



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bachelorproef

‘Mummies voor Dummies’

Wat is de meerwaarde van activerende
werkvormen in een geschiedenisles?

Voorwoord

*‘Het is de hoogste kunst van de leraar om vreugde te creëren
in creatieve expressie en kennis.’
- Albert Einstein (1879 – 1955)*

Sta mij toe om dit werk in te leiden met een bekentenis.

Ik had vroeger nooit gedroomd om leerkracht te worden en al zeker geen leerkracht geschiedenis. Het beroep was ondankbaar, vereiste veel voorbereidend thuiswerk en je zou weer terugkeren naar de schoolbanken waar je al 18 jaar bekend mee was.

Na lange gesprekken en zelfreflecties kwam ik tot het besef dat het onderwijs een werkveld was waarin ik mezelf actief zag deelnemen. Dus begon ik de leerkrachtenopleiding.

Het was pas op de opendeurdag van de hogeschool dat ik mijn keuzevak Engels inwisselde voor geschiedenis dankzij mevr. Els Vinckx. Ik maakte daar met haar kennis en ze kwam direct over als een enthousiaste leerkracht met een enorme passie voor haar vak. Wat tijdens ons gesprek precies gezegd werd, ontglipt me, maar wat ik wel met zekerheid kan zeggen, is dat ik sindsdien dacht: *‘Ik wil ook zo zijn!’* Ik wilde ook zo’n passie hebben en dit kunnen doorgeven aan anderen, net als mevrouw Vinckx.

Tijdens mijn loopbaan op het secundaire onderwijs kreeg ik les van verschillende leerkrachten, maar door haar vreugde voor het vak, waren zelfs mijn ouders onder de indruk van haar, terwijl ze het gesprek van een afstand volgden.

Mijn dank gaat dan ook logischerwijze als eerste uit naar haar. Ze wist met haar goede begeleiding me altijd bij te staan met raad en tips, waardoor dit werk is geworden wat het nu is. Verder wil ook zeker mevr. Annick Schildermans (THHI), mevr. Anneke Maes (SHN), mevr. Nele Van Ende (TIO) en mevr. Nele Nouwen (SAH) bedanken. Dankzij hun enthousiaste deelname, begeleiding en feedback kon ik mijn uitgewerkt lesmateriaal uittesten tijdens hun lessen en achteraf eventueel bijwerken. Ten slotte mogen mijn ouders ook niet vergeten worden. Zonder hun steun, zowel moreel als materieel, was dit allemaal nooit mogelijk geweest.

Menig gepassioneerd geschiedenislerkracht zal herkennen dat de passie voor het vak niet altijd voortleeft bij de leerlingen. Hierdoor doen ze beroep op straffe anekdoten over mensen en gebeurtenissen uit het verleden en soms zelfs irrelevante elementen in de hoop de leerling te motiveren. Het probleem is echter dat het enerzijds niet altijd leuke kost kan zijn door bv. tijdsdruk, maar anderzijds dat je niet per se elementen moet toevoegen die los staan van het onderwerp, om de les leuker te maken. Dit laatste is dan ook de insteek van dit werk. Ik stel lesmateriaal op die de leerling niet alleen nieuwe kennis en vaardigheden laat verwerven, maar ook een hogere appreciatie laat opbrengen voor het vak, kritisch nadenkt over zijn leerproces en veel meer.

Ik wens u veel leesplezier maar vooral veel inspiratie toe.

Pieter Gythiel
PBLSO Geschiedenis – Nederlands PXL Education
Vilderstraat 5
3500 Hasselt

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	5
1 Verkennend onderzoek	6
1.1 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	6
1.2 Methodologie.....	6
1.2.1 Theorie activerende werkvormen	6
1.2.2 Actief historisch denken	17
1.2.3 De aanwezigheid van activerende werkvormen in de geschiedenisles.....	23
1.2.4 Actief historisch denken in de klas.....	29
Conclusie verkennend onderzoek	34
2 Ontwerponderzoek.....	35
2.1 Overzicht lesonderwerpen.....	36
2.2 Algemene feedback.....	37
2.3 Lessenreeks.....	38
Conclusie	134
Literatuurlijst.....	135
Geraadpleegde werken	136
Bijlagen	140

Inleiding

Een terugblik.

Bij de eerste opzet wilden we onderzoeken of het gebruik van een rollenspel in een geschiedenisles zorgde voor betere resultaten dan een standaard les geschiedenis. We kwamen in contact met Annick Schildermans, een leerkracht op THHI Tessenderlo. Onder haar leiding, stelden we een les op rond mummificatie in het Oude Egypte die daarna werd gegeven op 29/05/'18. Deze les bezat docerende werkvormen (bv. *theorie verzorging lijken, soorten zielen, dodenboek...*), vakoverschrijdende werkvormen (bv. *jeugdroman 'Timoe', authentieke Egyptische muziek*) en een "rollenspel" (bv. *demonstratie van het mummificatieproces op een pop*) om zo de leerlingen te boeien op variërende wijzen. Mevrouw Schildermans was zeer tevreden over de les en de leerlingen vonden het ook zeer aangenaam ('*Neen, meneer, U bedankt!*').

Achteraf werd dan een toets afgenomen bij 2 groepen: enerzijds bij de klasgroep waarbij het "rollenspel" werd uitgevoerd (A) en anderzijds bij de klasgroep waaraan mevrouw Schildermans de theorie op een standaardwijze doceerde (B). De toets was opgesteld op basis van de geziene leerstof uit werkbundels die voor de leerlingen tijdens het lesuur waren voorzien. Na het controleren van de resultaten, werd duidelijk dat klasgroep A een klasgemiddelde had van 7,06/15 en klasgroep B een gemiddelde van 5,38/15.

Opmerking: de toets werd een week later afgenomen en beide klasgroepen hadden hier niet voor geleerd.

Het bevestigde de stelling dat een les met een "rollenspel" evaluatief beter werkte dan de standaard gedoceerde les én de leerlingen hadden een leuke ervaring meegemaakt. Er was echter één probleem...

We kwamen erachter dat het mummificatiegedeelte geen écht rollenspel was, aangezien enkel de docent een rol opnam. Sindsdien trokken we het onderzoek door naar activerende werkvormen in een les geschiedenis en welk effect deze hebben op gebied van resultaat, welbevinden, verbetering historische vaardigheden bv. historisch denken etc.

Eerst verdiepen wij ons in activerende werkvormen; wat houdt dit theoretisch precies in en welke soorten bestaan er?

Daarna richten wij ons specifiek op het vak geschiedenis, door o.a. historisch denken onder de loep te nemen en te kijken hoe dit actief naar de klas omgezet kan worden. Verder onderzoeken we ook welke activerende werkvormen vooral gebruikt worden bij de verschillende handleidingen.

Tenslotte sluiten we dit eindwerk af met een overzicht van activerende lessen. We stelden een 12-tal lessen op waarin het gebruik van activerende werkvormen centraal stond. Het doel van deze activerende lessen was om de leerlingen, naast kennis te maken met de leerinhoud, ze aan te zetten tot historisch denken en het vermogen tot inleven in de historische tijdsgeest te ontwikkelen. Ook werd er gepeild naar de bevindingen van de leerlingen, om zo te zien of de werkvorm al dan niet geslaagd was.

1 Verkennend onderzoek

1.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

In deze bachelorproef staat het effect van activerende werkvormen in de geschiedenisles centraal, waarbij de onderzoeksvraag werd gesteld:

'Wat is de meerwaarde van een activerende werkvorm in de les geschiedenis?'

Om hier een antwoord op te kunnen geven, werden enkele deelvragen opgesteld:

- Deelvraag 1: Wat zijn activerende werkvormen en in welke vormen uiten deze dit?
- Deelvraag 2: Zorgen activerende werkvormen voor hogere resultaten en/of appreciatie bij de leerlingen?
- Deelvraag 3: In welke mate zijn activerende werkvormen doorgedrongen in het geschiedenisonderwijs?
 - Welke soort werkvormen gebruikt men? Welke zijn het populairste?
 - Bieden handleidingen enige hulp door werkvormen aan te raden?
- Deelvraag 4: Wat is essentieel bij het opstellen van activerend lesmateriaal?

1.2 Methodologie

1.2.1 Theorie activerende werkvormen

Sinds de jaren negentig is er sprake van een evolutie die wij 'de kennis-maatschappij' noemen. Door de vergrote omloopsnelheid speelt informatie een meer tijdelijke rol dan tevoren. De samenleving verwacht daarom dat men bereid is tot levenslang te (willen) leren. Het is dan ook dankzij de steeds grotere toename aan ICT-mogelijkheden dat iedere dag informatie makkelijk verspreidt, voor en door iedereen. Binnen de schoolmuren streeft men echter meer naar de kant van vaardigheden en persoonlijke betekenisgeving. Om het onderwijs doelmatiger en doeltreffender te maken en meer te laten voldoen aan individuele noden van de leerlingen, wordt er van leerkrachten verwacht een activerende lesaanpak te brengen met het oog op een stijgende evolutie van resultaten. De docent zal hiervoor gebruik moeten maken van een heldere uitleg, een taakgerichte werksfeer en een actieve betrokkenheid van de leerlingen. (Winkels, J. & Hoogeveen, P., 2014)

Activerende didactiek kent haar oorsprong in het 'constructivisme'. Samengevat komt deze theorie neer op de stelling dat leerlingen hun eigen kennis opbouwen door nieuwe informatie te koppelen aan hun voorkennis en concepties. Leren is dus een actief proces waarbij de leerlingen de touwtjes zelf in handen hebben. Het nemen van deze verantwoordelijkheid is natuurlijk niet voor iedereen even evident. Activerende didactiek verschilt daardoor dus in de hoeveelheid dat de leerling of de leerkracht het leerproces stuurt. De docent zal moeten zoeken naar een balans tussen ondersteuning bieden en uitdagingen creëren om de leerling zijn zelfverantwoordelijkheid te doen evolueren. Dit concept, ondersteund door het gebruik van enkele werkvormen, uit zich in vier ontwikkelingsstappen;

1. Zelf werken
2. Zelfstandig werken
3. Zelfstandig leren
4. Zelfverantwoordelijk leren

Een ideale manier om de eerste stap te verwezenlijken is wanneer de leerling zelfstandig moet werken aan een korte en duidelijke opdrachtreeks. Een andere mogelijkheid is door een gedeelde begeleiding waarbij de docent bepaalde zaken stuurt (bv. de inhoud) en de leerling voor andere zaken het eigen initiatief zal nemen (bv. het proces). Het is de taak van de leraar om de leerlingen te voorzien van de juiste werkvormen, de geschikte leeromgevingen en de op leerling afgestemde hulpverlening. Ook wanneer de leerling een grote rol van zelfsturing reguleert, dient de docent de regierol te behouden. Hij houdt steeds het doel van het onderwijs in het oog en zet hier de mogelijke middelen efficiënt op in. Naast een actievare en zelfstandigere lerende leerling, zorgt een activerende didactiek voor een effectief lerende leerling. De jongeren worden niet langer volgepropt met kennis, maar komen zelf, al dan niet in samenwerking met de docent of medeleerlingen, tot nieuwe visies. Toch is dit in de realiteit makkelijker gezegd dan gedaan.

Er wordt namelijk van de leerling verwacht dat hij bezit over een aantal kwaliteiten, zoals het vermogen om zelfstandig te leren, te plannen, kritisch te denken enzovoort.

Dit maakt dat de leerkracht...

- beschikt over een paar uitgedachte strategieën op didactisch en pedagogisch gebied. Deze voldoen aan de dagelijkse behoeften om een goede leerkracht te zijn en de studenten te helpen waar nodig.
- zijn leerkrachtenrol anders gaat moeten invullen; van iemand die kennis overbrengt bij de leerlingen naar iemand die hen leert leren. Zijn focus ligt daarbij op het leerproces van de leerlingen en is dan ook meer een coach van de zelfstandig werkende leerlingen.
- zijn klas laat werken aan nuttige leertaken met realistische leerdoelen. Als de studenten inzien dat deze opdrachten betekenisvol zijn, zal dit ook extra motiverend werken in hun leerproces.
- de leerlingen laat terugblikken op de doelmatigheid van hun gebruikt leerproces.
- veel focus vestigt op communicatieve en sociale competenties.
- de verantwoordelijkheid van keuzevorming bij het leerproces bij de leerlingen legt.

