul style="list-style-type: none"> – een groep bekijkt dit staatkundig: het ontstaan van Germaanse rijkjes (bv. rol van de koning); – een groep bekijkt dit economisch: het leven op het domein (bv. handel); – een groep bekijkt dit sociaal: de opbouw van de samenleving (bv. ontwikkeling van sociale gelaagdheid / rol van de aristocratie); – een groep bekijkt dit cultureel: het christendom – de taal – het onderwijs. <p>De leerlingen wisselen de informatie schriftelijk met elkaar uit. Synthese in de vorm van een quiz: elk groepje stelt over zijn onderwerp 4 of 5 vragen op.</p> • Voorbeeld van een werkvorm over de wisselwerking tussen kerk en vorst: <ul style="list-style-type: none"> – de leerlingen doen een mini-onderzoek waarin zij de visie tegenover het christendom van keizer Constantijn vergelijken met die van Karel De Grote. Hoe kon het christendom uitgroeien tot staatsgodsdienst? De leerlingen bestuderen hierbij de wisselwerking tussen keizer en godsdienst/kerk. Hielden ze elkaar in stand? De leraar stelt concrete vragen gericht op het ontstaan van het christendom, de macht van keizer en kerk en hun onderlinge relatie. De leerlingen beantwoorden dezelfde vragen voor de 2 keizers en maken dan de synthese.
9	<ul style="list-style-type: none"> • De leraar zal telkens als het mogelijk is, en bij voorkeur vaker dan het minimum dat in het leerplandoel bepaald is, verbanden leggen met de huidige samenleving of met eerder bestudeerde samenlevingen. Verduidelijk niet alleen overeenkomsten, maar ook nuances en verschillen.

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

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (375-1000)
	<ul style="list-style-type: none">• Zeker bij de begrippen is zowel historisering als actualisering een zinvolle oefening.• Hou bij het actualiseren wel altijd rekening met de context van de samenleving in het verleden en vermijd om vanuit actuele opvattingen een ongenueanceerd oordeel te vellen over het verleden.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– historisering van het begrip keizerrijk: de leerlingen zoeken informatie over hun favoriete Romeinse keizer en zoeken overeenkomsten en verschillen met Karel De Grote.– actualisering 'gesloten economie tegenover geglobaliseerde economie': de leerlingen duiden op een kaart het traject aan dat een product vandaag aflegt van productie naar consument (bv. snijbloemen uit Kenia; in België gevangen garnalen worden in Noord-Afrika gepeld en vervolgens in België geconsumeerd). Rond deze thematiek is er ook een educatief spel ontwikkeld door het Centrum Informatieve Spelen (CIS). Zie hierover ook de website van de stichting Ryckvelde: http://www.ryckvelde.be/

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1000-1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET8	10 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 situeren in tijd en ruimte.	Minimum te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • <i>De impact van de kruistochten (U).</i> • De middeleeuwse stad. • Centralisatiepolitiek in de late middeleeuwen, minstens de Bourgondiërs.
ET9 ET20* ET22*	11 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> • Hoe leidden de centralisatiepogingen tot spanning tussen lokaal en centraal gezag? • <i>Kruistochten: confrontatie en kruisbestuiving. (U)</i> • Welke impact hadden de economische veranderingen op de levensverwachting? • Ontstaan en bloei van de middeleeuwse steden: hoe, waar en waarom? • Organisatie van en dagelijks leven in de middeleeuwse stad. • Hoe slaagden sommige vorsten er in om hun territorium, macht en invloed te vergroten?
ET13 ET14 ET15	12 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofden bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een eenvoudige probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen		LEERINHOUDEN
ET16 ET18 ET20*	13	uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET17	14	aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	15	begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Ambtenaar; • Privilege; • <i>Kruistocht (U)</i>; • Beroepsvereniging; • Burgerij; • Beurs; • Dynastie; • Huwelijkspolitiek.
ET4 ET22* ET24*	16	minstens één kenmerk uit twee maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk uit minstens 2 maatschappelijke domeinen naar keuze <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: uitbouw van lokaal gezag, centralisatiepogingen, parlement, concurrentiestrijd tussen steden, centralisatie door o.a. huwelijkspolitiek, aankoop, erfenis, oorlog ... • Economisch domein: stijging levensverwachting, actieve en passieve handel, de beroepsverenigingen ... • Sociaal domein: sociale verhoudingen in de stad, ontstaan burgerij ... • Cultureel: de stedelijke bouwkunst (wereldlijk en geestelijk), kunst als propaganda ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET6 ET22* ET24*	17 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De standenmaatschappij leidt tot gesloten sociale groepen. • Centralisatiepolitiek heeft ook invloed in het economische en culturele domein. • Verhouding tussen de economische en de politieke macht in de stad.
ET11 ET20* ET23* ET24*	18 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1000 en 1500 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Levensverwachting; • Sociale mobiliteit; • Spanning tussen centraal en lokaal gezag; • Migratie: problemen in de steden; • Huwelijk; • Leven in de stad.
ET7	19 aantonen dat onze gewesten en hun culturele ontwikkeling onder de Bourgondiërs een regio-overschrijdende betekenis hadden.	De betekenis van onze gewesten onder de Bourgondiërs.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1500)
10	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vijf wenken bij LPD 1. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Indien je beslist de uitbreidingsinhoud 'impact kruistochten' te zien, is het aan te raden om het eerst te hebben over het ontstaan en verspreiding van de islam (zie leerplanonderdeel niet-westerse samenlevingen 375-1450). Het is best bij deze uitbreidingsinhoud de nadruk niet te leggen op het verloop van de verschillende gebeurtenissen: de kenmerken van het verschijnsel en de uiteindelijke gevolgen op korte en lange termijn staan centraal. De kruistochten kan je in de bredere context van de oorlogsvoering en het godsdienstig fanatisme in de middeleeuwen zien en kan je actualiseren naar "kruistochten" als confrontatie tussen beschavingen (zie ook LPD 19).

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1500)
	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen aan de hand van historische kaarten de verschillende gebiedsuitbreidingen van de Bourgondische hertogen om zo te zien dat men gebied op verschillende manieren (huwelijk, erfenis, ...) kan verwerven. – De leerlingen noteren op een tijdslijn de machtsperiode van de verschillende hertogen om zo de relatief korte periode van de hertogen te ervaren. De leerlingen vergelijken de tijdslijn met de kaartoefening uit vorige wenk. Het is in dit opzicht zeker niet de bedoeling om de opeenvolging van verschillende hertogen met hun regeerperiode uit het hoofd te leren.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – De probleemstelling “Hoe leidden de centralisatiepogingen tot spanning tussen lokaal en centraal gezag?” kan je bestuderen aan de hand van de casus de graaf van Vlaanderen versus de Franse koning (de Guldensporenslag). Indien je hiervoor kiest is het zinvol om bij LPD 19 (actualiseren en historiseren) aandacht te besteden aan de wijze waarop dit historisch feit door de Vlaamse beweging gerecupereerd en soms verdraaid werd. – De leerlingen tonen aan dat er bij de verschillende kruistochten in Spanje en de Levant sprake is van vaak gewelddadige confrontatie maar ook van kruisbestuiving. Bij het bespreken van de kruisbestuiving kan je de positieve gevolgen van het contact met de moslims in Spanje en de Levant voor Europa benadrukken. Leerlingen kunnen zelf concrete voorbeelden van kruisbestuiving opzoeken of ontdekken aan de hand van aangereikt bronnenmateriaal. – De leerlingen maken aan de hand van een kaartenstudie een onderscheid tussen de heropbloei van oude bestaande steden, ontstaan en groei van stapelplaatsen en overwogen stichtingen door heersers. Het is ook interessant de oorsprong van hun eigen stad te laten opzoeken. Een bezoek aan een lokaal museum zoals het Gentse stadsmuseum STAM of het Stadsmus in Hasselt kan hierbij verhelderend zijn. • Voorbeelden van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – Een mini-onderzoek: volgens de interesse van de klasgroep kan je één of meer aspecten van het dagelijkse leven van de middeleeuwse stad bestuderen. Enkele voorbeelden: een dag uit het leven van een ambachtsman, een koopman, een dagloner, een ziekenzuster, een onderwijzer ... Voorbeelden van onderzoeksvragen voor “de koopman”: Waar woont hij? In welk huis woont hij? Is hij lid van een beroepsvereniging? Hoe regelt hij zijn financiën (boekhouding, wisselbrieven ...)? Hoe gaat hij gekleed? Hoe reist hij wanneer hij jaarmarkten bezoekt? Welke handelswegen gebruikt hij (kan via atlaskaart)? ... <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen aan de hand van een Orbis Terrarumkaart (kortweg OT-kaart) aantonen dat de stad Jeruzalem belangrijk was voor het wereldbeeld. Naast de term OT, wordt ook Mappae Mundi gebruikt.
12 13 14	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat je kan gebruiken: Voor de leerinhoud ‘kruistochten’ <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen aan de hand van een Orbis Terrarumkaart (kortweg OT-kaart) aantonen dat de stad Jeruzalem belangrijk was voor het wereldbeeld. Naast de term OT, wordt ook Mappae Mundi gebruikt.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1500)
	<ul style="list-style-type: none"> – Geschriften en beeldbronnen: confronteer ASBRIDGE (2010) die het negatief beeld toont dat in West-Europa verspreid werd over de Arabieren met MAALOUF (1991) waarin de omgekeerde negatieve beeldvorming in de moslimwereld aan bod komt. – Foto's van een kruisvaarderburcht (bv. Crac des Chevaliers in Syrië) of dichterbij ons burchten zoals het Gravensteen in Gent of het kasteel van Bouillon om de kenmerken van een middeleeuwse burcht te bespreken. In Frankrijk ontwikkelt zich momenteel een Europees project waarbij een burcht uit de periode van Filips II Augustus op authentieke wijze wordt nagebouwd (project is gestart in jaren '90 en duurt nog jaren). Website: www.guedelon.fr bevat interessante gegevens. – Een grafiek waarop het aantal kruisvaarders wordt vergeleken met het aantal dat hun doel bereikte. De leerlingen trekken hieruit conclusies over de menselijke tol en het succes van de kruistochten. – Fragmenten uit de speelfilm <i>Kingdom of Heaven</i> (R.Scott - 2005). Aan de hand van observatievragen achterhalen de leerlingen het standpunt van de filmmaker tegenover de kruistochten. <p>Voor de leerinhoud 'stad'</p> <ul style="list-style-type: none"> – Statistieken over de landbouwproductie, demografische groei en de bevolkingcijfers van de steden. De leerlingen tonen hiermee aan dat er een verband bestaat tussen de veranderingen in de landbouw en de bevolkingstoename op het platteland en de groei van de steden. – Een keure van een stad (bij voorkeur en indien mogelijk uit hun regio). Ze kunnen aan de hand van de rechten en plichten die de stad kreeg, argumenteren waarom het voordeliger was om in een stad te wonen i.p.v. op het platteland. <p>Voor de leerinhoud 'Bourgondiërs'</p> <ul style="list-style-type: none"> – De stamboom van de Bourgondische hertogen (eventueel verder tot de Habsburger Karel V): de leerlingen leiden hieruit af hoe vorsten via erfenis en huwelijkspolitiek hun territorium kunnen uitbreiden. Dergelijke vorstelijke stambomen zijn interessant studiemateriaal maar behoren niet tot de te kennen leerstof. – Enkele passages uit het "Groot Privilege". De leerlingen kunnen het belang van deze tekst voor onze gewesten en de centralisatiepogingen van de Bourgondische hertogen duiden. – Afbeelding van een gevel van een nog bestaand ambachtshuis (bv. kuipersambacht van Antwerpen). Op basis van een kijkwijzer noteren de leerlingen alles wat ze zien op de gevel (tekst, beelden, ...). Via de informatie uit de mindmap over de ambachten (zie LPD 17) onderzoeken ze vervolgens of je op basis van de gevel kan zeggen of deze ambacht/koopliedengilde belangrijk was, rijk was, veel leden had ...
15	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Wij kozen voor het transfereerbaar begrip 'beroepsvereniging'. De leraar kan ook de begrippen corporatie, gilde en ambacht vermelden. – Het begrip beurs uit de late middeleeuwen kan je vergelijken met het begrip beurs vandaag. Heeft het begrip een andere invulling gekregen? (ook LPD 18)