1 Studievaardigheden

Deze soort didactiek bezit een grotere slaagkans als de lerende zelf een deel verantwoordelijkheid en initiatief wil nemen en bezit over de juiste hoeveelheid zelfdiscipline en passende (studie)competenties, afhankelijk van o.a. de leeftijd:

- **Oriënteren:** oriëntatie op de leerdoelen & - activiteiten.
- **Activeren:** de vaststelling van de opdracht, de activatie van de voorkennis en het kiezen van de aanpak.
- **Memoriseren:** het memoriseren van termen, namen... ('feitenkennis')
- **Schematiseren/plannen:** opstellen van schema's, stappenplannen en plannen, het visualiseren van informatie ...
- **Relateren:** structuur invoeren, linken kunnen leggen binnen de leerstof...
- **Betekenis geven en toepassen:** analyse van de leerstof, onderscheid kunnen maken tussen hoofd- en bijzaken...
- **Verbaliseren:** vragen oplossen, ezelsbruggetjes en andere geheugensteuntjes opmaken...
- **Evalueren en reflecteren:** kritische verwerking van de leerstof, aanpak toetsen, controleren of de leerdoelen behaald zijn...

2 Onderwijsleermodellen

Hieronder zullen drie bekende onderwijsleermodellen besproken worden die een bijdrage leveren aan activerend lesgeven.

▪ *Leren in vijf dimensies (Marzano)*

De Amerikaan Robert J. Marzano bracht een praktisch model tot stand, 'Dimensions of learning' (1992), dat in verband werd gebracht met het activerend lesgeven. Met Marzano's onderzoek in het achterhoofd, schreef Miedema 'Leren in vijf dimensies' (2011) voor de lespraktijk in het secundair onderwijs. Het gaat over een praktische uitwerking van het model van de actieve, zelfstandige leerling. Dit model beschikt over vijf dimensies die gecombineerd over complexe leerprocessen gaan. Op de volgende pagina's zullen geschikte werkvormen vermeld worden die gebruikt kunnen worden bij een aspect van zo'n dimensie.

1. Motivatie

Hier staan onderdelen centraal die belangrijk zijn voor het leren. Dit aspect geeft strategieën om de lerende zin in leren te geven, gemotiveerd te worden en deze motivatie te behouden. De strategieën gaan onder meer over het leerklimaat in de klas, de omgang met taken, het werken met een portfolio en doorgaande leerlijnen. Ook speelt de kennis van de eigen leerstijl.

Bv. Klasgesprek, groepswerk, zich inleven, collage maken, kernwoordenspel, projectwerk, discussievormen...

2. Nieuwe kennis verwerven en integreren

Kennis wordt opgedeeld in

- a) Inhoudelijke kennis: feiten, begrippen, theorieën, verbanden... M.a.w., zaken die je moet kennen en begrijpen. Dit leerproces gebeurt in drie stappen: betekenis opbouwen – schematiseren – memoriseren.

Bv. Stellingenspel, klasgesprek, samenvatten, schematiseren...

- b) Vaardigheden: fysieke/psychische acties. Ook dit leerproces kent drie stappen: idee krijgen van een stappenplan, uitproberen van een competentie en de competentie automatiseren. *Bv. Mindmapping, stage, excursie, groepswerk, teksten schrijven...*

3. Kennis verbreden en verdiepen

Hieronder valt de toepassing van acht denkcompetenties om de kennis uit de voorgaande dimensie te wenden: vergelijken, categoriseren, abstraheren, inductief & deductief redeneren, stellingen bewijzen, foutenanalyse en redeneren over waarden en normen. Deze denkcompetenties worden aangeleerd in drie fasen: concept hebben van een algoritme van de denkvaardigheid, het uitoefenen van die denkvaardigheid en tenslotte de denkvaardigheid automatiseren. *Bv. Schematiseren, activerende vragen stellen, practicum, samenvatten, algoritmen...*

4. Kennis toepassen in betekenisvolle situaties

De kernboodschap hier is 'betekenisvol leren': zelfstandig denken, oplossen en ontwerpen. Gelinkt met het zelfstandig toepassen van kennis in werkelijke, betekenisvolle scenario's spelen hier factoren zoals onderzoeken, presenteren, reflecteren, samenwerken en communiceren. Hier leert de leerling verschillende onderzoekstechnieken met betrekking tot onderzoeksvragen.

Bv. Een groot en zelfstandig leerlinggestuurd onderzoekstaak in levensechte situaties, enquête, presentaties maken, interview, een observatieverhaal schrijven...

5. Reflectie

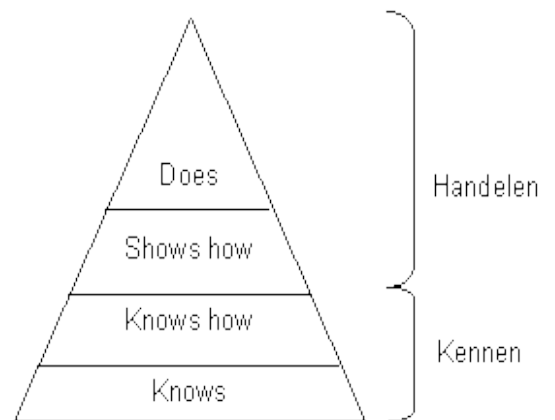
Bij deze laatste dimensie ligt de nadruk op de ontwikkeling van reflectieve denkgewoontes die, bewust of onbewust, aanwezig zijn in het leerproces. Competenties zoals kritisch, creatief en zelfregulerend denken spelen hier dus parten. Wanneer leerlingen bewust nadenken over hun acties (bv. hun aanpak bij een taak), ontwikkelen ze efficiënte en effectieve denkgewoontes. Ze reflecteren bij hun leertaak over het verloop, de duidelijkheid van de uitwerking, hun doorzettingsvermogen, de kwaliteit van de eigen planning... De leerkracht maakt zelf gebruik van correcte denkgewoontes en beaamt deze ook bij de leerlingen.
Bv. Klassengesprek, brainstorm, probleemoplossende discussie, OLG...

▪ **De didactische route**

Het onderwijsmodel van de didactische route levert ook een bijdrage aan een aantal factoren van het constructivisme. Een didactische route is een reeks van opeenvolgende activiteiten die een student onderneemt om de opgestelde leerdoelen te behalen. Deze acties zijn gelinkt tussen de student en de leerinhouden binnen een leeromgeving. Een didactische route bevat de componenten, haltes en activiteiten van de leerling. Ideaal onderwijs is onderwijs waarin de componenten leerstof, leerling en leefwereld beurtelings aan bod komen. De haltes geven een activiteit van de leerling aan: opnemen, openen, ervaren, verwerken, maken, doen, reflecteren... Zo'n didactische route kan bij velerlei haltes beginnen. Wanneer de verschillende routes langs elkaar worden gelegd, bekomt men tot het inzicht in verschillende wijzen om les te geven. Voorbeelden van dergelijke routes zijn leerstofgerichte, leerlinggerichte en ervaringsgerichte routes. De bijgevolge selectie van toepasselijke werkvormen speelt een belangrijke part bij de vraag: 'Op welke manier vul ik deze activiteit in?' De keuze van de werkvorm is afhankelijk van de actieve omgang met de leerstof. Voor het gebruik van de didactische werkvormen houdt dit in dat de leerkracht veel variatie gebruikt te zijn in de werkvormen, zoals activerende werkvormen, samenwerkingsvormen en zelfstandig werken.

▪ **De piramide van Miller**

Miller stelde in 65^{ste} uitgave van 'Academic Medicine' (1990) dat het onderwijs gericht op beroepsvaardigheden zich niet moet bezighouden met het opnemen van incoherente kennis en competenties, maar op de integratie van kennis, competenties en de toepassing hiervan in beroepsrelevante scenario's. De volgende niveaus zijn de basis voor bovenlaag en dienen in een geheel gezien worden. Leerkrachten worden dan ook verwacht te kunnen wisselen tussen de vier niveaus die Miller beschreven heeft. Voorbeelden van enkele toepasselijke werkvormen hier zijn actief leren, praktijkrelevante problemen en samenwerkend leren.



Piramide van Miller

- **Knows** ('weten')
De basis van iedere vaardigheid is een brede, gestructureerde basiskennis die de leerling nodig heeft om toekomstige acties/taken uit te voeren. Dit komt vaak neer op luisteren en informatie oppikken, memoriseren en oefenen/herhalen. De leerkracht speelt hier de grote rol door zijn verantwoordelijkheid bij de kennisoverdracht. Voorbeelden van ideale werkvormen op dit niveau zijn doceren, presentaties en demonstraties.
- **Knows how** ('toepassen')
De leerling weet hoe hij kennis moet toepassen bij het oplossen van taken. Hij kan dit bewijzen in zowel theoretische situaties als praktijklessen. De leerkracht speelt hier een (liefst vakoverschrijdende) stimulerende rol. Voorbeelden van ideale werkvormen op dit niveau zijn practica, praktijkleren, werkcolleges, casestudies...
- **Shows how** ('tonen hoe')
Door middel van oefenen en routines op te bouwen, is de leerling in staat te laten zien dat hij kan handelen in een opgezette omgeving o.b.v. die basiskennis. De student toont dit aan in gesimuleerde situaties waarbij hij zijn keuzes kan verklaren en terugblikken op zijn gedrag en proces. De leerkracht speelt hier een coachende rol. Voorbeelden van ideale werkvormen op dit niveau zijn rollenspelen, casemethodes, computergames, portfolio's...
- **Does** ('de praktijk')
De leerling kan de verworven kennis, competenties en houdingen verenigd toepassen in een maatschappelijk kader. Doordat hij zelfstandig handelt in een complexe, alledaagse situatie bewijst hij dat hij vaardig is. Daarbij kan hij ook omgaan met (onverwachte) probleemsituaties waarbij hij betrokken wordt. De leerkracht speelt hier een organiserende, observerende en stimulerende rol. Voorbeelden van ideale werkvormen op dit niveau zijn stages, portfolio's, casemethodes, projectwerken...

3 Redenen om een werkvorm te gebruiken

De redenen om een activerende werkvorm te gebruiken zijn talloos:

- Ze zijn een aangenaam tussendoortje of een energierijke start van de les;
- Ze activeren de voorkennis van leerlingen;
- Het leerproces gebeurt op een prettige doch activerende wijze, waardoor de leerlingen enthousiast worden;
- De leerlingen verwerken/passen de lesstof toe op een actieve manier;
- Het inzicht van de leerling neemt toe wanneer ze de lesstof aan elkaar uitleggen, beargumenteren of over discussiëren;
- De leerkracht kan een werkvorm gebruiken om te toetsen wat de leerlingen geleerd hebben;
- Ze zijn uiterst geschikt om de leerstof samen te vatten;
- Het is een mogelijkheid om vakoverschrijdend te werken;
- ...

4 Soorten activerende werkvormen

Deze soort werkvormen daagt de leerling uit om actief bezig te zijn en kritisch na te denken om hierna op het product en leerproces terug te blikken en te reflecteren. Activerende werkvormen zijn dus werkvormen die leerlingen aansporen leerstof te construeren en te reflecteren over de leerinhouden en zelfwerkzaamheid. (Flokstra, J.H., 2006; Winkels, J. & Hoogeveen, P., 2014; LOC, z.d.). Hieronder volgt een selectie van de bekendste soorten:

a) Coöperatief leren

- **Denken-Delen-Uitwisselen**

1) Denken: de leerkracht geeft een vraag(stuk) aan de leerling; dit kan gaan over een som, een begrip die ze moeten omschrijven, een inhoudsvraag... De leerling krijgt nu een korte tijdsperiode om hier zelfstandig over na te denken.

2) Delen: de leerlingen delen onderling hun bevindingen. Ze krijgen nog de mogelijkheid om hun antwoord te herformuleren en met elkaar te vergelijken.

3) Uitwisselen: de leerkracht roept nu beurtelings leerlingen op die hun bevindingen op het bord te noteren. De medeleerlingen mogen op deze oplossingen reageren.

- **Duowerk/Check-in-duo's**

De leerkracht kan door check-in-duo's efficiënt de enige correcte antwoorden op een vraag checken (bv. meerkeuzevragen). Eerst voert een leerling de opdracht individueel uit, waarna hij met zijn buurman zijn bevindingen gaat controleren en desnoods tot het juiste antwoord zoekt. Eventueel kan nog een ander duo geraadpleegd worden om het antwoord te controleren. Tenslotte wordt er klassikaal gecheckt. Hier komen enkel de vragen aan bod waar de duo's geen consensus over konden vormen.

- **Expertgroepjes**

Expertgroepjes zijn de uitgekozen werkvorm wanneer er veel kennis verwerkt moet worden en er een vrij moeilijk opdracht aan gekoppeld is. Om te beginnen geeft de leerkracht een opdracht of stelt een centrale vraag. Hierna verdeelt hij deze in zoveel deelvragen en opdrachten als nodig is binnen een groepje. Ieder groepslid neemt nu een deelopdracht op zich waarbinnen hij zich gaat verdiepen. Na het opzoekingswerk deelt iedere leerling zijn resultaten met de andere groepsleden. Tenslotte is de hele groep expert geworden binnen de deelvraag/opdracht. De leerkracht kan dit nachecken door een willekeurig groepslid vragen te stellen over de opdracht. Een uitgebreide versie hiervan stelt voor dat de experts van dezelfde deelopdracht eerst bij elkaar gaan zitten om een overeenkomstig antwoord te vormen. Hierna gaan ze terug bij hun eigen groep zitten om de resultaten uit te wisselen.