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1500)
	<ul style="list-style-type: none"> – Het begrip dynastie kan je aan de hand van het Belgische koningshuis uitleggen. Je kan ook de link leggen met het begrip 'erfelijk koningschap' uit de eerste graad. (ook LPD 18)
16	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen zien in dat de opkomst van de steden en de bloei van de Europese handel een dynamiek teweeg bracht waardoor de internationale handel weer zou bloeien. – De leerlingen tonen het vernieuwend aspect van de factor stad aan door de situatie van de vroege middeleeuwen te vergelijken met de situatie in de stad in de late middeleeuwen. – Een ander mogelijkheid is de situatie op het platteland (eerder behoudend) en de stad (vernieuwend) te vergelijken.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Dit LPD kan je best tegelijk met het vorige behandelen. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken een mindmap over de politieke, economische en sociale functie van de ambachten, de koopliedengilden en de aristocratie in de stad. Hieruit kunnen ze dan verschillen en gelijkenissen afleiden. – Brainstorm waarbij de leerlingen (nadat ze de politieke, economische en sociale situatie bestudeerd hebben) redenen zoeken waarom er zoveel kunstenaars actief waren in Vlaanderen en Brabant.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Een kort klasgesprek bij het begrip beroepsvereniging waarbij men de vergelijking gemaakt met de hedendaagse vakbonden. Daarbij kan je wijzen op de beweegredenen van de leden om zich bij een vakbond aan te sluiten en de functie die de vakbond heeft in het beschermen van haar leden. Vervolgens kan je een parallel trekken met de middeleeuwse beroepsvereniging. Wijs hierbij wel op de verschillende context toen en nu. – Een mini-onderzoek: de leerlingen gaan (waar mogelijk) op zoek naar de erfenis van de middeleeuwen in hun stad (grondplan, straatnamen, gebouwen ...). Zij maken hierover een kleine fototentoonstelling. – Klasdiscussie: de leerlingen herkennen een actueel voorbeeld van spanningen tussen gewesten/gemeenschappen en/of het federale niveau en/of de EU als een spanning tussen lokaal en centraal gezag.
19	<ul style="list-style-type: none"> • Dit extra leerplandoel voor deze periode is belangrijk om eindterm 7 te realiseren. De leraar hoeft dit niet als een afzonderlijke les te behandelen. Dit thema (de regio-overschrijdende betekenis van onze gewesten onder de Bourgondiërs) kan je gemakkelijk integreren doorheen andere lessen over deze periode. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Via kaartstudie gaan de leerlingen het belang na van de Vlaamse steden in de internationale handelsstromen (o.a. belang van het Vlaamse laken).

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1000-1500)
	– De leerlingen doen een mini-onderzoek naar het internationale belang van de Vlaamse Primitieven (o.a. banden met kunstenaars in de Italiaanse stadstaten, verblijf van Vlaamse Primitieven aan de buitenlandse hoven ...)

SYNTHESE VAN DE WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 375 EN 1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET2	20 voor elk maatschappelijk domein minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen onderling tussen 375 en 1500.	<p>Voorbeelden van overeenkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek: verwevenheid kerk en staat ... • Economisch: landbouwsamenleving ... • Sociaal: standensamenleving ... • Cultureel: cultuur in dienst van geloof ... <p>Voorbeelden van verschillen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek: centralisatie><decentralisatie, verbrokkeling><eenmaking ... • Economisch: nieuwe economische realiteit in de heroplevende steden ... • Sociaal: nieuwe sociale verhoudingen in de heroplevende steden ... • Cultureel: romaans><gotiek ...
ET10 ET21* ET23*	21 voor de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 minstens 1 voorbeeld geven van zowel normconformerend als normafwijkend maatschappelijk gedrag vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.	<p>Voorbeelden van normconformerend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geloofsregels; • Beroepsverenigingen; • ... <p>Voorbeelden van normafwijkend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ketterij; • Homoseksualiteit; • Zigeuners (en hun behandeling); • de bestraffing van diefstal, moord ...: geeft een beeld van lijfstraffen, marteling, doodstraf; • ...

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE)
20	<ul style="list-style-type: none">• Noodgedwongen en om onderwijsorganisatorische redenen moet men geschiedenis opdelen in verschillende kleine blokjes (chronologisch, ruimtelijk, volgens maatschappelijk domein...) waardoor de leerlingen het overzicht dreigen te verliezen en alleen 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 vertikaal 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.
21	<ul style="list-style-type: none">• Deze laatste LPD kan je aan de synthese koppelen en daarin voorbeelden laten opnemen van normconformerend en normafwijkend maatschappelijk gedrag. Dit kan je evengoed koppelen aan het gewone lesverloop en daarin, als dat het van toepassing is, wijzen op normconformerend of normafwijkend gedrag.• Voor de leerlingen is deze oefening niet eenvoudig omdat het gaat over de maatschappelijke waarden van de samenleving in het verleden en ze zich moeilijk kunnen losmaken van de huidige waarden. Zo zullen zij bijvoorbeeld een gearrangeerd huwelijk (bv. bij huwelijkspolitiek in het kader van de leerinhoud centralisatie) aanduiden als normafwijkend terwijl dat volgens de toenmalige waarden normconformerend was (trouwens nu nog in sommige samenlevingen).

STUDIE VAN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 375-1500

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET8	22 minstens één niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 situeren in tijd en ruimte.	Minimum te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Ontstaan en verspreiding van de Islam. • Eventuele bijkomende samenleving(en) naar keuze (U): Inca's, Maya's, Azteken, Japan, China, India, zwart Afrika ...
ET1	23 de relativiteit van de westerse periodisering aantonen door te vergelijken met andere periodisering.	Periodisering in niet-westerse samenlevingen.
ET9 ET20* ET22*	24 minstens 1 probleemstelling rond de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> • Hoe werd de islam een wereldgodsdienst? • Wat hebben de monotheïstische godsdiensten met elkaar gemeen? • Wat is de eigenheid van de bijkomende niet-westerse samenleving? (U)
ET2	25 voor twee maatschappelijke domeinen naar keuze minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse en minstens één van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.	Voorbeelden van overeenkomsten tussen de westerse en de islamsamenleving <ul style="list-style-type: none"> • Politiek: verwevenheid tussen wereldlijke en geestelijke macht; • Economisch: landbouwsamenleving. Voorbeelden van verschillen tussen de westerse en de islamsamenleving <ul style="list-style-type: none"> • Sociaal: andere sociale verhoudingen; Cultureel: bloei wetenschappen in de islamsamenleving.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen		LEERINHOUDEN
ET13 ET14 ET15	26	door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal, ...)
ET16 ET18 ET20*	27	uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 een standpunt halen en daarover onder begeleiding een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET17	28	aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	29	begrippen die gerelateerd zijn aan de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Islam.
ET5 ET22* ET24*	30	de fundamentele kenmerken omschrijven van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Voor de islamsamenleving: verwevenheid van wereldlijke en geestelijke macht, sociale verhoudingen, karavaanhandel, de islamitische geloofsleer, rol van wetenschappen/filosofie/kunst... • <i>Voor de bijkomende samenleving: afhankelijk van de gekozen samenleving. (U)</i>
ET6 ET22* ET24*	31	mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Verwevenheid van het wereldlijke en het geestelijke in de islamsamenleving; • Impact van het geloof op alle maatschappelijke domeinen; • <i>Afhankelijk van de gekozen samenleving. (U)</i>

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET11 ET20* ET23* ET24*	32 minstens 1 aspect van de niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De wisselwerking tussen de islamwereld en de westerse wereld; • Interpretatie van de Koran doorheen de geschiedenis; • Conflict tussen de Sjiieten en de Soennieten; • <i>Afhankelijk van de gekozen bijkomende samenleving. (U)</i>