- **Groepswerk**

Leerlingen krijgen van de leerkracht tijdens het groepswerk een rol waaraan een bepaalde verantwoordelijkheid voor de opdracht is gekoppeld. Door de actieve betrokkenheid van ieder groepslid, zijn er geen leerlingen die profiteren van de gedrevenheid en inzet van anderen. Mogelijke rollen binnen deze werkvorm zijn de schrijver, de organisator, de vrager, de materiaalmeester en de tijdsbewaker. De keuze van de soort rollen met bijhorende verantwoordelijkheid is afhankelijk van de soort taak die de leerkracht opgeeft.

Er zijn echter een paar voorwaarden waaraan bepaalde klaselementen moeten voldoen om deze werkvorm tot een succesvol einde te brengen:

- In de groep heerst positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- De opdracht berust op de bijdrage van alle leerlingen om tot een goed resultaat te bekomen;
- Ieder groepslid is verantwoordelijk voor zijn eigen aandeel in het groepswerk en het uiteindelijke resultaat;
- Binnen de opdracht is er sprake van samenwerking en is de opstelling zodanig dat het directe interactie bevordert. Men maakt dus gebruik van eigen sociaal-communicatieve competenties die worden nabesproken en/of aangeleerd;
- Naast het resultaat, wordt er ook aandacht gevestigd op het groepsproces. Deze wordt tijdens de nabespreking ook behandeld, net als de inhoud.

b) Het leren van (sleutel)begrippen

- **Mindmap**

De leerkracht noteert een onderwerp (op het bord). Hierna moet de klasgroep zoveel mogelijk woorden opnoemen/-schrijven die hierbij geassocieerd worden of behoren. Gerichte vragen die hun denken daarbij kunnen helpen zijn: *'Wat weten we al?'*, *'Over welke eigenschappen moest dit beschikken?'*... Als de antwoorden leeggelopen zijn, kunnen de leerlingen in een klasgesprek de termen op het bord groeperen en de onderlinge relaties tussen de termen verklaren.

- **Theater/demonstratie**

Groepjes van vier leerlingen gaan expressief om met een begrip of een verschijnsel. Ze kunnen dit uitbeelden op verschillende wijzen: via rollenspel, mime, een lied... De klasgroep proberen dan het begrip te ontcijferen. Het gebruik van rekvisieten staat vrij. Een leuke manier om het schooljaar mee af te sluiten is door de leerlingen zelf een onderwerp te kiezen uit de geziene lesstof.

- **Tekst-marking**

In een tekst markeren de leerlingen de woorden die behoren tot dezelfde categorie in dezelfde kleur.

- **Concept-mapping**

De leerling krijgt een lijst met begrippen, namen, formules, verschijnselen... binnen eenzelfde onderwerp. Hij knipt deze begrippen uit en moet ze in hiërarchische vorm neerleggen zodat de onderlinge relaties tussen de begrippen verhelderd worden. Achteraf kan hij pijlen trekken tussen de gerangeerde termen en hierbij de soort relatie schrijven.

c) Interactievormen (klasgesprekken)

- **De leerling als docent**

Een gekozen leerling bereidt een klassikale uitleg voor. De andere leerlingen dienen aandachtig te luisteren, aangezien deze uitleg die van de leerkracht vervangt. De leerkracht kan achteraf nog zaken aanvullen indien de leerling zijn uitleg ondermaats was. Het voordeel van deze werkvorm met bijkomende activiteiten is dat de gaten in de kennis van de leerling snel gevonden kunnen worden, mede dankzij de leerling zijn actieve houding en betrokkenheid.

Een variant hierop is de ‘marktkoopman’, waarbij het doel van de leerlingen is de kennis en competenties “zo aan de man (medeleerlingen) te brengen” dat de leerstof voor hen duidelijk wordt.

- **Taboe**

Naast een klassikale oefening, kunnen de leerlingen ook duo’s vormen of groepjes van vier om het competitiegehalte te verhogen. Een groepslid krijgt een kaart met een term en enkele taboewoorden (bv. *Julius Caesar* → *Rome – consul – Cleopatra – Gallië*). Het groepslid zal nu trachten de term te omschrijven zonder de taboewoorden te vermelden. Doet hij dit toch of is de antwoordtijd verstreken, gaat een punt en de beurt naar een ander team.

- **Wetenschapper**

De leerlingen moeten van thuis een voorwerp (speelgoed, krantenartikel...) meenemen waarover ze voor de klas gaan vertellen. De leerkracht geeft op voorhand de voorwaarden van de goed voor te bereiden presentatie mee: het jargon die de leerlingen moeten gebruiken, de duur van de presentatie, de inhoudelijke verdieping...

Op deze manier koppelen ze de lesstof aan alledaagse voorwerpen.

- **Discussie starten**

Leerlingen krijgen een reeks kaarten met 1 t.e.m. 5 op. 1 staat voor ‘helemaal niet akkoord’ en 5 voor ‘helemaal mee akkoord’. De docent maakt een uitspraak waarop de leerlingen moeten reageren met een gecijferde kaart. Hierna ontstaat een klasdiscussie. Als de discussie voorbij is, wordt bij de leerlingen weer gepeild naar hun mening door hun kaartje op te steken.

- **Placemat discussie**

Groepjes van leerlingen krijgen een A3-blad, dat ingedeeld is in 4 driehoeken en een cirkel met een diameter van 10cm in het midden. Hierin staat de opdracht of het onderwerp neergeschreven. De groepsleden zullen dan een standpunt moeten innemen en argumenten/associaties moeten maken, verschillende oorzaken geven... in een eigen kleur en in een eigen vakje. Als iedereen klaar is met schrijven, wordt het groepje afgegaan en licht iedereen zijn antwoord toe. Deze samenwerkingsopdracht geeft op een ideale wijze ieders individuele bijdrage weer. *Noot: de opdracht kan ook mondeling uitgelegd worden, zodat de cirkel in het midden open staat om de conclusie in te schrijven.*

d) Kennis toepassen in nieuwe situaties

- **Voorspellen (‘What happens next?’)**

De leerkracht toont een video of begint te doceren over een nieuw onderwerp. Op een bepaald moment, stopt hij de uitleg of de video. Dan moeten de leerlingen met goede argumenten voorspellen wat er verder zal gebeuren.

- **Voorspellen (‘Wat zou er gebeuren als...?’)**

Op een tafel ligt een verzameling kaarten, met allerlei situaties en beschrijvingen. Een leerling neemt zo’n kaart en stelt luidop de vraag: ‘*Wat zou er gebeuren als... bv. Adolf Hitler nooit geboren was?*’. De leerlingen uiten spontaan een reactie alvorens de klas verder gaat met een klasgesprek.

- **Cartoons, video’s of ‘gekke’ teksten**

De klas krijgt een visueel beeld te zien waarover ze kritisch moeten nadenken (bv. de film ‘300’ (Snyder, Z., 2006)). Hierna vraagt de docent wat vakmatig juist is (bv. *Spartaanse falanx*) en wat niet klopt of zelfs compleet onmogelijk is (bv. *Perzische “monsters”*). De bespreking kan klassikaal gebeuren of in groepjes.

- **Concept cartoons**

Op een visuele manier wordt een bekende situatie weer gegeven (bv. de condens op een koud glas water). Vanuit allerlei perspectieven wordt een verklaring gezocht voor de situatie en een hiervan is de meest correcte. De docent vraagt de leerlingen wat zij denken en worden aangezet om eigen concepties op te stellen op grond van argumenten.

- **Mysterie**

Groepjes van leerlingen dienen een antwoord te vinden op een onderzoeksvraag. Om hen te helpen, geeft de leerkracht veel verschillende strookjes papier waarop zinnen met feiten staan geschreven. Deze zinnen komen in verschillende soorten: "afleiders" (overbodige informatie), verklarende informatie, gevolginformatie, dubieuze informatie en/of numerieke informatie. De docent bepaalt de ratio van afleiders en de inhoudelijke verdieping van de informatie. *Noot: om de leerling op het verkeerde been te zetten, kan hij zinnen toevoegen die op het eerste gezicht eruitzien als afleiders, maar eigenlijk toch nuttige informatie bevatten.* De groepen moeten dus deze zinnen gebruiken om een antwoord te formuleren op de probleemstelling. Ze selecteren informatie en redeneren luidop in groepsverband. In de tussentijd kunnen ze vervolgoopdrachten maken die hen helpt de informatie te ordenen, zoals bv. notities maken. Achteraf kan een groepslid de aanpak klassikaal rapporteren.

- **Gevalsbespreking**

De klasgroep krijgt een casestudy. Ze analyseren deze en denken na hoe zij actie zouden ondernemen. Hierna brengen ze klassikaal verslag door een schriftelijke of mondelinge rapportering. *Noot: de leerkracht kan tijdens de rapportering ook nieuwe informatie vermelden, waardoor de groep hun antwoord moet bijschaven.*

- **Schematiseren**

Bij deze werkvorm gieten de leerlingen de informatie in een schema zodat hun denkprocessen duidelijk zijn voor de leerkracht. Voorbeelden zijn venndiagrammen, matrixen, woordwebben, rangordes...

- **Vragen bedenken**

Bij een onderwerp/hoofdstuk verwacht de leerkracht dat de leerlingen verschillende soorten vragen bedenken: kennisvragen, toepassingsvragen, meningsvragen, vragen naar inzicht... Deze opdracht verloopt geleidelijk: eerst individueel, daarna worden de vragen uitgewisseld in duo's en tenslotte in groepjes van vier waarna een x-aantal van de beste vragen geselecteerd worden. De leerkracht kan zijn eigen vragen ook vergelijken met die van de klasgroep.

e) Schrijfopdrachten

- **Teksten schrijven (en nakijken): schrijfkaders**

De leerlingen hebben een schrijfkader ter beschikking voor een tekst te schrijven over bv. de verschillen/gelijkenissen tussen termen. Ze noteren in het schrijfkader de twee termen en de overeenkomsten tussen de twee. Hierna beschrijven ze de verschillen tussen de twee begrippen en geven weer tot welk onderdeel dit betrekking heeft. Ten slotte trekken ze een conclusie en vergelijken/bespreken de klas klassikaal een paar teksten.

- **Verlagen schrijven (en nakijken)**

De leerlingen moeten een situatie (voltooid opzoekingswerk, een gelezen boek...) alleen of in groepsverband beschrijven in een brief naar een bekende: een familielid, een buurman, ouder... Het moet zo geschreven zijn dat de lezer op de duidelijk hoogte is van wat er gebeurt. *Noot: de leerkracht bepaalt op voorhand hoelang de brief mag zijn.*

Als de brief geschreven is, leest men deze voor aan een “geadresseerde” en krijgt van hen feedback of de brief duidelijk is opgesteld.

Op basis van de brieven kan de klas de verschillende kenmerken van een brief opnoemen en feedback erop geven. Bij een andere mogelijkheid schrijven de leerlingen een geschreven tekst of artikel naar aanleiding van een gebeurtenis, activiteit... waarin ze twijfels of tegenargumenten kunnen aanhalen, de verantwoordelijke met lof prijzen, hun mening uiten over de gebeurtenis... Dit kan ook gedaan worden in overleg met andere groepsleden, met als doel dat ieder verslag voldoet aan de voorwaarden. Door deze gedeelde verantwoordelijkheid, heeft iedereen achteraf dus een verbeterd verslag in handen. Uit ieder groepje zal de leerkracht dan lukraak een verslag uitkiezen, waarbij de leerlingen kunnen vermelden hoe zeer het verslag aan de voorwaarden voldoet.

f) (Competitieve) spelvormen

- **Rollenspel**

Een rollenspel, of sociodrama, is een manier van spontaan gedragen in kleine, geënceneerde situaties van menselijke interactie. De leerlingen verplaatsen zich bij de non-fictieve situatie in een rolfiguur en maken dan gebruik van eigen emoties, concepties en motieven. Bij een rollenspel wordt vaak een feit nagespeeld, waarbij er een complexe interactie aanwezig is tussen aantal personen die een conflict moeten oplossen, voor zichzelf moeten opkomen... Het accent ligt bij rollenspelen om spelenderwijs zowel te leren als te experimenteren.

- **Kruiswoordraadsels, woordzoekers...**

In een puzzel (bv. woordzoeker) zitten allerlei begrippen van het hoofdstuk verwerkt. De leerlingen dienen deze te vinden en oefenen zo de termen.

- **Quick on the draw**

De klas wordt ingedeeld in groepen, met elk een eigen kleur. De leerkracht heeft voor ieder groepje dezelfde stapel kaarten. Een groepslid gaat zo'n vraag halen bij de docent en samen met zijn medeleerlingen, beantwoordt hij deze. Dan keren ze terug naar de leerkracht om een nieuwe vraag te bekomen; de groep met de meest beantwoorde vragen, heeft gewonnen

- **Kwartetten**

Het kwartetspel bestaat uit min. 40 kaarten met 10 kwartetten die gaan over een gezien lesonderwerp. De leerlingen moeten zoveel mogelijk begrippen verzamelen die bij elkaar horen om zo een kwartet te vormen. Ze kunnen elkaar naar kwartetten vragen door bv. een juiste omschrijving te geven van het begrip op de kaart. De leerling die de meeste kwartetten heeft, heeft gewonnen. Een leuke en creatieve manier om het jaar mee af te sluiten is door de leerlingen zelf de kwartetkaarten te laten maken waarna een andere groep leerlingen hiermee gaat spelen.

- **Memory**

De leerkracht of de leerling maakt kaartjes met op de ene kaart een jaartal en op de andere een gebeurtenis of op de ene kaart een begrip en op de ander een omschrijving... Hierna spelen de leerlingen het standaard memoryspel.

g) Random toetsen en reflecteren**• Ordenen**

Een aantal foto's of voorwerpen die betrekking hebben tot het behandelde onderwerp liggen verspreid. De leerlingen dienen deze op volgorde te leggen naar chronologie, oorzaak-gevolg... Achteraf wordt de volgorde besproken

• In eigen woorden navertellen

Leerlingen vormen duo's en ondervragen elkaar over de lesstof, een geziene tekst, huiswerk, te leren leerstof... (Bv. 'Geef voorbeelden van...')

• Reflectie

Leerlingen stellen de volgende vier vragen om degelijk te kunnen reflecteren:

- Wat probeerde ik te behalen?
- Wat ging prima?
- Wat kon beter?
- Moet ik hulp vragen aan een klasgenoot of de leerkracht?

Deze vragen kunnen variëren naarmate het moment dat ze worden gesteld (Bv. 'Hoeveel denk ik dat ik ga krijgen op de toets die ik net gemaakt heb?')

• Dagboek/logboek

De leerlingen houden over een bepaalde periode bij wat ze geleerd hadden, wat ze essentieel vonden, hoe ze bepaalde situaties ervoeren... De leerkracht kan hen ook sturen door uitspraken te geven zoals 'De afgelopen dagen heb ik...' die de leerlingen dienen te vervolledigen.

h) Leerstof samenvatten**• Samenvatten les**

Nadat een leerkracht of leerling een antwoord of andere stuk informatie voor de klasgroep heeft meegedeeld, kan de leerkracht een klasgenoot vragen om dit antwoord kort samen te vatten. De leerkracht kan dit zo moeilijk maken als hij wil, door de leerling bv. een limiet te geven van maximaal 25 woorden. Niet enkel antwoorden, maar ook teksten, groepsgesprekken... kunnen samengevat worden. De essentie van deze werkvorm is dat de leerlingen het verschil inzien tussen hoofd- en bijzaken.

• Een samenvatting in beelden

De leerlingen moeten na het lezen van een tekst, deze samenvatten in een tekening of een stripverhaal. Deze hoeven niet tekstloos te zijn, maar dient wel beperkt te worden tot nodige toelichting van de prenten.

1.2.2 Actief historisch denken

1 Inleiding: 'Youth and History'

In de periode 1995-1996 werd een onderzoek gedaan bij zo'n 30 000 leerlingen uit diverse Europese landen, waarvan 595 Vlamingen. Dit onderzoek peilde naar de betekenis die geschiedenis had voor de jongeren op een schaal van 1 tot 5. Deze resultaten werden gepubliceerd onder de titel 'Youth and History'. Hier volgen de interessantste resultaten: **'Wat betekent geschiedenis voor jou?'**

(+)

- *'Toont de achtergronden van het huidige bestaan en verklaart hedendaagse problemen.'* (3,6)
- *'Een aantal leerzame voorbeelden van goed en slecht, juist of onjuist is.'* (3,18)
- *'Een kans voor mij om te leren van successen en mislukkingen van anderen.'* (2,93)
- *'Een bron van avontuur en spanning die mijn fantasie stimuleert.'* (2,62)
- *'Een middel om mijn leven te begrijpen als onderdeel van historische veranderingen.'* (2,57)

(-)

- *'Gewoon een schoolvak, meer niet.'* (2,87)
- *'Een opsomming van wreedheden en rampen.'* (2,39)
- *'Iets wat dood en voorbij is en niet te maken heeft met mijn huidig leven.'* (2,21)

Deze resultaten leren ons een heleboel dingen bij over de mening van de leerling. Zo wordt geschiedenis als vak overwegend positief onthaald door de jongeren, omdat ze "leren uit het verleden": falen en successen, de ontwikkeling die ons leidt tot de moderne samenleving... Aan de keerzijde van de medaille beschouwde ook een groot deel geschiedenis maar als een schoolvak, waarvan ze het nut niet inzagen (*'Dat gaat toch over een voorbij verleden...'*) Welk schoolvak is dan voor hen "het nuttigst"?

Om dit te weten, nemen we resultaten van Wilschut, die in 2012 een vakbelevingsonderzoek ondernam bij zo'n 500 leerlingen uit het eerste en vierde middelbaar. Hij wou onderzoeken hoe de leerlingen dit vak als nuttig ervaren in vergelijking met Engels en Wiskunde.

'Op een schaal van 0 tot 100, hoe nuttig vind jij het vak...?'

Dit zijn de resultaten

- **1^{ste} middelbaar**
 - Geschiedenis: 44,1
 - Wiskunde: 70,8
 - Engels: 76,6
- **4^{de} middelbaar**
 - Geschiedenis: 51,1
 - Wiskunde: 63,3
 - Engels: 80,7

In beide gevallen gaat de voorkeur naar Engels, met geschiedenis op de laatste plaats. Andere resultaten gaven tevens mee dat leerlingen uit het eerste jaar geschiedenis een moeilijker vak vonden dan de twee anderen. Waarom vinden de leerlingen het vak geschiedenis niet nuttig? Wie treft hier blaam: de leerling of de vakdocent?

Beiden leveren toch een bijdrage in de les?

Iedere leerkracht is uniek en heeft zijn eigen werkmethode. Echter door de populariteit van cursussen geschiedenis van grote uitgeverijen, lijkt het alsof tijdens iedere geschiedenisles de leerlingen enkel oefeningen maken en droge kost behandelen. Ze lezen teksten, “denken na” en vullen oefeningen in op automatische piloot. Daar zit dus de fout van het onderwijssysteem, aangezien deze betekenis van leren/denken louter reproductief is. Ze verkrijgen het inzicht niet, denken niet dieper na over wat deze oplossingen betekenen in de waarden en normen van oudsher.

De fout ligt bij de opvoeder. Hij houdt zich op de eerste plaats bezig met het overbrengen van historische kennis en de jongeren historische vaardigheden te laten verwerven. De leerlingen laten nadenken over hun denkproces en daaruit conclusies laten maken, staat op de tweede plaats. Sporadisch onderneemt hij een poging en evalueert hij wat de leerlingen denken door middel van een OLG. Doch is deze werkvorm lastig om alle leerlingen actief te laten nadenken en praten over het product en het voorafgaande proces. (Wilschut, A., van Straaten, D. & van Riessen, M., 2013)

Zoals eerder bleek uit de resultaten, heeft geschiedenis geen directe betekenis voor de leerlingen. Sommigen zijn natuurlijk geïnteresseerd bij de studie van het verleden en schenken de docent een warme belangstelling. Dit geldt echter niet voor iedere leerling; zij hebben niet dezelfde interesse en willen het niet leren “omdat ze het toch niet nodig hebben voor later” of “niet inzien dat de leerstof belangrijk en relevant is”. De docent geschiedenis verdedigt nochtans zijn vak tegen hen met argumenten als de bijdrage aan culturele ontwikkeling, de vorming van de (nationale) identiteit, het overbrengen van basiskennis... maar het “toekennen van betekenis” is iets wat deze leerlingen zelf moeten doen.

Dit laatste is niet zo simpel, aangezien jongeren in het secundair onderwijs kunnen kampen met hun puberteit en dagelijks leven. De gave om abstract te kunnen denken bij sommigen ontbreekt want de meesten hebben een hekel aan feitelijke kennis uit boeken. Dankzij activiteiten gebaseerd op actief historisch denken wordt dit doel ietwat makkelijker bereikt.

De leerkracht brengt hierdoor vakinhoudelijke kennis samen met historische vaardigheden, waardoor hij dan inspeelt op diegene die een belangstelling delen. De anderen komen aan hun trekken dankzij het speelse, competitieve gehalte van de werkvormen die hen uitdaagt “verder te kijken dan hun neus lang is”. Zelfs als ze op deze manier niet direct betekenis toekennen aan het vak maar een sensatie opbouwen, is dat al een meerwaarde. (Aardema, A., de Vries, J., van Rooijen, B. & Havekes, H., 2005)

2 Historisch denken: een “korte” beschrijving

Omstreeks de 18^{de} eeuw ontstaat in Europa een nieuwe, westerse visie van denken: ‘Historisch denken’. Dit is als reactie op een samenleving die alsnog sneller evolueerde; zo snel dat men veranderingen op wereldniveau binnen één mensenleven konden waarnemen. Door de snel evoluerende samenleving ontstond een gevoel van discontinuïteit en nostalgie (*‘Vroeger was alles beter...’*). De Duitse geschiedkundige Koselleck (1923 – 2006) verwoordde dit als *‘de ruimte van ervaring’* (het verleden) en *‘de horizon van de verwachting’* (de toekomst) die uit elkaar groeide. Voor de 18^{de} eeuw ontbrak deze nostalgische belangstelling, aangezien de samenleving op een zeer traag tempo evolueerde waardoor mensen niet realiseerden dat “het vroeger anders was”. Men ging in de middeleeuwen in de leer bij een meester om hetzelfde vakmanschap te behouden, niet te vernieuwen. (Claasen, R., Groot, F., Raven, A., van Straaten, D. & Wilschut, A., 2012)

Kortom: hoe modernier de samenleving, hoe groter de historische belangstelling.

Ondanks dat jongeren zich spontaan bezighouden met geschiedenis (*bv. een museumbezoek*), dienen ze toch onderwezen te worden om op een correcte manier met geschiedenis om te gaan. (Wilschut, A., van Straaten, D. & van Riessen, M., 2004; Claasen, R., Groot, F., Raven, A., van Straaten, D. & Wilschut, A., 2012).

Dit uit zich in vier aspecten:

- **Realiteitsbewustzijn**
- **Chronologie en periodisering**
- **Historische distantie**
- **Tijdgebondenheid, anachronisme en onvoorspelbaarheid**

▪ **Realiteitsbewustzijn**

Uiterst belangrijk binnen geschiedenis is het onderscheid maken tussen feit en fictie. Dit onderscheid kan echter moeilijk worden, want geschiedenis gaat over een werkelijkheid die niet meer bestaat. In tegenstelling tot de huidige samenleving, kan men het verleden niet empirisch waarnemen. Dit biedt ook een gevaar, omdat we zonder wetenschappelijke studies beelden kunnen laten uitgroeien tot een mythe.

Een voorbeeld. Iedereen kent de Griekse mythen wel, waarbij goed tegenover kwaad terecht komt te staan, zoals *bv. de Trojaanse Oorlog*. Zonder de juiste bestuderingen, kunnen dergelijke romantiseringsgebeuren bij historische figuren, zoals *bv. Adolf Hitler*.

Dat is natuurlijk niet de bedoeling, maar moeilijk aangezien een geromantiseerd en vereenvoudigd beeld op het verleden meer aanspreekt dan een genuanceerder, waarheidsgetrouw beeld. Een voorbeeld uit de islam: de profeet Mohammed krijgt bezoek van de engel Gabriël die hem de inhoud van de Koran dicteerde. Deze samenkomst van feit met fictie lijkt schadeloos, maar kan een duister kante bevatten.

Het doel van geschiedenisonderwijs zou daarom een basishouding moeten zijn waarbij men respect heeft voor de waarheidsgetrouwe feiten.

▪ **Chronologie en periodisering**

Een historicus is geïnteresseerd in de ontwikkelingen en specifieke elementen van de verschillende periodes. Hij legt dan ook de accenten op het onderscheid van deze periodes. Daarvoor moet hij eerst loskoppelen van zijn eigen tijd en deze niet te zien als een soort maatstaaf of norm ('temporal decentering').

Dit klinkt makkelijker dan het in de praktijk eigenlijk is. Velen maken de fout door de moderne tijd als een soort "einddoel" te beschouwen en alle ontwikkelingen uit het verleden als een voorloper met belangrijk gevolgen voor de huidige maatschappij. De Griekse democratie uit de klassieke oudheid zou zo bijvoorbeeld gezien worden als een prototype van de huidige versie.