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 375-1500)
22	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vijf wenken bij LPD 1. • In de tweede graad worden in totaal twee niet-westerse samenlevingen bestudeerd: één voor de periode 375-1450/1500 (derde jaar) en één voor de periode 1450/1500-1815 (vierde jaar). In het leerplan staan de leerplandoelen hiervoor om leestechische redenen telkens na de studie van de westerse samenlevingen van dezelfde periode. Dit betekent niet dat je eerst de westerse en dan pas de niet-westerse samenlevingen zou bestuderen. De leraar bepaalt vrij waar hij dit in zijn jaarplan plaatst. Indien hij hiervoor ruimte heeft in zijn jaarplan, kan de leraar meer dan twee niet-westerse samenlevingen zien. • Eén samenleving is verplicht (islamsamenleving in derde jaar), de tweede kan de leraar vrij kiezen. Het is wel belangrijk dat deze keuze in overleg met de vakgroep gebeurt: zo kan men hier eventueel aan een leerlijn werken omdat de studie van niet-westerse samenlevingen ook in de derde graad terugkeert. Welke niet-westerse samenlevingen ziet men in welk jaar? Welke klemtonen (probleemstellingen, begrippen...) gaat men leggen? • In dit leerplanonderdeel is zowel bij de leerinhouden als bij de didactische wenken alleen de islamsamenleving uitgewerkt omdat de keuze van de andere samenleving vrij is. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen kaarten van het Arabische schiereiland om het ontstaansgebied van islam te beschrijven. Ze kunnen in de context van de handel tussen China, India en Europa de sleutelpositie van het Arabisch schiereiland en de Arabische handelaren duiden. – Aan de hand van historische kaarten beschrijven de leerlingen doorheen de tijd de verspreiding van de islam en de vestiging van een islam(wereld)rijk. Zij duiden de verschillende stappen (en ook enkele sleuteldatums) aan op een tijdsband. Zij stellen de snelheid vast waarmee de verspreiding gebeurde. De verschillende dynastieën en het hele evenementiële kader dat hierbij hoort, kunnen de leerlingen bij wijze van oefening op de tijdsband aanbrengen maar dit behoort volgens ons niet tot de te kennen leerstof.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 375-1500)
23	<ul style="list-style-type: none"> • Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> – Bedoeling is dat de leerlingen inzien dat de periodisering die zij sinds het basisonderwijs bestuderen, geënt is op de Europese geschiedenis en dat men buiten Europa anders periodiseert. Bij elke niet-westerse samenleving wijst men daarom op de verschillen met de westerse periodisering. – Hier kan je ook aandacht besteden aan de verschillende soorten kalenders en jaartellingen (de christelijke, de islamitische, de joodse, de Chinese ...)
24	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2.
25	<ul style="list-style-type: none"> • In een nog niet zo ver verleden waren onze geschiedenislessen zeer eurocentrisch. In dit leerplan willen we daarmee breken door de studie van niet-westerse samenlevingen een volwaardige plaats te laten innemen. We pleiten ervoor om in de keuze niet alleen die samenlevingen te kiezen die in nauw contact stonden met het Westen en zelfs bij die samenlevingen de klemtoon te leggen op de eigenheid van die samenleving, eerder dan op die contacten. Omdat onze leerlingen wel in het Westen wonen, is het ook belangrijk om de eigen samenleving te laten vergelijken met de bestudeerde niet-westerse samenlevingen. Dit zal hun inzicht in beide samenlevingen verhogen. • In de kolom leerinhouden worden alleen voorbeelden gegeven van overeenkomsten en verschillen tussen de islamsamenleving en de westerse samenlevingen. Het verdient aanbeveling om dezelfde oefening ook te maken voor de andere niet-westerse samenleving(en).
26 27 28	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat je kan gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> – tekst van Abu Muhammed Ali ibn Hamz over de christenen (in DURANT (1963), p. 514). – luchtfoto's en zichten van Jeruzalem om de joodse, christelijke en islamitische elementen van deze stad te ontdekken en haar belang voor de drie grote monotheïstische godsdiensten. – uittreksels uit de Koran, zoals <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sura 2-256; 3-25 (Allah is de enige god) ✓ Sura 56-1 e.v. (de islamitische hemel)
29	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijking: <ul style="list-style-type: none"> – Net zoals bij de 'begrippenverzameling' rond het christendom in LPD 6, hebben we in de verplichte lijst alleen het begrip islam opgenomen. Hierachter zitten heel wat begrippen die je kan gebruiken om de kenmerken en gebruiken van deze godsdienst toe te lichten. Om de leraar de inhoudelijke vrijheid te geven om zelf te bepalen hoe grondig hij dit bestudeert, hebben we de achterliggende begrippen niet verplicht gemaakt. Hieronder geven we een lijst van bijkomende begrippen die gelinkt zijn aan christendom en waaruit de leraar kan kiezen welke hij laat studeren.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 375-1500)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Koran; ✓ Moslim; ✓ Imam; ✓ Sharia; ✓ Jihad; ✓ Profeet; ✓ Vijf zuilen. <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen brainstormen over welke islamitische begrippen ze al kennen uit de wereld om hen heen. Leerlingen die in contact komen met islamitische jongeren zullen hier al veel meer over weten dan leerlingen waar dergelijke contacten beperkt zijn. De leraar kan ook zelf een aanzet geven vanuit de actualiteit (te linken aan LPD 32).
30	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.
31	<ul style="list-style-type: none"> • Deze LPD kan je best tegelijk met de vorige behandelen.
32	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen een kaart van het Arabische wereldrijk (LPD 22). Ze benoemen de landen die vandaag in het grondgebied van dat rijk liggen en gaan na of vandaag in die gebieden islam de toonaangevende godsdienst is. – De leerlingen kunnen aan de hand van bijvoorbeeld nieuwsartikels uit kranten of van het internet aantonen dat de islam vandaag geen eengemaakte godsdienst is en dat er nog altijd conflicten bestaan tussen verschillende stromingen binnen de islam (sjiieten en soennieten >bv. Irak, Iran, Bahrein, Jemen ...).

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

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 375-1500 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET12	33 doelgericht informatie zoeken over hun onderzoeksvraag in door de leraar aangeboden informatiemateriaal.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • Waar en hoe kan men informatie vinden over geschiedenis? • Soorten informatie: tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele, multimediale. • Zoekmethodes internet.
ET13	34 de gevonden informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • De begrippen historische bron en historiografisch materiaal.
ET13	35 de correcte referentie noteren voor de gevonden informatie volgens door de leraar gegeven regels.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • Regels om te citeren en/of refereren.
ET14 ET15	36 in de gevonden informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden en daaruit de nodige gegevens halen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan).

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 375-1500 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET19 ET20*	37 over het resultaat van hun beperkt historisch onderzoek rapporteren.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 375 en 1500 (of de actualisering daarvan). • Manieren van rapporteren (schriftelijk, mondeling, grafisch ...) en enkele principes die men hierbij in acht moet nemen.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
33	<ul style="list-style-type: none"> • Het is de bedoeling dat de leerlingen onder begeleiding van de leraar per jaar minstens één klein historisch onderzoek verrichten. De verschillende stappen die zij daarbij moeten zetten, staan beschreven in de leerplandoelen. We willen hierbij enkele aandachtspunten geven: <ul style="list-style-type: none"> – De leraar bepaalt vrij rond welk onderwerp men zal werken. Dit moet wel in relatie staan tot de leerinhouden die de leerlingen zien. Dit kan zowel een aspect zijn van de bestudeerde westerse als van de niet-westerse samenlevingen. Het kan ook een actueel onderwerp zijn dat in verband staat met de bestudeerde samenlevingen uit het verleden. De keuze van het (algemeen) onderwerp (= onderzoeksthema) kan ook in overleg met de leerlingen gebeuren. – De leraar geeft elk van de leerlingen of groepen een probleemstelling die als basis dient voor hun mini-onderzoek. – Het tijdstip waarop het onderzoek plaatsvindt is vrij. Toch gebeurt dit best op het moment waarop de leerinhoud waaruit het onderwerp gehaald is, in het jaarplan is opgenomen. – Het gaat om een begeleide opdracht: maak dus tijd vrij in het jaarplan om hier klassikaal mee bezig te zijn. De in de LPD beschreven vaardigheden moet je toelichten en oefenen. Daarnaast kunnen de leerlingen een deel van de opdracht ook zelfstandig en buiten de lessen uitvoeren. – De leerlingen kunnen individueel of in groep werken. – De leraar formuleert de onderzoeksvragen (pas in de derde graad doen de leerlingen dit zelf). Doe dat zo concreet mogelijk en zorg voor een duidelijke afbakening van het onderwerp. – De leerlingen kunnen bij de uitvoering van de opdracht werken volgens het OVUR-principe. Raadpleeg hierover ook de collega's van andere vakken, die mogelijk ook volgens dit systeem werken en probeer met hen af te stemmen.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
	<ul style="list-style-type: none"> – De leraar bepaalt de omvang van de opdracht. Het is 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 vooral in de klas gebeuren. Op verschillende plaatsen in de wenken bij de samenlevingen geven we voorbeelden van een mogelijk mini-onderzoek. – De leraar waakt erover dat de taakbelasting van de leerlingen voor het gedeelte dat ze buiten de lessen moeten doen, niet te zwaar is. Overleg met de collega's van de andere vakken van de klas is hier aangewezen. – De vakgroep geschiedenis kan afspraken maken over een leerlijn onderzoeksvaardigheden tweede/derde graad. • Het is belangrijk dat de leerlingen een volledig uitgeschreven opgave ontvangen waarop zij altijd 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? Gebeurt het onderzoek individueel of in groep? Hoe wordt de groep samengesteld? Je geeft hier ook best aan op welke manier de leraar, zowel binnen als buiten de lessen, zal begeleiden. – Wat wordt er verwacht? Onderzoek gebeurt in principe altijd volgens hetzelfde stramien. Bij een opdracht met verschillende onderzoeksfasen, is het aangewezen om voor elke fase uit te schrijven wat je van de leerling verwacht. Probeer hier zo volledig mogelijk te vermelden wat de eisen zijn. Wat is de aard van het onderzoek? Welke bronnen moeten/kunnen de leerlingen raadplegen? Zijn er tussentijdse verslagen (mondeling of schriftelijk)? Welke vorm moet/kan de uiteindelijke rapportering (= het eindproduct) aannemen? – Wat zijn de deadlines? Goede afspraken maken goede vrienden. Geef dus van bij de 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 al 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 ...). Omdat heel wat vaardigheden vakoverschrijdend zijn, is het vanzelfsprekend dat het schrijven van studietips de verantwoordelijkheid is van het hele schoolteam en dat een goede samenwerking en overleg ook hier nodig zijn. . – 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 poolleraren betrokken zijn)? Wat is de puntenverdeling? Hoe worden in geval van groeps- werk de individuele groepsleden beoordeeld? Is er ook peerevaluatie, op welke manier en voor welk gewicht? Voor de procesevaluatie geef je aan wanneer en volgens welke criteria dat zal gebeuren.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
	<p>Vermeld ook of je attitudes evalueert en zo ja, hoe dat gebeurt.</p>
34	<ul style="list-style-type: none"> • Deze vaardigheid werd al in de eerste graad geoefend en blijft uiteraard niet beperkt tot dit onderdeel van het leerplan. De leraar zal telkens als het aan bod kan komen, aandacht besteden aan de begrippen historische bron en historiografisch materiaal en het verschil tussen beide. • Het begrip bron zorgt voor verwarring omdat het in andere vakken vaak op een andere manier gebruikt wordt. De leraar aardrijkskunde zal bijvoorbeeld bij een zoekopdracht vermelden 'vergeet niet je bronnen te vermelden', waarmee hij bedoelt dat de leerling een lijst moet toevoegen van de geraadpleegde informatiebronnen (bibliografie). Met historische bron bedoelen we teksten (en voorwerpen) die in het verleden geproduceerd werden, in de periode van de geschiedenis die we bestuderen. Teksten die over datzelfde verleden handelen (geschiedenisboeken, artikels ...) noemen we historiografisch materiaal. Deze historiografie is een informatiebron over het verleden maar geen bron uit het verleden.
35	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leren hoe een bibliografie eruit ziet en samengesteld wordt en (eventueel) hoe men door middel van voetnoten verwijst naar de gebruikte informatiebronnen. Hier dringen zich ook afspraken op schoolniveau op. Het is uiteraard aangewezen dat de hele school hetzelfde systeem gebruikt en dat er afspraken zijn in welk vak dit aangeleerd wordt. Indien het elders aangeleerd werd, moet men het in geschiedenis alleen oefenen. • In dit kader moet men de leerlingen ook wijzen op het probleem van plagiaat en niet verwijst naar de informatiebron(nen) die men gebruikt heeft. Als men in het hoger onderwijs plagiaat vaststelt in een paper of verhandeling, zal de student daarvoor niet slagen. De leraar moet op dit vlak zelf het goede voorbeeld geven.
36	<ul style="list-style-type: none"> • Hoofd- en bijzaak onderscheiden is een belangrijke (vakoverschrijdende) vaardigheid die we best zo vaak mogelijk oefenen. Het oefenen is dus niet noodzakelijk gekoppeld aan dit leerplanonderdeel, maar gebeurt ook telkens bij de lectuur van wat langere teksten (zowel bronnen als historiografie) bij de studie van samenlevingen. Omdat we hier vaak mee bezig zijn (het betreft hier een weerkerende doelstelling bij elke samenleving), speelt geschiedenis een belangrijke rol bij het verwerven van deze vaardigheid.
37	<ul style="list-style-type: none"> • Als het onderzoek afgerond is, moeten de leerlingen de resultaten presenteren. Erg voor de hand liggend is het schrijven van een (onderzoeks)verslag, dus een schriftelijke presentatie. Maar er zijn veel meer manieren om onderzoeksresultaten voor het voetlicht te brengen. 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 de leerlingen hier gebruiken (taal, tekstverwerking, structuur, bibliografie enz.) zijn vakoverschrijdend en komen ook in andere vakken voor. Overleg dus met de collega's. – Mondelinge presentatie ('spreekbeurt'). Dit kan in combinatie met een schriftelijke presentatie (het gaat over andere vaardigheden). Overleg ook hier 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. Je kan de leerlingen aanzetten om hun presentatie zoveel mogelijk te ondersteunen met afwisselend materiaal (transparanten, presentatieprogramma zoals PowerPoint enz.). Dit maakt het voor de toehoorders veel boeiender. Voor het aanleren van een presentatieprogramma (zowel technisch-vormelijk als inhoudelijk) zijn er best op schoolniveau afspraken. – Presentatie van een product of van een ontwerp. Hebben de leerlingen iets ontworpen (bv. een maquette, tekening, collage), dan

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
	<p>is het product op zichzelf al een deel van de rapportering. Dit kunnen de leerlingen dan verder mondeling toelichten en eventueel van bijkomende documentatie voorzien.</p> <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="443 320 2072 384">– Tentoonstelling: leerlingen richten een tentoonstelling in met foto's, teksten en voorwerpen om de resultaten van hun onderzoek te presenteren. Een goede tentoonstelling kan men zonder 'gids' bekijken en moet dus voor zichzelf spreken.<li data-bbox="443 392 2072 488">– Audiovisuele presentatie: leerlingen maken een documentaire om hun onderwerp en hun onderzoek voor te stellen. De school moet in dit geval natuurlijk over het nodige materiaal beschikken en de leerlingen moeten voorbereid worden op de technische aspecten van deze aanpak. <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="369 496 2072 526">• De leraar bepaalt vrij welke vorm de rapportering zal aannemen.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1450-1650

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET8	38 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Europa ontdekt en koloniseert. • Humanisme. • Reformatie en contrareformatie. • Vorming van gecentraliseerde staten aan de hand van minstens de Habsburgers.
ET9 ET20* ET22* ET25*	39 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> • Welke relatie was er tussen wetenschappen en ontdekkingen/kolonisatie? • Welke gevolgen hadden de kolonisaties voor de machtsverhoudingen binnen de Europese staten? • Welke impact had het humanisme op de wetenschap en omgekeerd? • Hoe leidden de wantoestanden in de Rooms-katholieke Kerk tot de opkomst van het protestantisme? • Hoe reageerde de Rooms-katholieke kerk op het protestantisme? • Welke gevolgen hadden reformatie en contrareformatie op de samenleving? • Hoe gebruikte de kerk/vorst de barok als propagandamiddel? • Hoe consolideerden de Habsburgers de Bourgondische centralisatiepolitiek?

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET13 ET14 ET15	40 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...)
ET16 ET18 ET20*	41 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET17	42 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	43 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • <u>Imperialisme</u>; • <u>Kolonisatie</u>; • Inquisitie; • Ketter; • Protestantisme; • Humanisme; • (contra)reformatie.
ET4 ET22* ET24*	44 minstens één kenmerk uit twee maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk uit 2 maatschappelijke domeinen naar keuze <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: de centralisatiepolitiek van de Habsburgers, rivaliteit tussen de Europese vorstenhuizen en tussen vorst en paus ... • Economisch domein: de zoektocht naar nieuwe handelsroutes, de opkomst van het handelskapitalisme, slavenhandel ...

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Sociaal domein: de standenmaatschappij onder druk, slavernij in de gekoloniseerde gebieden ... • Cultureel domein: renaissance, barok, wetenschappelijke vooruitgang, boekdrukkunst en haar gevolgen, de nieuwe rol van de kunstenaar, de protestantse versus de rooms-katholieke geloofsleer ...
ET6 ET22* ET24*	45 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Gevolgen van de kolonisatie op alle domeinen van de samenleving in Europa en erbuiten; • Gevolgen van de wetenschappelijke ontdekkingen op de demografie; • De botsing tussen het politieke, sociale en religieuze in de godsdienstoorlogen.
ET13 ET20* ET23* ET24*	46 minstens 1 aspect van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1650 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Informatieverspreiding; • Maatschappijkritiek; • Kunst als propaganda; • Individualisme; • Slavernij; • Humanisme; • Religieuze conflicten.

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

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1450-1650)
	<ul style="list-style-type: none"> – Bij de ontdekkingen is het niet de bedoeling dat de leerlingen de namen van alle ontdekkingsreizigers, hun boten en tochten kennen. – De werkwoorden ontdekken en koloniseren zijn in de leerinhoud opzettelijk aan elkaar gekoppeld omdat men in het verleden vaak een te eenzijdig en te positief beeld had van de ‘periode van de ontdekkingsreizen’. – We kozen ervoor om in de leerinhoud alleen te spreken over humanisme en niet over de kunststroming renaissance. Het spreekt vanzelf dat je de renaissance, als kunstuiting van humanisme, wel degelijk kan bestuderen. – Bij het bestuderen van de Habsburgers is het niet de bedoeling om dynastieke geschiedenis te geven. Een beperkte stamboom kan hier verhelderend zijn maar is geen parate kennis. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen duiden de Nieuwe Tijd en renaissance/humanisme aan op een tijdlijn met de grote periodes. De leerlingen leiden de term middeleeuwen af en kunnen besluiten of dit positief of negatief is. – De leerlingen vergelijken de kaart van Ptolemaeus met een OT-kaart en met de kaart van Mercator: ze halen daar gelijkenissen en verschillen uit naar vorm en naar inhoud. Wat zegt dit over het gewijzigd wereldbeeld? – De leerlingen werken in groep: elke groep zoekt 3 ontdekkingsreizigers uit 3 verschillende tijdvakken (naam + datum + ontdekte gebieden) en zij duiden dit zowel op een kaart als op een tijdlijn aan. Zij zien daardoor in dat ‘ontdekkingsreizen’ niet tot de 15e – 16e eeuw beperkt zijn. – De leerlingen brengen specerijen mee naar school. De specerijen worden geproefd en de leerlingen zoeken op waar ze oorspronkelijk vandaan komen en duiden dat aan op een wereldkaart. Ze vergelijken dit met een kaart van de bestemmingen van de ontdekkingsreizigers. – De leerlingen zien via kaartstudie hoe het afsluiten van de handelsroute over land naar Indië door de Ottomanen een druk zette om nieuwe wegen te zoeken. Ze kijken op de wereldbol van vandaag en zoeken welke alternatieven mogelijk zijn. Vervolgens kijken ze naar de beschikbare kaarten (en kennis) van de 15de eeuw. – De leerlingen kunnen op een kaart van Europa de verspreiding van de godsdiensten aanduiden als gevolg van de reformatie. – Via kaartstudie zien de leerlingen in dat in het rijk van Karel V ‘de zon nooit onder ging’. De leerlingen vergelijken dat met het rijk van Filips II en beschrijven de evolutie in de tijd.
39	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Voorbeelden van werkvormen bij bepaalde probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen op basis van een casus (bv. wereldreis van Maghelaes, reis Columbus, zeevaart school Sagres onder Hendrik de Zeevaarder, Bartolomeo Diaz...) de link tussen de gebruikte wetenschap en de ‘ontdekkingstochten’ die zij ondernamen (in hoeverre hielp de wetenschap op deze tochten?). Dit kan je aantonen met behulp van filmfragmenten (zoals <i>Christopher Columbus: the Discovery</i> (Glen-1992) of <i>1492: The Conquest of Paradise</i> (R. Scott-1992)) waarin de verschillende instrumenten gebruikt worden.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1450-1650)
	<ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen bestuderen de belangrijkste technologische en ideologische vernieuwingen aan de hand van een groepswerk: de leerlingen kiezen uit een lijst van wetenschappers en technologische vernieuwingen en zoeken op het internet hierover informatie. Zij maken hiervan een schriftelijke en/of mondelinge presentatie. – Brainstorm: de leerlingen vragen zich af hoe je voedsel kunt bewaren als je geen moderne bewaarmiddelen/technieken hebt en wat de gevolgen zijn voor dat voedsel. Zo zien ze het belang in van specerijen voor het op smaak brengen van voedsel en voor het lang bewaren ervan. – Leuke instap om het belang van originele bronnen en van bronnenkritiek voor het humanisme te laten ervaren: de leraar geeft een zin aan leerling 1 die dat influistert in het oor van de volgende leerling (de anderen mogen het niet horen) en zo verder tot de zin doorgegeven is aan alle leerlingen. De laatste leerling zegt de zin luidop waaruit blijkt dat de zin wijzigingen heeft ondergaan en afwijkt van de oorspronkelijke zin.
<p>40 41 42</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat je kan gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> – De prent <i>'Een man bevrijdt zich uit de middeleeuwse stolp'</i> (1888) als visuele voorstelling van de manier waarop men in latere periodes naar de middeleeuwen keek. – De prent <i>'man van Vitruvius'</i> (Leonardo da Vinci): belang van geometrische vormen en het zoeken naar wetmatigheden. – De tekst van Macchiavelli <i>"Brief aan zijn vriend Francesco Vettori"</i> (1513): kenmerken van het humanisme. – Afbeeldingen van een blokdruk en van de drukpers van Gutenberg. De leerlingen kunnen door beide te vergelijken het vernieuwende van de boekdrukkunst aantonen. Een bezoek aan het Plantijnmuseum in Antwerpen is in dit kader een aanrader. – Het schilderij <i>'De school van Athene'</i> van Rafaël. Deze schilder uit de renaissance heeft zich laten inspireren door de klassieke oudheid. De leerlingen gaan in het schilderij op zoek naar elementen uit de klassieke oudheid. Een goede analyse van het schilderij is terug te vinden op www.humanistischecanon.nl – Afbeeldingen van beeldhouwwerken zoals de <i>Gattamelata</i> van Donatello, middeleeuwse beelden aan kathedralen en het ruitersstandbeeld van Marcus Aurelius uit de Romeinse periode. De leerlingen zien gelijkenissen en verschillen. Ze zien dat er in de kunstproductie vanaf de 15e eeuw naast godsdienst ook andere thema's, zoals de mens, op de voorgrond treden. Ook: vergelijking van de David van Sluter met de David van Michelangelo. – De afbeelding van <i>'De fabrica Corporis humani'</i> van Andreas Vesalius. De leerlingen kunnen afleiden waarom het ontleden van lijken voordelen heeft en op welke moeilijkheden dat kon stoten. Ze actualiseren naar vandaag: de houding tegenover de dood in de verschillende culturen. Ze vergelijken Andreas Vesalius met <i>'De anatomische les van Nicolaes Tulp'</i> van Rembrandt. Ze zoeken de gelijkenissen en verschillen en actualiseren naar vandaag. (ook LPD 69) – Afbeelding met het interieur van een katholieke en een protestantse kerk: de leerlingen kunnen bepaalde kenmerken van het protestantisme en de rooms-katholieke godsdienst afleiden door een vergelijking te maken tussen de twee kerkinterieurs. Een gelijkaardige oefening is mogelijk aan de hand van het schilderij <i>Zielenvisserij</i> van Adriaen Pietersz. – De 95 stellingen van Luther: de leerlingen halen hieruit zijn grootste punten van kritiek t.o. v. de paus en de wantoestanden van de katholieke kerk (o.a. aflatenpolitiek).