Het antwoord '*Toont de achtergronden van het huidige bestaan en verklaart hedendaagse problemen.*' uit de enquête is dus eigenlijk een fout tegen de geschiedeniswetenschap. Iedere periode bezit unieke kenmerken en is bij geen enkele voorwaarde minderwaardig aan een ander.

▪ **Historische distantie**

Warre (13): *'Zeg, wanneer vochten wij ook alweer tegen de Fransen?'*

Ik: *'Wij?'*

Warre: *'Ja, wij, de Vlamingen. Was dat niet de Guldenslag of zoiets?'*

Ik: *'De Guldensporenslag.'*

- *Naar een gesprek tijdens de pauze van een uitzending van een KRC Genk-match in het Jan Breydelstation.*

Doordat de historicus de nadruk legt op de uniciteit van elke periode, wordt het heden gedistantieerd van het verleden. Deze afstand wordt echter verkleind wanneer men spreekt over "wij", betreffende de eigen samenleving en die uit het verleden op dezelfde geografische locatie. Echter hebben wij meer gemeen met Nederlanders/Fransen/Duitsers uit de 21^{ste} eeuw, dan Belgen uit de middeleeuwen.

Door deze historische distantie weg te nemen, wordt ook de objectiviteit van de studie van het verleden vermoeilijkt. Om het voorbeeld te volgen, waren de Fransen "de slechteriken" tijdens de middeleeuwen, maar zij behoren niet tot dezelfde volk als de huidige inwoners van dat land. Deze denkfout dient verwijderd te worden uit het onderwijs.

▪ **Tijdgebondenheid, anachronisme en onvoorspelbaarheid**

Wanneer het verleden wordt bestudeerd, behoort dit gedaan te worden vanuit het perspectief van datzelfde verleden. Het zou dus incorrect zijn om een oordeel te vellen over controversie onderwerpen, zoals de Spartaanse opvoeding met hedendaagse waarden en normen ('anachronisme'). Toch kan dit nooit volledig bereikt worden. Moesten we het onderwerp '*Spartaanse opvoeding*' vanuit de denkkeest van de klassieke oudheid bekijken, zouden we dit moeten in het oud Grieks. Toch doen we een onderwerp als dit volledig recht aan als we die hedendaagse normen zoveel mogelijk vermijden. Ieder tijdperk heeft een eigen waardenpatroon. De Spartaanse opvoeding was in die tijd iets dat als "logisch" werd beschouwd en dit dient gerespecteerd te worden. Andere tijden, andere waarden.

Naast dit milde oordeel, behoort men binnen geschiedenis ook verdraagzaam en verzoenlijk te zijn voor de situaties en tegenstellingen uit het verleden. De hedendaagse mens bezit namelijk een "afloopkennis"; wij weten hoe "het eindigde". Door deze kennis van de ontwikkelingen is men weer snel geneigd hier een oordeel over te vellen over de gebeurtenissen, wat dus incorrect zou zijn. De afloopkennis biedt verder ook een beperking doordat wij nooit 100% in de schoenen kunnen staan van de vroegere mensen.

De onvoorspelbaarheid van geschiedenis speelt hier een rol. Ter illustratie: Maarten Luther had nooit de intentie gehad om een kerkplitsing te veroorzaken met zijn stellingen. Hij wilde alleen de problemen aankaarten in het toenmalige kerkelijke systeem maar had nooit gedacht dat het zo zou aflopen. Gebeurtenissen hebben vaak een onvoorspelbaar verloop, dus we kunnen pas na afloop de historische oorzaken van een gebeurtenis onderzoeken. Door dit grille verloop, kunnen we dus ook geen toekomstig beeld vormen. Als men zegt '*De geschiedenis herhaalt zich!*', dient dit dus met een korrel zout te worden genomen.

3 Bijdrage geschiedenis en historisch denken in het onderwijs

Geschiedenis wordt regelmatig gebruikt voor meerdere doeleinden: het vormen van een identiteit (bv. '*Wij, de Belgen*'), het "leren uit lessen" van het verleden (bv. *de Holocaust*), politieke legitimatie (bv. *Balkenendes VOC-mentaliteit*), religieuze doeleinden (bv. *Israël-kwestie*), ontspanning (bv. *historische films*) of de kennis doorgeven aan anderen (bv. *geschiedenisonderwijs*). Echter, zoals werd aangehaald, is dit niet altijd even correct. Daarom is het essentieel dat de leerkracht hier genuanceerd mee omgaat door o.a. historisch te denken en anderen hiertoe te stimuleren.

Enkel dan kan geschiedenis juist worden toegepast. Hier volgen enkele functies die het 'Historisch denken' bijdragen om misbruiken van geschiedenis recht te trekken:

- Leren uit het verleden ('een geweten')

'Geschiedenis is een onuitputtelijke bron van verhalen en gebeurtenissen. De geschiedenisles kan een spannende ontdekkingsreis door het verleden zijn, waarbij ontmoetingen met mensen van vlees en bloed ons elke keer verbazen, verafschuwen of inspireren.' (Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B. & de Vries, J., 2004)

Zoals eerder vermeld, kan men moeilijk lessen leren uit het verleden, wegens het onvoorspelbare verloop van de steeds evoluerende samenleving. Er zijn geen vaste wetmatigheden waardoor men de toekomst zou kunnen voorspellen. Daarom dat geschiedenis eerder een gewetensfunctie heeft. Het herinnert ons eraan dat we moeten blijven baseren op feiten en waarheden. Dit is essentieel wanneer men zijn gelijk probeert te halen met geschiedenis. Als voorbeeld nemen we het conflict in het Midden-Oosten. De Joden beschouwen Israël als het door God Beloofde land, na eeuwen daar te hebben gewoond. Ondanks de diaspora tijdens de Romeinse bezetting en de latere bewoning door de Arabieren, is dit na al die jaren nog steeds "hun land", want "zij waren er eerst". Ook al bevat deze stelling enige grond van waarheid, betekent dat niet dat dit onbetwist geldig is. Geschiedenis is niet gebaseerd op eeuwenoude machtsaanspraken; anders zouden onze gebieden nog steeds bezit zijn van de Italianen die tijdens de klassieke oudheid over ons regeerden.

- Leren over geschiedenis ('voorkomen mythevorming')

Terugverwijzend naar het realiteitsbewustzijn, bestrijdt historisch denken onzinverhalen. De degelijke bronnen- en feitenstudie en de analyse van historische oorzaken en gevolgen, spelen hier een grote rol. Verder speelt historisch denken ook een rol in het privéleven van mensen; het laat ons de wortels van de huidige samenleving zien. Sommigen doen bv. een beroep om hun persoonlijke/collectieve identiteit te achterhalen, rekening houdend met de historische distantie. Ook kunnen ze inzien dat spelingen van het lot en toeval het leven van vele mensen bepaalden. Bv. een Amsterdammer met Friese voorouders, realiseert zich dat hij noch over dezelfde taal, noch over hetzelfde geloof noch over dezelfde arbeid beschikt als diens voorouder. Bij deze bestudering van de persoonlijke identiteit, kan er een kloof ontstaan ten opzichte van de voorgaande familiegeneraties.

- Leren uit geschiedenis ('verklaring modern bestaan & relativering')

Het verleden kan op veel gebieden het heden verklaren. De huidige aanwezigheid van drie talen in België kan bv. verklaard worden door talloze overheersingen over het land in het verleden. Toch is het verleden geen vrijbrief voor de toekomst, waarbij we los staan van rechten en plichten. Andere historische wortels worden meteen door de studie van het verleden blootgelegd. Mensen kunnen terugkijken in het verleden en de levens van de toenmalige mensen vergelijken met de mensen van deze tijd. Dit dient echter, zoals al verschillende malen werd aangehaald, correct te gebeuren door geen oordeel vellen of voorlopende instellingen aan te zien als prototype voor het "hedendaags einddoel".

1.2.3 De aanwezigheid van activerende werkvormen in de geschiedenisles

Hieronder volgt een analyse waarbij de aanwezigheid van activerende werkvormen in vier verschillende handleidingen, bestemd voor het geschiedsonderwijs, werd gemeten.

We kozen handleidingen van Janus 1, Memoria 1, Pionier 1 en Storia Live 1.

Deze werden geselecteerd naargelang de beschikbaarheid, recente publicatiedatum en populariteit in het Vlaamse onderwijs.

Ook kozen we voor boeken uit het eerste jaar, omwille van de resultaten uit onder andere 'Youth and History', waaruit bleek dat eerstejaars studenten het minst geïnteresseerd waren in het vak geschiedenis. Zo konden we zien hoe de uitgevers deze desinteresse trachten tegen te gaan door het gebruik van competitieve, actieve werkvormen.

Het schema geeft weer welke activerende werkvormen letterlijk vermeld worden, beschreven staan of worden aangeraden als alternatieve lesaanpak.

Noot: als er bij een handleiding een werkvorm niet vermeld staat, wilt dit niet zeggen dat het niet aanwezig is. De invulling van de theorie en oefeningen door de leerkracht speelt hierbij ook een rol. Een voorbeeld is de activerende werkvorm 'groepswork', die in enkele handleidingen letterlijk vermeld staat, maar bij de anderen ook geïmplementeerd kan worden.

De opsomming van de werkvormen was op basis van selectie door de cursussen te bestuderen en zien welke voornamelijk aanwezig waren. Dit gaat verder dan de standaard invuloefeningen in een geschiedenisles. We tolereerden enkel een aangeboden didactisch alternatief als activerende werkvorm indien de beschrijving zeer sterk overeenkwam met de gelijknamige werkvorm die in de voorstudie beschreven werd. Werkvormen als OLG, individuele uitbreidingstaak... zijn werkvormen die standaard gehanteerd worden door de leerkracht en rekenen we dus niet mee.

▪ **Inleiding tot geschiedenis (situering in tijd, ruimte en domein & bronnenstudie)**

Is de werkvorm... aanwezig in werkboek...?	Janus 1	Memoria 1	Pionier 1 GO!	Storia Live 1
Dagboek/logboek			X	
De leerling als docent	X			
Denken-delen-uitwisselen	X			
Discussie starten	X			X
Duowerk/Check-in-duo's	X	X		X
Geluidspel		X	X	
Groepswerk	X	X		X
Hoekenwerk (reflectie)				X
Historisch verhaal	X		X	
ICT-opdracht	X			X
In eigen woorden navertellen			X	
Klasgesprek	X	X		
Kwartetten		X		
Memory		X		
Mindmap	X	X	X	
Mysterie	X			
Ordenen	X	X	X	X
Quiz				X
Reflectie			X	
Rollenspel	X			X
Samenvatten les			X	
Spelletjes (o.a. woordzoeker)	X			
Strips/cartoons/ ...	X		X	X
Text marking			X	
Verslag schrijven	X			
Video's/films/docu's	X			X
Voorspellen: wat zou er gebeuren als...?	X		X	
Voorspellen: what happens next?	X			
Vragen bedenken	X		X	
Wetenschapper	X			X
TOTAAL	20	8	12	8

Tabel 1: analyse onderwerp 'Inleiding tot de geschiedenis' in handleidingen

▪ **Prehistorie**

Is de werkvorm... aanwezig in werkboek...?	Janus 1	Memoria 1	Pionier 1 GO!	Storia Live 1
Dagboek/logboek			X	
Denken-delen-uitwisselen			X	
Discussie starten	X		X	X
Duowerk/Check-in-duo's	X	X		X
Concept cartoons	X			
Expertgroepjes	X			
Geluidspel			X	
Groepswerk	X	X	X	X
Hoekenwerk (reflectie)	X			X
Historisch verhaal			X	X
ICT-opdracht	X	X		X
In eigen woorden navertellen			X	
Klasgesprek	X		X	
Kwartetten	X		X	
Memory		X		
Mindmap	X		X	X
Ordenen	X	X	X	X
Placematdiscussie	X			
Quiz	X			
Reflectie			X	X
Rollenspel	X			
Samenvatten les		X	X	
Spelletjes (o.a. woordzoeker)	X			X
Strips/cartoons/ ...	X	X	X	X
Theater/demonstratie	X	X	X	
Teksten schrijven: schrijfkaders	X			
Text marking		X	X	
Video's/films/docu's	X	X	X	X
Voorspellen: wat zou er gebeuren als...?	X		X	
Vragen bedenken			X	
Wetenschapper	X			
TOTAAL	21	10	19	12