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1450-1650)
	<ul style="list-style-type: none"> – Schilderijen zoals Jeroen Bosch: “De kruisdraging van Christus” en Cornelis van Haarlem “Broeder Cornelis en zijn meisje” om de houding van sommigen tegenover de kerk te illustreren.
43	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • De begrippen imperialisme en kolonisatie hebben de leerlingen al in de eerste graad gezien. Het is nuttig om daar kort op terug te komen en tegelijk te wijzen dat de invulling van deze begrippen niet helemaal hetzelfde is. We raden hier overleg met de collega(s) van de eerste graad aan (welke definitie werd er gegeven van deze begrippen? hoe werden de begrippen aangebracht?). • Leuke/interessante instap om de begrippen inquisitie en ketter te verhelderen: <ul style="list-style-type: none"> – laatste stukje van film ‘The Name of the Rose’ (J.J. Annaud - 1986). – fragmenten uit de film ‘Goya’s ghost’ (M. Forman - 2006) – sketch ‘The Spanish Inquisition’ (Monty Python’s Flying Circus - 1970) – fragment ‘The Inquisition’ uit ‘History of the World - part 1’ (M. Brooks - 1981) • Voorbeeld van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen zoeken het begrip humanisme op in Van Dale of in een encyclopedie en zien dat er verschillende betekenissen zijn. Leerlingen die Latijn studeren zoeken naar de Latijnse oorsprong en betekenis van het woord humanisme.
44	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen doen een onderzoek naar een wetenschapper uit de 16de en 17de eeuw (zoals Paracelcus, Newton, Galilei) en gaan na welke elementen in zijn werk vernieuwend of behoudend zijn. – De leerlingen doen een onderzoekje naar de voeding van de Europeaan voor en na de kolonisatie en geven een overzicht van producten (aardappel, tabak, maïs ...) die in ons dieet kwamen na de koloniatiegolf om één van de gevolgen van de kolonisatie op de samenleving in Europa tastbaar te maken. – De leerlingen onderzoeken aan de hand van het ‘Spaanse spook’ uit de Suske en Wiske stripreeks verschillende facetten van het leven in de Spaanse Nederlanden onder Alva. De leraar kan ervoor kiezen elk groepje een maatschappelijk domein op te geven en hen zelfstandig fragmenten te laten kiezen en commentariëren aan de hand van secundaire literatuur. Als er minder tijd is, kan de leraar die fragmenten geven. Voor het politieke domein is de Tachtigjarige Oorlog en de repressie onder Alva sterk aanwezig. Economisch ligt de nadruk op de landbouw. De stedelijke economische activiteiten komen minder zichtbaar aan bod maar er zijn wel enkele aanknopingspunten. Sociaal komen alle geledingen aan bod (adel, stedelijke burgerij, boeren, rovers, soldaten, ...). Voor het culturele domein kunnen ze o.a. Breughel, de stedenbouw (aan de hand van Brussel), hekserij, oorlogstechnieken en de boekdrukkunst bespreken. Het geheel kan je ook als herhalingsoefening maken.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1450-1650)
45	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan je best tegelijk met de vorige behandelen.• Inhoudelijke verduidelijking:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen kunnen de botsing tussen het politieke (machtscentrum), het sociaal-economische (frustratie van economisch achtergestelden) en het religieuze (protestanten versus katholieken) in de godsdienstoorlogen goed illustreren aan de hand van bv. de Beeldenstorm.– De leerlingen zien in dat de vooruitgang in de wetenschappen, o.a. de sterrenkunde en cartografie het wereldbeeld doet veranderen en dat het ontdekkingsreizen mogelijk maakt. Ze doen ook de politieke machtsverhoudingen in Europa verschuiven.
46	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen bestuderen het ‘ontdekken’ van Amerika aan de hand van historische teksten en kaarten. Zij vergelijken de reis van de Vikingen met die van Columbus en die van Abukari II. Ze brengen routes in kaart, bestuderen welke bewijzen gevonden zijn, welke impact de ‘reizen’ hadden, enz.– De leerlingen vergelijken in een klasdiscussie de impact van de boekdrukkunst op de 15-16de-eeuwse maatschappij met de impact die het internet heeft op onze hedendaagse samenleving.– De leerlingen halen uit een tekstje van Erasmus of van Moore elementen van maatschappijkritiek. Zij zoeken vervolgens een blog die eveneens kritiek levert over dezelfde onderwerpen (macht, maatschappij, kerk, enz.) en bespreken punten van overeenkomst.– De leerlingen voeren een discussie over de gelijkenissen tussen boekdrukkunst vroeger en internet vandaag voor de verspreiding van de kennis en het ondermijnen van de gezagsdragers (zie Google in China).– De leerlingen zoeken voorbeelden van de houding van religies vandaag tegenover de vooruitgang van de wetenschappen: bv. stamcelonderzoek, evolutieleer ...– De leerlingen zoeken voorbeelden in de actualiteit van mensen die omwille van hun kritiek op de samenleving in conflict komen met de overheid.– De leerlingen koppelen een kaart van de verspreiding van de talen Engels, Frans, Nederlands, Spaans en Portugees met een kaart van de Europese kolonisatie vanaf de 15e eeuw en formuleren een verklaring.

STUDIE VAN WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1650-1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET8	47 de bestudeerde leerinhouden van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> • Absolutisme aan de hand van minstens één voorbeeld. • Verlichting. • <i>Amerikaanse Revolutie. (U)</i> • Franse Revolutie (tot het Congres van Wenen).
ET9 ET20* ET22*	48 minstens 1 probleemstelling per bestudeerde leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 uitwerken.	Voorbeelden van probleemstellingen: <ul style="list-style-type: none"> • Waarom groeide het vorstelijk absolutisme in Frankrijk uit tot een succes? • Waarom groeide het vorstelijk absolutisme in Engeland niet uit tot een succes? • Had het vorstelijk absolutisme de kiem van de neergang van het ancien régime in zich? • De Verlichting als antwoord op de gewijzigde sociale en economische omstandigheden. • Welke invloed had een kleine groep denkers op termijn op de samenleving? • <i>Hoe revolutionair was de Amerikaanse grondwet? (U)</i> • <i>Was de Amerikaanse revolutie een generale repetitie van de Franse? (U)</i> • Was de burgerij de motor van de Franse Revolutie? • De Franse revolutie als einde van de standenmaatschappij en het ancien régime.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET13 ET14 ET15	49 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen voor elke leerinhoud van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> • één materiële bron en/of landschappelijke getuige; • één geschreven bron; • één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...)
ET16 ET18 ET20*	50 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET17	51 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	52 begrippen die gerelateerd zijn aan de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen <ul style="list-style-type: none"> • Absolutisme; • Protectionisme; • Rationalisme; • Rechtstaat; • Kiesrecht; • Scheiding der machten; • Scheiding van kerk en staat; • Revolutie; • Grondwet; • Burgerrechten; • <u>Republiek</u>; • Volkssoevereiniteit.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET4 ET22* ET24*	53 minstens één kenmerk uit twee maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 uitleggen en beoordelen als vernieuwend of behoudend.	Minstens één kenmerk uit 2 maatschappelijke domeinen <ul style="list-style-type: none"> • Politiek domein: absolutisme volgens goddelijk recht (droit divin), drie staatsmachten bij één persoon, volkssoevereiniteit, scheiding der machten, scheiding Kerk en Staat, rechtstaat ... • Economisch domein: handelskapitalisme en protectionisme, thuisnijverheid en manufacturen, fiscale ongelijkheid, beginnende industrialisatie ... • Sociaal domein: de standenmaatschappij onder druk, de levensomstandigheden van de plattelandsbevolking, sociale (on)gelijkheid, burgerrechten, van standenmaatschappij naar klassenmaatschappij ... • Cultureel domein: empirisme, kunst in dienst van de macht, rationalisme, maakbaarheid van mens en samenleving ...
ET6 ET22* ET24*	54 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 aantonen.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • Driehoekshandel ten dienste van de Europese staten; • Economie in dienst van de macht; • Cultuur in dienst van de macht; • Invloed van de Verlichting op alle maatschappelijke domeinen; • <i>Economische en politieke onderdrukking als basis voor de Amerikaanse revolutie; (U)</i> • Sociale ongelijkheid als oorzaak van en economische crisis als aanleiding tot de Franse revolutie.
ET11 ET20* ET23* ET24*	55 minstens 2 aspecten van de westerse samenlevingen tussen 1650 en 1815 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De macht van een absolute vorst vergelijken met de macht van onze huidige vorst; • Protectionisme;

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • Economie in dienst van de macht; • Cultuur in dienst van de macht; • Scheiding der machten; • Rechtsstaat; • Geloof in de wetenschap en de maakbaarheid van mens en samenleving; • Scheiding kerk en staat; • Burgerrechten – mensenrechten.

2	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)	
47	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste vijf wenken bij LPD 1. • Inhoudelijke verduidelijkingen: <ul style="list-style-type: none"> – Bij het absolutisme heeft men vaak de neiging om een gedetailleerde politieke geschiedenis te geven van Frankrijk (en Engeland). Probeer het absolutisme ruimer te zien dan alleen politiek. Ga ook in op de sociaal-economische en culturele aspecten en leg bij het politieke de focus eerder op de mechanismen dan op louter feitengeschiedenis. Je moet maar één voorbeeld van een absolutistische staat bestuderen. Meestal kiest men voor Frankrijk omdat het absolutisme hier het duidelijkst triomfeerde, je kan ook Engeland (waarbij je kan ingaan op de redenen waarom het absolutisme hier aan banden gelegd werd), Spanje of Rusland als voorbeelden gebruiken. – Het ‘verlicht despotisme’ is geen specifieke leerinhoud. Indien het jaarplan dit toelaat kan de leraar het wel zien in de marge van de Verlichting, als een poging van bepaalde machthebbers om de ideeën van de Verlichting te recupereren. – De ‘industriële revolutie’ is niet als leerinhoud opgenomen. We hebben ervoor gekozen die leerinhoud naar de derde graad te verschuiven. Hoewel de industriële revolutie in sommige gebieden al voor 1815 voelbaar was, is het in de 19de eeuw ruimer verspreid en laten de gevolgen ervan zich ook duidelijker voelen. Uiteraard kan de leraar bij de studie van het economische domein wel al wijzen op de beginnende industrialisering. • Voorbeelden van oefeningen rond tijd en ruimte: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken als instap de kolonisatiekaart van de 16de eeuw en de kolonisatiekaart van de 17de eeuw. Ze stellen vast dat er andere landen koloniseren. Ze zoeken hiervoor redenen. – De leerlingen vergelijken de kaarten van Europa uit 1550, 1648 en 1713. Ze kunnen op deze kaarten Europese grootmachten zoals Frankrijk en Groot-Brittannië aanduiden. 	

2	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)
	<ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen brengen als afsluiter van de lessenreeks de voornaamste absolute vorsten en hun regeerperiode (ze moeten dit niet kennen!) aan op een tijdsband. Zij stellen vast dat wat zij afzonderlijk bestudeerd hebben, in tijd samenvalt. – De leerlingen kunnen aan de hand van een historische kaart de 13 Amerikaanse kolonies situeren in Noord-Amerika. Een andere oefening: ze vergelijken een kaart van rond 1850, een kaart van rond 1900 en een actuele kaart en kunnen de gebiedsuitbreiding van de oorspronkelijke ‘Verenigde Staten’ aantonen (doorloper). – De leerlingen kunnen aan de hand van een Europese historische kaart Frankrijk tijdens de Franse Revolutie en de gebiedsuitbreiding van Frankrijk onder Napoleon situeren. Ze zien in dat de ideeën van de Franse Revolutie niet beperkt bleven tot Frankrijk.
48	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2. • Voorbeelden van een werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen debatteren over een aantal stellingen uit M. ONFRAY (2009). Op die manier kunnen ze zich inleven in de wereld van de salons in Parijs waar filosofen samen kwamen om maatschappelijke thema’s te bespreken. De leerlingen kunnen actuele stellingen nemen zoals: ‘doe je wat de directeur zegt, ook als hij onzin uitkraamt’ of ‘moet je het schoolreglement in de vuinistbak gooien’ waarin Onfray dieper ingaat op de filosofie van o.a. Locke en Rousseau. Aan de hand van enkele andere stellingen zoals ‘heb je nog veel van een baviaan in je?’ analyseert Onfray tekstjes van Kant, Hobbes, Diderot en Voltaire. De verlichtingsfilosofen worden op die manier bijzonder eigentijds.
49 50 51	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5. • Voorbeelden van materiaal dat je kan gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> – Alle mogelijke uitingen van absolute macht van een vorst (vooral voor Lodewijk XIV zijn er veel voorbeelden) in schilderijen (portretten), gravures, munten en penningen, symbolische paleisarchitectuur ... De leerlingen kunnen via een observatieprotocol de aangereikte bronnen beschrijven en de kenmerken van de verheerlijking/goddelijke status van een vorst hieruit afleiden. – Teksten van Bossuet en Bodin over het ‘goddelijk karakter’ van de koninklijke macht (droit divin). – Geschriften van de Schotse koning James I Stuart, later koning van ‘Groot-Brittannië in “<i>The True Law of Free Monarchies; or, The Reciprocal and Mutual Duty Betwixt a Free King and His Natural Subjects</i>” over het goddelijke koningschap. – Uittreksels uit de memoires van Lodewijk XIV zelf of getuigenissen van tijdgenoten (Saint Simon, Princesse Palatine, Chapelain, Lully) illustreren dat elk domein van de samenleving ten dienste stond van de koning. – Geschriften en brieven van J. B. Colbert (naast tabellen en schema’s in handboeken) over het protectionisme in Frankrijk. – Films zoals <i>Le roi danse</i> (Corbiau - 2000), <i>Dangerous Liaisons</i> (Frears - 1988), <i>Farinelli</i> (Corbiau - 1994) en <i>Marie Antoinette</i> (S.Coppola - 2006) over het hofleven in absolutistisch Frankrijk. – Schilderijen en gravures over de Engelse burgeroorlog tussen de aanhangers van de monarchie en het parlement (vb John Weesop). – Uittreksels uit de Britse <i>Bill of Rights</i> (1689) om aan te tonen dat het centrum/zwaartepunt van de macht in Engeland bij het parlement ligt.

2	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)
	<ul style="list-style-type: none">– Fragmenten uit de tv-reeks <i>Charles II</i> (BBC 2010) over de spanningen tussen parlement en monarchie.– Spotprenten uit de 18de eeuw illustreren de kritiek op de standensamenleving. Voorbeelden hiervan zijn ‘<i>réveil du Tiers Etat</i>’ en ‘<i>Le tiers état supportant le poids des privilèges de la noblesse et du clergé</i>’.– Uittreksels uit teksten van verlichtingsfilosofen, zoals<ul style="list-style-type: none">✓ Locke, <i>Two Treatises on Government</i> (1689), over machtsconcentratie en machtswillekeur;✓ Montesquieu, <i>De l’esprit des Lois</i> (1748), over de scheiding van de drie staatsmachten;✓ Rousseau, <i>Du Contrat Social</i> (1762), over het ‘contract’ tussen de leden van de maatschappij en de volkssoevereiniteit (politieke domein);✓ Kant, <i>Wat is Verlichting?</i> (1784), over empirisme en rationalisme;✓ Voltaire, <i>Profession de foi des théistes</i> (1768), over deïsme;✓ Voltaire, <i>Traité sur la Tolérance</i> (1763), over verdraagzaamheid voor verschillende meningen en geloof (cultureel domein);✓ Rousseau, <i>Discours sur l’origine et les fondements de l’inégalité parmi les hommes</i> (1755), over sociale (on)gelijkheid;✓ Beccaria, <i>Over misdaden en straffen</i> (1764), tegen de doodstraf en onschuld tot schuld bewezen is (sociaal domein);✓ Smith, <i>Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations</i> (1776), over eigenbelang en arbeidsverdeling;✓ Quesnay, <i>Tableau Economique</i> (1759), over schaalvergroting (economisch domein).– Afbeelding van de <i>Boston Massacre</i> (Paul Walker - 1770) of de cartoon ‘<i>join or die</i>’ uit de <i>Pennsylvania Gazette</i> om de leerlingen inzicht te doen krijgen in de propaganda van die tijd (cultureel domein).– De cartoon ‘<i>e pluribus unum</i>’ om de idee achter de revolutie weer te geven.– Uittreksels uit de Amerikaanse ‘<i>Onafhankelijkheidsverklaring</i>’: profiteerde iedereen van de idealen van gelijkheid en vrijheid?– Fragmenten uit de <i>The Patriot</i> (Emmerich - 2000), een spektakelfilm met de Amerikaanse Revolutie als achtergrond. De leerlingen onderzoeken via een aantal gerichte vragen en opdrachten de historiciteit van de film. Wat klopt er met de historische feiten en wat is ‘aangedikt’ (fictie/non-fictie). Een samenvatting van het discussies rond deze film is te vinden op www.film-en-geschiedenis.ugent.be.– Tabellen met geboorte- en sterftcijfers en teksten over het leven op het platteland in Frankrijk in de 18de eeuw om een beeld te scheppen van de levensomstandigheden van de plattelandsbevolking. Dit stond in het teken van honger/overleven en staat in scherp contrast met het hofleven.– Voorbeelden van pamfletten en spotprenten gepubliceerd tijdens de Franse Revolutie geven de verschillende en wisselende politieke opinies weer tijdens deze periode. Dit kan men ook internationaal bekijken: vb. de cartoons van de Brit James Gillray waaruit men kan afleiden hoe men buiten Frankrijk tegenover de Franse Revolutie stond en hoe Groot-Brittannië in deze periode streefde naar wereldhegemonie.

<p>2</p>	<p>SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Tekst van <i>Wet Le Chapelier</i> (1791) waarmee de leerlingen inzien dat de Franse Revolutie ook op economisch en sociaal vlak een breuk inhield met de voorgaande periode en tegelijk de belangen van de ondernemende burgerij veilig stelde. Ze bespreken welke voordelen die wet had en voor wie het nadelig was. – Schilderijen van J.L. David geven inzicht in propaganda en beeldvorming over de revolutie. Vanuit de biografie van de schilder (die tijdens de verschillende fasen van de revolutie altijd aan de kant van de machthebbers stond) kunnen de leerlingen zijn standpunt bepalen. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> ✓ de eed van de kaatsbaan; ✓ Marie Antoinette op weg naar de guillotine (schets); ✓ de dood van Marat; ✓ de kroning van Napoleon (verschuiving in verhouding tussen Kerk en staat); ✓ veldheerportretten van Napoleon. – Fragmenten uit de tweedelige tv-film <i>La Révolution Française</i> (Enrico – 1989). – Fragmenten uit <i>Marie-Antoinette</i> (S. Coppola - 2006) illustreren hoe men aan het hof niet beseftte welke politieke breuk zich aan het voltrekken was. – Fragmenten uit de <i>Code Civil</i> waarmee de leerlingen inzien hoe vernieuwend (bv. erfenisrecht) dit was (ook LPD 47). • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Met de teksten van de verlichtingsfilosofen (zie supra): de leerlingen hebben de algemene kenmerken van de Verlichting gekregen en onderzoeken daarop aan de hand van teksten de invloed van de Verlichting op het denken over de verschillende maatschappelijke domeinen. Een moeilijkere variant van deze oefening is de leerlingen in groepjes per maatschappelijk domein onderverdelen en hen fragmenten geven die passen bij een domein. Zij moeten dan beschrijven wat de filosofen voorstellen per domein. Ze stellen dit voor aan elkaar. Daarna kan de klas via een onderwijsleergesprek of een klasdiscussie tot de algemene kenmerken van de Verlichting komen. – De leerlingen stellen aan de hand van teksten van verlichte filosofen een schematisch overzicht op met de waarden, normen en doelstellingen van voor en na de Verlichting.
<p>52</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste wenk bij LPD 6. • Inhoudelijke verduidelijkingen <ul style="list-style-type: none"> – We kozen hier voor het transfereerbare begrip protectionisme eerder dan de in tijd en ruimte beperkte begrippen mercantilisme en colbertisme. De leraar kan deze meer specifieke wel gebruiken in de context van de bestudeerde periode maar wij pleiten ervoor om alleen het transfereerbare begrip te laten studeren. – Het begrip kiesrecht koppel je best aan volkssoevereiniteit en kan je verfijnen met begrippen als cijnskiesrecht (beperkte volkssoevereiniteit), algemeen stemrecht en ook vetorecht (inperking van de volkssoevereiniteit). – Naast revolutie kan je ook op het begrip contrarevolutie wijzen omdat de twee bijna altijd met mekaar gepaard gaan.