Tabel 2: analyse onderwerp 'Prehistorie' in handleidingen

▪ **Oude nabije Oosten (Mesopotamië)**

Is de werkvorm... aanwezig in werkboek...?	Janus 1	Memoria 1	Pionier 1 GO!	Storia Live 1
Dagboek/logboek			X	
De leerling als docent			X	
Denken-delen-uitwisselen	X		X	
Discussie starten				
Duowerk/Check-in-duo's	X	X		X
Geluidspel			X	
Groepswerk	X			X
Hoekenwerk (reflectie)				X
ICT-opdracht	X		X	X
In eigen woorden navertellen	X		X	
Klasgesprek		X		X
Kwartetten			X	
Memory		X		
Mindmap	X		X	
Ordenen	X	X		X
Pictionary	X	X		
Reflectie			X	
Rollenspel	X	X		
Samenvatten les	X	X	X	
Spelletjes (o.a. woordzoeker)		X		
Strips/cartoons/ ...	X		X	
Teksten schrijven: tekstkaders			X	
Tekst marking			X	
Theater/demonstratie	X	X	X	
Video's/films/docu's	X	X	X	
Vragen bedenken			X	
Wetenschapper	X			
TOTAAL	14	10	16	6

Tabel 3: analyse onderwerp 'Mesopotamië' in handleidingen

▪ **Oude nabije Oosten (Egypte)**

Is de werkvorm... aanwezig in werkboek...?	Janus 1	Memoria 1	Pionier 1 GO!	Storia Live 1
Denken-delen-uitwisselen	X		X	
Discussie starten	X			
Duowerk/Check-in-duo's	X	X		
Concept cartoons	X			
Geluidspel			X	
Gevalsbespreking	X			
Groepswerk	X			X
Hoekenwerk (reflectie)				X
Historisch verhaal	X		X	X
ICT-opdracht	X		X	X
In eigen woorden navertellen		X		
Klasgesprek	X	X	X	
Kwartetten		X	X	
Memory				
Mindmap	X		X	X
Mysterie				
Ordenen	X	X	X	X
Quiz			X	
Reflectie			X	X
Rollenspel	X		X	X
Samenvatten les		X	X	
Spelletjes (o.a. woordzoeker)	X	X		X
Strips/cartoons/ ...	X	X		
Theater/demonstratie	X	X	X	
Teksten schrijven: schrijfkaders			X	
Text marking		X	X	
Video's/films/docu's	X	X	X	
Vragen bedenken			X	
TOTAAL	16	11	18	10

Tabel 4: analyse onderwerp 'Egypte' in handleidingen

▪ Resultaten analyse handleidingen

- Janus (210 pg's) bevat alom de meest variërende werkvormen.
Gemiddeld aantal activerende werkvormen: 17,75.
- Memoria (232 pg's) legt veel nadrukken op verdere lectuur: strip, films, boeken... Ook maakte de handleiding het meeste gebruik van de werkvorm 'Memory', als kwinkslag naar de eigen naam.
Gemiddeld aantal activerende werkvormen: 9,75
- Pionier 1 (201 pg's) maakt het meeste gebruik van multimedia: sites, verwijzingen naar videogames, geluidspelen, ICT-opdrachten, films... waaruit de leerlingen informatie moeten verwerven. Ook minder bekende werkvormen worden hier vooral geïntegreerd: denken-delen-uitwisselen, logboek...
Gemiddeld aantal activerende werkvormen: 16,25.
- Storia Live bevat het minst aantal gevarieerde werkvormen. Een reden hiervoor is mogelijks het aantal pagina's van de handleiding (151 pg's). Ook verloor het punten door de afwezigheid van het thema rond Mesopotamië. Dit viel onder een klein hoofdstuk genaamd 'Stroomculturen'.
Gemiddeld aantal activerende werkvormen: 9

Bij deze studie geven we nog enkele interessante opmerkingen mee die kunnen helpen bij het interpreteren van het schema:

- Werkvormen die bij latere hoofdstukken in geen handleiding aanwezig waren, werden verwijderd uit de lijst. Omgekeerd gold ook dat wanneer een nieuwe werkvorm werd voorgesteld, deze werd toegevoegd in de lijst.
- Meerdere handboeken maken gebruik van dezelfde werkvorm binnen dezelfde periode voor dezelfde leerdoelstelling te bereiken. Bv. 'Pictionary' bij 'Mesopotamië' en 'Egypte' om de functie van het schrift aan te duiden. Ook 'Wetenschapper' werd gebruikt bij de 'Inleiding tot geschiedenis', waarbij de studenten krantenartikelen moesten meenemen om deze te koppelen aan de domeinen.
- Enkel Pionier en Storia maakte gebruik van een reflectiemoment. Dit ging verder dan 'Wat moet je kennen/kunnen?'. Bij Storia was er de optie van een reflectiehoekenwerk, terwijl bij Pionier er gerichte vragen werden gesteld die het leerproces van de leerlingen bijstuurden.

Met deze studie kan een docent geschiedenis een keuze maken uit de talloze geschiedeniswerkboeken, op basis van de werkvormen waar hij/zij zich het meest comfortabel mee acht. Een leerkracht die zich graag theoretisch verdiept in de materie, doet beroep op Memoria. Iemand die graag inspeelt op de hedendaagse media, verwijzen we graag door naar Pionier. Als de nadruk op structuur legt, is Storia het ideale handboek. Wenst men zijn leerlingen zoveel mogelijk te activeren met historisch denken als gevolg, moet die niet verder zoeken dan Janus.

1.2.4 Actief historisch denken in de klas

1 Inleiding

Definitie 'Actief historisch denken': *'De leerling hanteert een historische attitude door de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid te ervaren, maar te beoordelen - mede vanuit een historische invalshoek (kennis/begrip van het verleden, historische vaardigheden en benaderingswijzen)'* (Havekes, H., 2004)

De opdrachten van 'Actief historisch denken' laten de leerlingen reflecteren over hun denkproces. Hierdoor krijgen ze meer grip op de leerstof. Doordat ze bewust zijn van hun reflectie op hun denkproces, bezitten ze tevens over het materiaal om hun denkvaardigheden te optimaliseren. Deze denkvaardigheden behoren niet enkel binnen geschiedenis toegepast te worden.

Naast reflecteren, toetst 'Actief historisch denken' het historisch besef van de leerlingen. Ook leren ze argumenteren en redeneren. Als basis hiervoor dient er een kritische houding te zijn, die de leerlingen in hun dagelijks leven echter al hanteren. Ze stellen al vragen als: *'Hoe komt dit?', 'Klopt dit wel?'*... Hiermee sluiten ze perfect aan met het opstarten van een historische attitude. Een onderzoek dat gebruik maakt van historische vragen een aanpak, is voor moderne zaken ook bruikbaar. Op deze manier combineren we tevens het gebruik van kennis en vaardigheden op een natuurlijke manier, dat tot een vakoverschrijdende meerwaarde leidt. (Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B. & de Vries, J., 2004)

2 Leerdoelstellingen historisch denken

De leerlingen... (Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B. & de Vries, J., 2004)

- ontdekken verbanden en samenhangen;
 - Kennis is zinloos als deze incompleet is, of losstaat van een historische context. Deze context kan bestaan uit een mix van politieke, culturele, socio-economische en psychische inhoud.
- ervaren de dimensie 'tijd';
 - Inleving en analyse zijn vereisten voor een correct perspectief op een historisch tijdperk;
 - De leerlingen zien in dat het verleden verschilt van het heden, maar dat er ook gelijkenissen aanwezig zijn;
 - Ontwikkelingen en veranderingen komen voor op verschillende niveaus (individueel, maatschappelijk) en in verschillende vormen/tempo's (acuut – procesmatig, continuïteit – discontinuïteit, evolutie – revolutie...).
- ervaren de nuttigheid van feitelijke kennis;
 - Doordat de leerlingen gebruik maken van kennis binnen de activerende werkvormen, verkrijgen ze een ander, genuanceerder perspectief.
 - Leerlingen redeneren en ontdekken dat een redenering gestaafd met een onderbouwde argumentatie beter is dan "zomaar" een juist antwoord.
- passen (historische) onderzoekvaardigheden toe;
 - De startpositie van een onderzoek is afhankelijk van eigen kennis, concepties, emoties, perspectieven ('eigen historische empathie')
 - Een onderzoek is gegrond op hun (onuitgesproken) vraagstelling en hypotheses.

- Het onderzoek is gegrond op bronnen die kwalificeren als ‘betrouwbaar’ en ‘bruikbaar’.
- Bij de studie van bronnen en citaten kunnen ze een onderscheid maken tussen subjectieve en objectieve inhoud (“historische empathie van de betrokkenen”)
- De verschillende fases van een onderzoek: beschrijvende – verklarende – concluderende/reflecterende fasen.

Samengevat dient de leerling een onderzoekende houding aan te nemen bij het historisch denken en onthoudt de gulden regel dat niets vanzelfsprekend is. Het historisch besef dat alles een verleden kent, is echter de grondregel voor de toekomstige lesmaterialen die we gaan ontwikkelen op basis van de activerende werkvormen. De eerder vernoemde facetten zijn grotendeels te vinden in geschiedenislessen en -boeken. De leeractiviteiten en werkvormen die zullen volgen in dit werk, zijn echter minder bekend en focussen op het denkproces van de leerlingen.

3 Stimuleren van Historisch Denken

Didactisch gezien is actief historisch denken in de les een enorme opdracht voor de leerkracht. Hij kan niet enkel focussen op het leren van een grote hoeveelheid inhoudelijke kennis, aangezien dit maar een deel van het geheel is. De leerling dient deze kennis actief te gebruiken om er zo betekenis aan te geven. Binnen de geschiedenisdidactiek spreken we hier over het spanningsveld tussen kennis (‘knowing history’) en vaardigheden (‘doing history’) (de Vries, J., Havekes, H. & Aardema, A., 2011).

Een korte uitleg:

→ **‘Knowing history’**: de historische kennis, gefundeerd op facetten als feitelijk kennis (‘wie-wat-waar-wanneer’), unieke & generieke begrippen en paraplubegrippen¹.

→ **‘Doing history’**: vulling geven aan deze historische kennis in een historische context, door o.a. te kijken naar de politieke, socio-economische en culturele factoren die een rol speelden.

Het verlenen van betekenis (‘doing history’) gebeurt door structuurbegrippen te benutten. Structuurbegrippen zoals veranderingen, (dis)continuïteit, oorzaken en gevolgen, inleving, historische empathie, bewijs door een betrouwbare, representatieve en bruikbare bronnenstudie en de kunde tot historische vragenstelling. Door deze begrippen, beschreven in de eindtermen, kunnen de leerlingen historische feiten/begrippen interpreteren en beoordelen. Ze worden geplaatst in een historische context (‘tijd, ruimte, socialiteit’) en de unieke/generieke begrip/gebeurtenis wordt benoemd.

Bv. het paraplubegrip ‘Karolingische Renaissance’: Karel de Grote werd in 800 gekroond tot keizer door de paus in het Vaticaan, in bijzijn van adel, bisschoppen en de Romeinse Senaat. Na een periode van alom onrust en afwezigheid van leiderschap in West-Europa wordt hiermee de traditie en bloei van het WRR voortgezet (‘historische onrust’).

→ *Unieke begrippen: Vaticaan, de paus...*

→ *Generieke begrippen: keizer, adel...*

→ *Structuurbegrippen: verandering, continuïteit*

¹ Paraplubegrippen: overkoepelende begrippen die een opeenvolgende reeks van gebeurtenissen, ontwikkelingen... samenbundelen, bv. Renaissance.

→ De combinatie de Romeinse senaat en het begrip 'keizer', toont ons dat er een transfer wordt gemaakt naar het verleden. Dit wordt samengevat in het paraplu-begrip 'de Karolingische Renaissance'.

→ De paus kroont Karel de Grote tot keizer, wat niet enkel iets zegt over de religie van destijds, maar ook de spanning tussen de instellingen (religie – monarchie) die later nog vaak zou oplaaien. Zo wordt een historisch feit meer dan een gebeurtenis: het krijgt betekenis als een keerpunt in de geschiedenis.

'Eerst moeten de jongeren de feiten kennen, waarop de abstractere begrippen volgen en tenslotte die begrippen betekenis geven bij het onderzoek van het verleden door het te gebruiken.'

Deze gedachte klopt niet, ondanks dat dit principe vaak (impliciet) wordt beoefend bij de leerkracht. Het gelijktijdig aanbieden van zowel 'knowing' als 'doing history' stimuleert zowel de historische kennis als het historisch denken. Uit onderzoek (Van Boxtel & Van Drie, 2004; Wineburg, 1998-2000) bleek dat expert-historicidocenten, naast historische feiten- & begrippenkennis te gebruiken bij bronnenstudie, ook beter gebruik maken van historische vaardigheden dan beginnende historici. Het niveau van expertise wordt dus bepaald door zowel de inhoudelijke, historische kennis als deze te integreren met historische vaardigheden. Daarom is het essentieel dat er in de klas gefocust wordt op zowel kennisoverdracht als het overbrengen van vaardigheden.