<p>2</p>	<p>SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Het begrip republiek hebben de leerlingen al gezien in de eerste graad (Rome) maar krijgt hier een andere invulling. Het begrip president (voor de VS) kan je daaraan koppelen maar tegelijk beseffen de leerlingen dat niet elke republiek een president aan het hoofd heeft (Frankrijk tijdens de revolutie en Napoleon). • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen maken op basis van biografieën die de leraar opgeeft een vergelijkende studie tussen Robespierre en Talleyrand om op die manier inzicht te verwerven in revolutionaire dynamiek. Beide zijn voormannen uit de revolutie: Robespierre was eerder rechtlijnig, radicaal en fanatiek terwijl Talleyrand een meer pragmatische politicus was die meewaaide met de winden van de op-eenvolgende regimes. – De leerlingen gaan in de <i>'De Verklaring voor de Rechten van de Mens en van de Burger'</i> op zoek naar de passages die slaan op de begrippen 'rechtstaat', 'burgerrechten' en 'volkssoevereiniteit' en leggen dit uit.
<p>53</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7. • Voorbeelden van werkvormen: <ul style="list-style-type: none"> – Het belang van een militaire macht van een absoluut vorst kunnen de leerlingen afleiden via een internetzoekopdracht naar de vestingsteden van Vauban. De leerlingen stellen vast dat vooral de buitengrenzen (ook overzees) van het Franse rijk beschermd werden. – De leerlingen vergelijken een prent van een ambachtsplaats met een manufactuur en een moderne fabrieksruimte. Ze kunnen aan de hand van de prent afleiden op welke manier een manufactuur vernieuwend was. – Een mini-onderzoek: (kan ook in samenwerking met wiskunde of fysica) De leerlingen zoeken op hoeveel een mijl, een voet en een pint zijn in het ancien régime. Door de verschillende soorten afstanden en inhouden kunnen ze besluiten welke problemen dat met zich meebrengt. Ze onderzoeken hoe de onderverdeling van de afstanden en inhouden was: bv. hoe men van mijl naar inch naar gaat en ze zien de moeilijkheid hiervan in. De leerlingen onderzoeken welke verhouding er is tussen afstanden en inhouden in het nieuwe systeem. Een oefening: ze meten het klaslokaal op in de oude maten en in de nieuwe maten (tot de kleinste onderverdeling). Ze zetten dit om naar 2 klaslokalen, zowel de lengte en de oppervlakte, waardoor ze inzien dat dit met het nieuwe systeem veel gemakkelijker gaat. Ze zien het voordeel van het metriek stelsel in voor de opkomende industrialisering. Ze zoeken op waar in de wereld het metriek stelsel ingevoerd werd en wanneer dat gebeurde (oef in tijd en ruimte, LPD 79) Ze kunnen uit hun historische kennis afleiden waarom dat in Engeland veel later was dan op het Europese vasteland. – Aan de hand van een omzettingstabel van de Franse republikeinse kalender bepalen de leerlingen hun verjaardag in die kalender. Ze onderzoeken waarom er in onze week 7 dagen zijn en waarom we berekenen vanaf de geboorte van Christus. Ze kunnen afleiden waarom de Franse Revolutie dit wilde veranderen en welke normen ze hierbij gebruikten. Ze kunnen ook afleiden waarom dit systeem geen stand hield.

2	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (1650-1815)
54	<ul style="list-style-type: none">• Deze LPD kan je best tegelijk met de vorige behandelen.• Voorbeeld van een werkvorm:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen bespreken het samengaan van politiek en cultuur aan de hand van fragmenten uit <i>Le roi danse</i> (Corbiau - 2000). Andere voorbeelden van deze symbiose zijn de talrijke afbeeldingen en portretten van Lodewijk XIV en Versailles die zowel de koning als het hofleven altijd idealiseerden.
55	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.• Voorbeelden van werkvormen:<ul style="list-style-type: none">– De leerlingen vergelijken de macht van een absoluut vorst met de macht van een vorst binnen onze monarchie. De leerlingen bespreken aan de hand van de abortuscrisis in België in 1990 de onmacht van een hedendaagse koning om zijn persoonlijke overtuiging te laten doorwegen op de besluitvorming.– De leerlingen zoeken via internet artikels op met het woord protectionisme in. Ze bepalen of het artikel dit positief of negatief voorstelt. Leerlingen kunnen hierbij op zoek gaan naar de spanningsvelden tussen verschillende landen die vandaag al dan niet hun markt beschermen.– De leerlingen kunnen aan de hand van enkele door de leraar verzamelde krantenartikels aantonen dat bij elke economische vertraging en/of crisis staten hun economie proberen af te schermen.– De leerlingen zoeken zowel in verleden als in heden voorbeelden van geïdealiseerde voorstellingen van heersers (Romeinse keizers, Lenin, Saddam Hussein ...)– Via hedendaagse cartoonisten (www.cartoonstock.com > French revolution cartoons and comics) bespreken de leerlingen de elementen uit de Franse Revolutie die nu nog doorwerken.– De leerlingen bespreken de huidige politieke structuur van de VS op basis van lectuur van de grondwet van 1787. Dit kan vooral interessant zijn in een jaar van Amerikaanse presidentsverkiezingen (bv. kiesmannen, winner-takes-all)– Leerlingen gaan op zoek naar aspecten van het mechanisme 'revolutie' aan de hand van krantenartikels, journaals ... over oproer, opstanden, revoltes, betogingen of revoluties die zich op dat moment in de wereld voordoen.

SYNTHESE VAN DE WESTERSE SAMENLEVINGEN TUSSEN 1450 EN 1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET2	56 voor elk maatschappelijk domein minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen onderling tussen 1450 en 1815.	<p>Voorbeelden van overeenkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek: absolutisme ... • Economisch: landbouwsamenleving ... • Sociaal: standensamenleving ... • Cultureel: cultuur in dienst van elite ... <p>Voorbeelden van verschillen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek: absolutisme in vraag gesteld ... • Economisch: eerste industriële revolutie ... • Sociaal: groeiende macht van de burgerij ... • Cultureel: nieuwe ideeën van de Verlichting ...
ET10 ET21* ET23*	57 voor de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 minstens 1 voorbeeld geven van zowel normconformerend als normafwijkend maatschappelijk gedrag vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.	<p>Voorbeelden van normconformerend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • (streven naar) behoud van de privileges van de adel; • Het soms zeer repressief in stand houden van de geloofsleer; • Etiquetteregels; • ... <p>Voorbeelden van normafwijkend maatschappelijk gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opkomst protestantisme; • Maatschappijkritiek van de humanisten; • Hekserij; • Afschaffing privileges; • Deïsme; •

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (SYNTHESE)
56	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="371 304 580 331">• Zie LPD 20
57	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="371 359 580 386">• Zie LPD 21

STUDIE VAN NIET-WESTERSE SAMENLEVINGEN: 1450-1815

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET8	58 minstens één niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 situeren in tijd en ruimte en het verband aangeven tussen beide.	Te bestuderen leerinhouden <ul style="list-style-type: none"> Minstens één samenleving naar keuze: Inca's, Azteken etc na de kolonisatie, Noord-Amerikaanse Indianen, Osmaanse Rijk, Japan, China, India, zwart Afrika ...
ET1	59 de relativiteit van de westerse periodisering aantonen door te vergelijken met andere periodisering.	Periodisering in niet-westerse samenlevingen.
ET9 ET20* ET22*	60 minstens 1 probleemstelling uitwerken rond de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden van probleemstellingen <ul style="list-style-type: none"> Afhankelijk van de gekozen samenleving.
ET2	61 voor twee maatschappelijke domeinen naar keuze minstens één voorbeeld van een overeenkomst en één voorbeeld van een verschil geven tussen de bestudeerde ontwikkelingsfasen van de westerse en de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden van overeenkomsten <ul style="list-style-type: none"> Afhankelijk van de gekozen samenlevingen. Voorbeelden van verschillen <ul style="list-style-type: none"> Afhankelijk van de gekozen samenlevingen.
ET13 ET14 ET15	62 door de leraar aangereikte of zelf gevonden informatie over de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 aan de hand van vragen of een afgebakende opdracht kritisch analyseren, hoofd- en bijzaken erin van elkaar onderscheiden en er de nodige gegevens uit halen om een probleemstelling te beantwoorden.	Toe te passen op de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 op minstens: <ul style="list-style-type: none"> één geschreven en/of materiële bron en/of landschappelijke getuige; één historiografische informatiebron (tekstueel, auditief, visueel, audiovisueel, multimediaal ...).
ET16 ET18 ET20*	63 uit de aangereikte of zelf gevonden historische informatiebronnen over de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 een standpunt halen en daarover zelfstandig een vraag formuleren en eventueel een eigen standpunt beargumenteren.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
ET17	64 aan de hand van gerichte vragen, historische documenten over de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 met elkaar vergelijken en hieruit een gefundeerd besluit trekken.	Toe te passen, waar mogelijk, op het materiaal uit het vorige leerplandoel.
ET3	65 begrippen die gerelateerd zijn aan de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 binnen hun specifieke context verklaren en, waar mogelijk, in andere contexten toepassen.	De begrippen • Afhankelijk van de gekozen samenleving.
ET5 ET22* ET24*	66 de fundamentele kenmerken omschrijven van de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815.	Voorbeelden • Afhankelijk van de gekozen samenleving.
ET6 ET22* ET24*	67 mogelijke onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen de maatschappelijke domeinen van de bestudeerde niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 aantonen.	Voorbeelden • Afhankelijk van de gekozen samenleving.
ET11 ET20* ET23* ET24*	68 minstens 1 aspect van de bestudeerde niet-westerse samenleving tussen 1450 en 1815 historiseren en/of actualiseren.	Voorbeelden • Afhankelijk van de gekozen samenleving.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 1450-1815)
58	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 22. • De leraar zal in het vierde jaar één niet-westerse samenleving naar keuze bestuderen. De keuze wordt overlegd in de vakgroep. Indien zijn jaarplan dit toelaat, kan hij ook een tweede samenleving kiezen.
59	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de Inhoudelijke verduidelijking bij LPD 23. • Hier verwijzen we naar wat de leerlingen in het derde jaar over andere periodiseringen hebben gezien. Afhankelijk van de gekozen niet-westerse samenlevingen en hun periodisering kan je dit verder aanvullen of verfijnen.
60	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 2.
61	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook LPD 25

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (NIET- WESTERS 1450-1815)
62 63 64	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 3/4/5.
65	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste wenk bij LPD 6.
66	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste twee wenken bij LPD 7.
67	<ul style="list-style-type: none">• Dit LPD kan je best tegelijk met het vorige behandelen.
68	<ul style="list-style-type: none">• Zie ook de eerste drie wenken bij LPD 9.