4 Lesopbouw actief historisch denken

Wanneer een docent geschiedenis gebruik maakt actief historisch denken in zijn les, dient hij een andere lesopbouw te volgen, zodat de denkprocessen van de leerlingen zichtbaar worden. (Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B. & de Vries, J., 2004)

- ✓ **DOEL:** de voorafgaande selectie van de leerdoelen, -inhouden & werkvormen.
- ✓ **D'ERBIJ:** de leerlingen geven de leerinhouden vulling, waardoor de motivatie en betrokkenheid vergroot.
- ✓ **DENKEN:** de leerlingen moeten bij aanvang van de les m.b.v. een korte opdracht, neerschrijven wat ze weten, wat ze vinden... Dit schept duidelijkheid bij de startpositie en geeft hen een werkinstrument voor de uiteindelijke reflectie van de les. Wanneer ze aan het eind van de les hun eindresultaat vergelijken met hun startproduct, wordt hun individueel denkresultaat duidelijk zichtbaar.
- ✓ **DELEN:** wanneer de beginpositie vastligt, gaan de leerlingen samenwerken.
- ✓ **DOORGAAN:** na de nieuw opgedane kennis, besluiten de leerlingen in groepsverband wat ze nog moeten doen om hun eindresultaat te verkrijgen.
- ✓ **DOEL:** eenmaal hun eindproduct is gemaakt, blikken ze terug op hun aanpak.

5 Ontwerpprincipes

Zoals eerder aangehaald is, staat de docent voor een didactische uitdaging. Hij moet zowel historische kennis en historische vaardigheden overbrengen bij de leerlingen, zodat ze een kritische houding aannemen ten opzichte van het verleden. Om deze uitdaging wat te verlichten, zijn er een reeks ontwerpprincipes (Havekes, 2011) waar de leerkracht gebruik van kan maken tijdens de opdrachten. Hieronder volgt een overzicht:

- Inzetten van de voorkennis van de leerlingen, waarbij nieuwe informatie wordt geïntegreerd met de bestaande kennis van de leerling.
- Gebruik van historische vragen in goed gestructureerde opdrachten van het ill-structured² vak geschiedenis. De leerkracht voorziet de leerlingen ter voorbereiding van de opdracht de informatie (*bv. bronnen*) en de historische vraag-/probleemstelling die ervoor zorgen dat de leerlingen beroep doen op 'knowing' en 'doing history'. Zoals eerder gezegd is een goede structuur essentieel voor een goed verloop van zaken; de opdracht kent daarom de volgende structuur:
 - 1) Instructie/introductie van de docent
 - 2) De leerlingen komen d.m.v. samenwerkend leren tot een antwoord op de historische vraag/probleem.
 - 3) Tussen-/nabesprekingen o.l.v. de docent waarbij de antwoorden worden geëvalueerd en het (denk)proces gereflecteerd.
- Leerlingen stellen een historische redenering op, op basis van historische vragen;
- Meerdere antwoorden zijn mogelijk;
- De antwoorden dienen goed gefundeerd te worden met argumenten en worden tegen elkaar afgewogen;
- De opdracht kent vaste patronen en fases waarbij het proces van het historisch denken wordt verduidelijkt tijdens de nabespreking;
- Gebruik van cognitieve dissonantie: de aangereikte informatie bevat conflicterende materie. De leerlingen moeten dan over plausibele antwoorden argumenteren, waardoor hun denkproces duidelijk wordt voor de docent en de klasgroep;
- Tussen- en nabesprekingen om betekenis te geven aan het leren van de leerlingen. Deze besprekingen zijn essentieel omdat de leerlingen hierdoor ontwikkelen op 'knowing history', 'doing history' en een kritische houding aannemen t.o.v. het verleden;
- Zorg voor een uitdaging, opdat de leerlingen in groepsverband gemotiveerder zijn.
- Schenk aandacht aan de centrale rol van de leerkracht tijdens het leerproces van de leerlingen (*bv. begeleiden & stimuleren historisch denken, het 'leren' van de leerlingen...*)

6 Nabespreking

Zoals in de inleiding is besproken, is het essentieel dat de leerlingen betekenis kunnen toekennen aan geschiedenis op allerlei niveaus; toch komt dit niet zomaar tot stand. Daarom dient de docent zijn activiteiten na te bespreken en de leerlingen te laten reflecteren over hun verrichte activiteiten. Nabespreken is echter makkelijker gezegd dan gedaan.

² Het 'ill structured' probleem binnen geschiedenis houdt in dat hetgene dat bewezen wordt, nooit zeker geweten kan zijn, in tegenstelling tot *bv. wiskunde*. Nieuw bewijsmateriaal kan leiden tot het bijstellen van de eerder feiten of zelfs een nieuw verslag van de feiten. (Van der Kaap, A., z.d.)

Een paar knelpunten die hier aanwezig kunnen zijn:

- *'Een te leuke werkvorm'*: De leerlingen willen de volledige lestijd (en zelfs de pauze) opofferen aan de spelvorm. Alles wat daarop volgt, vinden ze minder interessant.
- *'Een te korte lestijd'*: Eerstejaars hebben maar 1u per week geschiedenis. Dit is lastig als sommige AHD-werkvormen kunnen oplopen tot 45 minuten en dan nog moeten worden nabesproken.
- *'Het concept leren'*: Leerlingen beschouwen leren als iets productgericht: ze leren een boek voor een toets waarop ze hoge resultaten willen. AHD-werkvormen vallen eerder onder een ander soort leren, nl. samenwerkend leren, waarbij de accenten liggen op vaardigheden en denkstrategieën. Ze beschouwen de nabespreking dan als "kletsen over hun prestaties", maar beseffen niet dat die reflectie bijdraagt aan het 'product'.

De docent mag niet d.m.v. een OLG op hoog tempo door de nabespreking vliegen. Hij dient eerst na te denken over de leerdoelen, de manier van evaluatie... Hier volgen een reeks tips:

- **Neem er de nodige tijd voor;**
- **Laat de nabespreking "natuurlijk" overlopen na de activiteit** (bv. reflecterende vragen op het opdrachtenblad);
- **Sluit aan bij de mening en gevoelens van de leerlingen** (*'Wat is jullie antwoord? Waarom was dat zo grappig? Hoe verliep de samenwerking? Wat vonden jullie hiervan?'*...);
- **Maak gebruik van open vragen** (*'Wat was jullie aanpak? Hebben jullie gedurende het spel een andere werkwijze gehanteerd dan vooraf gepland?'*...);
- **Laat zoveel mogelijk van de leerlingen komen en zeg zelf zo min mogelijk** (Vragen als *'Leg eens uit? Kun je daar een voorbeeld van geven? Waarom?'* met het gebruik van lichaamstaal zoals instemmend knikken etc.);
- **Lok reacties uit van de leerlingen op elkaar** (*'Wie kan daar nog een voorbeeld van geven? Wie deed het nog zo? Heeft iemand een ander antwoord?'*...);
- **Maak transfers** (*'Hoe zien we dit terugkomen in de cursus? Hoe kan dit gevraagd worden op een toets? Hoe kan je dit bij andere vakken gebruiken?'*);
- **Betrek zoveel mogelijk leerlingen;**
- **Voorzie een veelzijdige nabespreking** (wanneer een groepje "het perfecte antwoord geven" is de nabespreking al gedaan en kunnen andere leerlingen geen aanvulling meer geven.);
- **Kom later terug op de conclusies van de nabespreking** (*'Hoe pakte we dit aan tijdens de les met het begrippenspelletje?'*)
- **Fouten maken mag.**

Eigenlijk geldt de nabespreking als een historische vaardigheid: men onderzoekt het "verleden" (vorige lessen) door middel van gerichte vragen waarbij verschillende meningen worden betrokken en getest op hun betrouwbaarheid om dan hieruit lessen te trekken. Om het betekenisvol leren te volbrengen, wordt beroep gedaan op de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische aspecten van de leerkracht en diens rol als begeleider van het leerproces. Als o.a. vakinhoudelijk expert laat hij zijn klas verschillende betekenissen van de leerstof en maatschappelijke toepasbaarheid ervaren. Zo wordt het leren niet alleen betekenisvol voor de leerling, maar ook het vak geschiedenis, het onderwijs en de samenleving. (Aardema, A., de Vries, J., van Rooijen, B. & Havekes, H., 2005)

Conclusie verkennend onderzoek

‘Wat is de meerwaarde van een activerende werkvorm in de les geschiedenis?’

o **Deelvraag 1: Wat zijn activerende werkvormen en in welke vormen uiten deze zich?**

Als eerste zagen we dat activerende werkvormen, werkvormen zijn die leerlingen aansporen de leerstof te construeren en te reflecteren over de leerinhouden en zelfwerkzaamheid. We overliepen enkele studievaardigheden die leerlingen moesten bezitten alvorens hieraan te beginnen. Tevens drie onderwijsleermodellen die de activerende didactiek ondersteunen, zijnde ‘Leren in vijf dimensies’, de didactische route en ‘de Piramide van Miller’. Ten slotte zagen we nog talloze redenen waarom de leerkracht gebruik kan maken van verschillende soorten werkvormen op basis van verschillende doeleinden: coöperatief leren, leren van sleutelbegrippen, interactievormen, kennis toepassen in nieuwe situaties, schrijfopdrachten en competitieve spelvormen. Zo kan men eens afwijken van een standaard groepswork of OLG om een optimale leerervaring te garanderen tijdens zijn geschiedenisles.

o **Deelvraag 2: Zorgen activerende werkvormen voor hogere resultaten en/of appreciatie bij de leerlingen?**

Uit onderzoeksresultaten is gebleken dat studenten uit het eerste en vierde jaar het vak als onnuttig beschouwen, waarbinnen wel de oorsprong van het huidige bestaan en problemen wordt bestudeerd, maar nog steeds een gewoon schoolvak is. Het gebrek van een directe betekenis voor de leerlingen is vrij jammer. *Opmerking: deze specifieke resultaten dateren uit 1995-1996. Tijdens de uitvoering van het lesmateriaal zal ook gepeild worden naar de appreciatie om een recenter beeld te verkrijgen.*

o **Deelvraag 3: In welke mate zijn activerende werkvormen doorgedrongen in het geschiedenisonderwijs?**

- o **Welke soort werkvormen gebruikt men? Welke zijn het populairste?**
- o **Bieden handleidingen enige hulp door werkvormen aan te raden?**

De oorzaak van de desinteresse van de leerlingen ligt dan zeker niet bij de handleidingen, want een analyse toonde dat activerende werkvormen ruimschoots aanwezig zijn in de voorgeschreven handleidingen. De populairste hiervan zijn o.a. demonstratie/theater, duowerk, klasgesprek, voorspellen en het kritisch kijken naar videofragmenten. Hierbij geven we graag mee dat de grote aanwezigheid/afwezigheid niet per se de kwaliteit van een werkboek bepaalt. Het gaat verder dan dat. We hebben eerder gezien dat experthistorici gebruik maken van zowel kennis (‘knowing history’) als vaardigheden (‘doing history’). Bij het perfecte handboek zijn de twee dus in balans en heeft het één geen overgewicht op het ander.

o **Deelvraag 4: Wat is essentieel bij het opstellen van activerend lesmateriaal?**

Wil de leerkracht zelf leermateriaal opstellen, moet hij rekening houden met de vooropgestelde leerdoelstellingen, historische begrippen ter stimulatie van historisch denken, de lesopbouw, mogelijke ontwerpprincipes en de cruciale nabespreking.

Naast het gebruik van een goed opgebouwde cursus, moet de leerkracht binnen dit “gewone schoolvak” al zijn leerlingen leren historisch denken. Zo zien ze niet enkel het nut in van de lessen geschiedenis maar nemen hieruit waarden en normen over. Deze waarden en normen kunnen ze in het dagelijks leven toepassen bij de eigen observatie van de moderne samenleving. De beste manier waarop hij deze waarden en normen doorgeeft, is door middel van actieve werkvormen met een competitiegehalte, die daarna degelijk worden nabesproken. Op deze speelse manier zal de jeugd de lessen en de leerstof het best kunnen onthouden, of om het met de woorden van Aristoteles te zeggen:

‘Wat men moet leren doen, leert men door het te doen.’
- Aristoteles (384 – 322 v.C.)

2 Ontwerponderzoek

Rond december 2018 werd via mail contact gezocht met voormalige stagementoren en -coördinatoren, met als doel lessen uit te werken waarbij activerende werkvormen centraal stonden en deze dan ook uit te testen bij de klassen van die mentoren.

De opdracht werd kort aan hen toegelicht. Indien ze geïnteresseerd waren om hieraan deel te nemen, dienden ze in hun respons de lesonderwerpen toe te voegen die ze gepland hadden in de periode januari-februari. Op basis van deze lesonderwerpen, werd een overzicht gemaakt met de basisinformatie; cursus, onderwerp, graad, school... Mentoren binnen verschillende scholen die hetzelfde onderwerp in dezelfde cursus gingen zien, werden ook genoteerd. Dit was handig indien een werkvorm een eerste maal niet goed uitgevoerd werd en de drang naar verfijnen te groot was.