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

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 1450-1815 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET12	69 doelgericht informatie zoeken over hun onderzoeksvraag in door de leraar aangeboden informatiemateriaal.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • Waar en hoe kan men informatie vinden over geschiedenis? • Soorten informatie: tekstuele, auditieve, visuele, audiovisuele, multimediale. • Zoekmethodes internet.
ET13	70 de gevonden informatie ordenen op basis van de criteria historische bron of historiografisch materiaal.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • De begrippen historische bron en historiografisch materiaal.
ET13	71 de correcte referentie noteren voor de gevonden informatie volgens door de leraar gegeven regels.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • Regels om te citeren en/of refereren.
ET14 ET15	72 in de gevonden informatie hoofd- van bijzaken onderscheiden en daaruit de nodige gegevens halen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan).
ET18	73 door middel van coherente argumenten een eigen standpunt formuleren over de uitgewerkte onderzoeksvraag.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestu-

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen over minstens één duidelijk afgebakende en door de leraar geformuleerde onderzoeksvraag betreffende de periode 1450-1815 (of de actualisering daarvan), onder begeleiding een op hun niveau geformuleerde opdracht (= historisch onderzoekje) verrichten, waarbij ze	LEERINHOUDEN
ET20		derde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). <ul style="list-style-type: none"> • Enkele basisprincipes van argumentatie.
ET19 ET20	74 over het resultaat van hun beperkt historisch onderzoek rapporteren.	<ul style="list-style-type: none"> • Toe te passen op minstens 1 onderzoeksvraag, door de leraar gekozen uit de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde westerse en niet-westerse samenlevingen tussen 1450 en 1815 (of de actualisering daarvan). • Manieren van rapporteren (schriftelijk, mondeling, grafisch ...) en enkele principes die hierbij dienen in acht genomen te worden.

LPD	SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN (HISTORISCH ONDERZOEK)
69	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 33
70	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 34
71	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 35
72	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 36
73	<ul style="list-style-type: none"> • Nieuw tegenover het derde jaar is dat de leerlingen een besluit moeten formuleren waarin ze een duidelijk standpunt innemen tegenover hun probleemstelling/onderzoeksvraag. Ze geven dus een duidelijk antwoord op de probleemstelling/onderzoeksvraag en geven een overzicht van de argumenten die hen tot die conclusie hebben geleid. • Gezien argumenteren een vaardigheid is we in de geschiedenisles vaak moet inzetten, is het zinvol om het over de waarde en opbouw van argumenten en de soorten argumenten te hebben. Overleg hierover met de collega Nederlands omdat het daar mogelijk ook aan bod komt.
74	<ul style="list-style-type: none"> • Zie LPD 37

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

VAKGROEPWERKING

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

Efficiëntie

Een vakgroep is maar nuttig als het werk duidelijk en zinvol is. Besteed daarom aan volgende punten aandacht:

- taakomschrijving: specifieke opdracht(en) voor de vakgroep geschiedenis;
- 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: alleen 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 de vakgroep deze lijst 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 aan 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.

Evaluatie:

- 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 de vakgroep in geschiedenis werkt aan VOET;
- Contacten leggen met de andere vakgroepen om gezamenlijk pedagogische keuzes te maken, rond bijvoorbeeld cultuuropvoeding, onderzoekscompetentie, extra muros activiteiten, participatie ... ;
- Voorbereiding op hoger onderwijs.

Naar buiten treden als vakgroep:

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

VOET

Wat en waarom?

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

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

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

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

Globaal:

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

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

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

Per graad:

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

Een zaak van het hele team

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

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

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

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

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

HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE

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

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

Zelfstandig kunnen werken, in staat zijn eigen initiatieven te ontplooiën en over het vermogen beschikken om nieuwe ideeën en oplossingen in samenwerking met anderen te ontwikkelen, zijn essentieel. Voor het onderwijs betekent dit een ingrijpende verschuiving: minder aandacht voor de passieve kennisoverdracht en meer aandacht voor de actieve kennisconstructie binnen de unieke ontwikkeling van elke leerling. Die benadering nodigt leraren en leerlingen uit om voortdurend met elkaar in dialoog te treden, omdat je de ander nodig hebt om te kunnen leren. Het traditionele beeld van onderwijs zal altijd 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 hele school een open leercentrum kunnen zijn. In werkelijkheid kan een school niet op elke plaats en op elk moment een dergelijke leeromgeving waarborgen. 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 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 ... Omdat 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 nodig.
- 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 houdt:

- 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 is. Deze begeleiding kan zowel gebeuren door de actieve aanwezigheid van een leraar als ook 'van op afstand' door middel van gerichte opdrachten, stappenplannen, studietips ...;
- het OLC is toegankelijk buiten de uren (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de uren).

Voor het welslagen is het aan te bevelen een OLC-beheerder aan te stellen. 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 alleen 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 leraar optreedt als coach van het leerproces (bijvoorbeeld in het open leercentrum). Een elektronische leeromgeving (ELO) biedt hiertoe een krachtige ondersteuning.
- **Creatief vormgeven**
Leerlingen worden uitgedaagd om creatief om te gaan met beelden, woorden en geluid. De leerlingen kunnen gebruik maken van de mogelijkheden die o.a. allerlei tekst-, beeld- en tekenprogramma's bieden.
- **Opzoeken, verwerken en bewaren van informatie**
Voor het opzoeken van informatie kunnen leerlingen gebruik maken van o.a. cd-roms, een ELO en het internet.
Verwerken van informatie houdt in dat de leerlingen kritisch uitmaken wat interessant is in het kader van hun opdracht en deze informatie gebruiken om hun opdracht uit te voeren.
De leerlingen kunnen de relevante informatie ordenen, weergeven en bewaren in een aangepaste vorm.
- **Voorstellen van informatie aan anderen**
Leerlingen kunnen informatie aan anderen meedelen of tonen met behulp van ICT-ondersteuning met tekst, beeld en/of geluid onder de vorm van bijvoorbeeld een presentatie, een website, een folder ...
- **Veilig, verantwoord en doelmatig communiceren**
Communiceren van informatie betekent dat leerlingen informatie kunnen opvragen of verstrekken aan derden. Dit kan via e-mail, internetfora, ELO, chat, blog ...
- **Adequaat kiezen, reflecteren en bijsturen**
De leerlingen ontwikkelen competenties om bij elk probleem verantwoorde keuzes te maken uit een scala van programma's, applicaties of instrumenten, al dan niet elektronisch. Daarom is het belangrijk dat zij ontdekken dat er meerdere valabele middelen zijn om hun opdracht uit te voeren. Door te reflecteren over de gebruikte middelen en door de bekomen resultaten te vergelijken, maken de leerlingen kennis met de verschillende eigenschappen en voor- en nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN⁵

Dit is een basisuitrusting:

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

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

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

⁵ Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

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

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

Zij schrijven voor dat:

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

EVALUATIE

ORGANISATIE VAN DE EVALUATIE

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

DOEL VAN DE EVALUATIE EN PLAATS IN HET ONDERWIJSPROCES

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

Het einddoel van de evaluatie als geheel is het testen of de leerplandoelstellingen bereikt werden. De verschillende evaluatiemomenten moeten de leerlingen verder helpen op hun weg naar het bereiken van deze doelstellingen. De leraar zal 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 dat de leerling altijd 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 moet men rekening houden met de specifieke eigenheid van de leerlingen per graad. Er zal bijgevolg een evolutie zijn in de manier van evalueren.

De verhouding tussen de evaluatie van kennis en inzicht/vaardigheden zal ook mee evolueren met de groeiende expertise van de leerling. Bij het toetsen van kennis gaat de leraar na of de leerling in staat is de in de les aangereikte informatie te reproduceren.

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

Evaluatie heeft dus als doel te testen of de leerplandoelstellingen in voldoende mate bereikt werden en om het leerproces op te volgen en bij te sturen. Het aantal evaluatiemomenten moet dus ook voldoende groot 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.

Per rapportperiode moeten er dus voldoende evaluatiemomenten zijn om remediëring mogelijk te maken en de leerlingen de kans te geven om eventuele tekortkomingen weg te werken. 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 om na elk afgerond inhoudelijk geheel een evaluatiemoment te voorzien.

ENKELE RICHTLIJNEN VOOR HET OPSTELLEN VAN TOETSEN

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

GESCHIEDENISDIDACTIEK

- ARTHUR, J. (red.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Routledge, London en New York, 2008.
- BAQUÈS, M.-C., BUTIER, A. & TUTIAUX-GUILLON, N., *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, Paris, 2003.
- DALONGEVILLE, A., *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire à l'école: cycle 3*, Hachette-Edition, Paris, 2008.
- DAVIES, I. (red.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London en New York, 2010.
- DAVIES, P., LYNCH, D. en DAVIES, R., *Enlivening Secondary History*, RoutledgeFalmer, London en New York, 2003.
- DELEPLACE, M. & NICLOT, D., *L'Apprentissage des concepts en histoire et en géographie: enquête au collège et au lycée*, Reims: CRDP de Champagne – Ardenne, 2005.
- DE TROYER, V., *Erfgoed in de klas: een handboek voor leerkrachten*. Garant, Antwerpen en Apeldoorn, 2005.
- DE VRIES, J. (red.), *Actief historisch denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*, Stichting geschiedenis, staatsinrichting en educatie, Boxmeer, 2004.
- DE WEVER, F., *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. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, de Boeck, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MIDDELEEUWEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NIEUWE TIJD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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