Hierna werd de leerstof intensief doorgenomen. Op basis van de lesinhoud en -doelstellingen, werd dan een activerende werkvorm toegeschreven die het leerproces van de leerling optimaal zou bevorderen. De eerste schets van deze werkvormen werd doorgestuurd naar de respectievelijke mentoren, met vraag naar hun feedback. Indien ze tevreden waren, werd een datum van uitvoering ingepland.

Deze lessen werden dan uitgewerkt, met inspiratie van o.a. eigen didactische ideeën, leservaringen en culturele interesses. Ook werd er zeker gekeken naar Havekes' werkvormen, die dan werden toegespitst op het te behandelen onderwerp. Het lesmateriaal bestond uit een lesvoorbereiding, een opdrachtenbundel (leerkracht – leerling) en een PowerPoint die de leerkracht didactisch bijstaat. Om dit werk overzichtelijk te houden, worden hieronder de enkel opgeloste opdrachtbundels toegevoegd, voorafgegaan door korte lesfiches en gevolgd door de feedback van de mentoren.

2.1 Overzicht lesonderwerpen

#	CURSUS	DOMEIN	LESONDERWERP (+ TIJDSVAK)	ACTIVERENDE WERKVORM	VISIE/DOEL WERKVORM
1	Pionier 1	Cultureel	Level 9: Reis naar het Doderijk (oude nabije oosten)	Theater/demonstratie: 'Mummies voor Dummies'	Inzicht antieke denkkeest en passie voor het hiernamaals met de moeite die hiermee gepaard ging.
2	(Eigen cursus mentor)	Politiek	Les 7) Athene: politiek (klassieke oudheid)	Oefeningen ADH (variatie) - Samenvatting in beelden (legende koning Codrus) - Historisch contextualiseren ("macht")? - Kwadrant (Pisistratus) - Welk Woord Weg (democratische landen) - Quick on the draw/discussie (herhaling staatsvormen)	- Onderscheid hoofd- & bijzaken; - Mening en interpretaties beargumenteren; - Kritische benadering van een 'held' en 'schurk' door bronnenstudie; - Herhaling leerstof in spelvorm.
3	Pionier	Socio-economisch	Level 5: overleven in de prehistorie (prehistorie)	Taboe: homo habilis – neanderthaler	Vastzetten begrippen met opgelegde restricties.
4	(Eigen cursus mentor)	Politiek, socio-economisch, cultureel	Alexander de Grote (klassieke oudheid)	Kwadrant: held of schurk?	Kritische benadering van een 'held' en 'schurk' door intensieve bronnenstudie.
5	Storia Live 2	Socio-economisch, cultureel, politiek	9) Rome begint als stadstaat (klassieke oudheid)	Samenvatting in beelden (strip): de ontstaanslegende van Rome	- Bestudering legende & analyse legende/feiten (kritisch inzicht); - Onderscheid hoofd- & bijzaken van een feit en deze keuze verwoorden.
6	Storia Live 1	Politiek, socio-economisch	10) De Kelten, een volk uit de Europese IJzertijd (prehistorie)	- Kritische bestudering stripfragmenten Asterix (sociale piramide dorp + anachronismen) - Rollenspel	- Kritische houding t.o.v. anachronismen; - Bestudering & beleving sociale structuur.
7	Storia Live 1	Politiek, cultureel	11) Sprokkels uit de Keltische beschaving en het Keltisch verleden	Zoekplaatje: de ketel van Gundestrup	- Details zoeken in een bron; samen kritisch kijken naar dezelfde bron maar andere elementen zien en/of interpreteren.
8	Storia Live 2	Politiek	11) De Romeinse republiek (klassieke oudheid)	Levende grafiek: 'Wie heeft de macht: de patriciërs of de plebejers?'	- Vastzetten historische begrippen; - Besef verschuiving van de macht en evolutie democratie; - Argumenteren over het belang van een feit.
9	Pionier 4	Politiek, socio-economisch, cultureel	4: Deel 2) De 17 ^{de} eeuw: eeuw van de "vorstenstaten" (middeleeuwen – nieuwe tijd)	Woordwijzer: vergelijking historische context absolute, Europese vorsten (15 ^{de} – 17 ^{de} eeuw)	- Bepalen historische context; - Onderzoeken individuele, bijzondere bijdrage historische context.
10	Pionier 1	Politiek, socio-economisch, cultureel	Level 6: De laatste ijstijd (prehistorie)	Woordwiel: mesolithicum – neolithicum (+ koper- & bronstijd)	- Vergelijking prehistorische samenlevingen (overeenkomsten en verschillen).
11	(Eigen cursus mentor)	Politiek, socio-economisch	Feodaliteit (middeleeuwen)	'Ik ben'-gedicht: 'What.. is your name?' (Monty Python)	Inleving & beleving feodale structuur.
12	(Eigen cursus mentor)	Politiek	Kruistochten (middeleeuwen)	ICT-opdracht: 'Op kruistocht met Google Maps' o.b.v. perspectieven en regels uit de middeleeuwen	Inzicht moeilijkheden vroegere samenleving & kritische bronnenstudie.

2.2 Algemene feedback

Met het oog op reflecteren van het eigen leer- en werkproces, werd beroep gedaan op feedback van de verschillende mentoren. Tijdens de uitvoeringen van het lesmateriaal, werd gevraagd aan de ex-stagementoren om een korte enquête in te vullen die peilde naar de kwaliteit van de les en daarbij horende activerende werkvorm. De enquête (zie bijlage) bestond uit stellingen, waarop de leerkrachten moesten antwoorden door een kruisje te plaatsen in het, volgens hen, overeenstemmende vakje:

helemaal niet akkoord – niet akkoord – deels akkoord – akkoord – helemaal akkoord.

De stellingen bestonden uit:

- *'De insteek en de uitvoering van de werkvorm(en) waren geslaagd';*
- *'De leerlingen waren voldoende actief';*
- *'Na de uitvoering van de werkvorm(en), werd er voldoende tijd gependend aan de nabespreking';*
- *'De werkvorm(en) is(/zijn) een meerwaarde voor de geschiedenisles'.*

Op basis van hun antwoorden, werd na de uitvoering het lesmateriaal direct bijgewerkt om zo bij de volgende uitvoering een succeservaring te garanderen. Dit was het geval bij 'Alexander de Grote: held of schurk' en 'De ontstaanslegende van Rome', waarbij de mogelijkheid gegeven werd om het lesmateriaal een tweede maal uit te testen. Vaak waren deze werkpunten kleine wijzigingen die reeds verwerkt in de lesmaterialen in dit gepresenteerde werk.

Algemeen waren de mentoren het altijd akkoord (of zelfs helemaal akkoord) met de stellingen na het aanschouwen van het voorbereide lesmateriaal en de uitvoering hiervan. Ze bewonderden allemaal de uitvoerige voorbereiding (waarbij o.a. werd ingespeeld op de interesses en leefwereld van de jongeren), het "loskomen" hiervan wanneer men bv. nog geen voorkennis had van het onderwerp, het herhalen van de leerstof op een aangename manier, het enthousiasme in de klas die de leerlingen aanzette tot zelfstandig verwerken van de "moeilijke, maar leuke" leerstof en de gedrevenheid om het eigen materiaal steeds te verbeteren.

Bij dit laatste gaven ze dan ook algemene tips mee. Het grote werkpunt was om vooral op te passen met timing. In het eerste jaar hebben de leerlingen maar 1u/week geschiedenis, wat maakt dat men niet altijd zo'n werkvorm kan uitproberen of niet te veel in één bepaald lesonderwerp kan verdiepen. Ook vertelden men dat het essentieel is dat de leerstof wordt vastgezet door middel van (synthese)oefeningen te maken, wat vanaf dan later in het lesmateriaal steeds werd toegepast. Verder werd ook meegegeven om beter in te spelen op het niveau van de klasgroep door meer klassikale aanpakken bij enkele oefeningen te voorzien en het vermijden van onnodige moeilijke woorden. Zelf de oplossing geven van de oefeningen was echter overbodig.

Desalniettemin waren ze onder de indruk van het leermateriaal en bij sommigen werd al snel gepolst of deze konden uitgewisseld voor materiaal dat ze zelf uitwerkten. De mentoren waren in ieder geval zeer geïnspireerd om zelf ook materiaal uit te werken. Ze beseften dat dergelijke werkvormen zeer geschikt waren om o.a. moeilijke leerstof te herhalen, te verdiepen, de les luchtiger te maken, hogere betrokkenheid van de leerlingen te creëren... De mogelijkheden zijn talloos.

2.3 Lessenreeks

1) Level 9: Reis naar het Dodenrijk (‘Mummies voor Dummies’-demonstratie)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.3, S2.1, S2.3, S2.5, S2.7, S2.8, S2.12, S2.14, S2.16, T1.3, T2.5, R1.3, B1, B5, B11, B12

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 21, 22, 23, 24*, 25*, 26*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Hoe bereidden de Egyptenaren zich voor op het leven na de dood?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen aan de hand van een schriftelijke – en/of beeldbron het mummificatieproces kritisch analyseren en uitleggen hoe deze verliep.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden de rol van het hiernamaals in het leven van de Egyptenaren uitleggen.

Werkvorm Havekes: /

Begrippen:

- **Historische begrippen (uniek/generiek):** Ba, canopenvazen, farao, een dodenboek, Ka mummificatie, mummie, sarcofaag, shabtibeeldjes.
- **Structuurbegrippen:** doel-middel, continuïteit, oorzaak-gevolg, feit, primaire bronnen, evolutie, kern, interne factoren, externe factoren, standplaats(gebondenheid), conservatief, maatschappelijke domein

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht – tweede maal uitgetest

Uitvoering

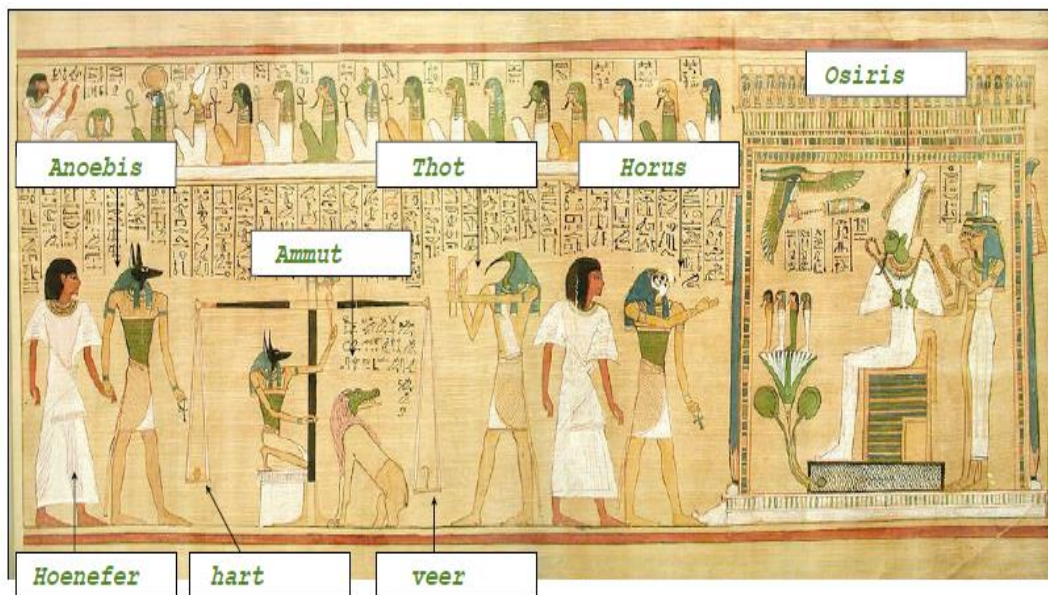
Noot: deze les wordt altijd klassikaal uitgevoerd, uit veiligheid voor de vingers van de leerlingen. Indien de leerkracht over een voldoende aantal materialen beschikt en een veilig klasklimaat creëert, kan deze er zelf nog voor kiezen om leerlingen in groepjes van 2-4 het mummificatieproces te laten uitvoeren.

- Inleiding: de leerkracht leest Timoe voor (‘Leven na de dood’) & Egyptisch sfeermuziekje (OLG)
- Situering: tijd/ruimte/domein
- 1. Leven na de dood: Dodenboek, het Laatste Oordeel + evt. extra oefeningen
- 2. Voorbereidingen om eeuwig te leven (demonstratie + evt. extra oefeningen)
 - De leerling leest het recept van Herodotus stapsgewijs voor.
 - De leerling voert de stap uit op maat van de pop met de ‘moderne’ mummificatievoorwerpen’ (zie lijst benodigdheden).
Opmerking: het snijden wordt gedaan door de leerkracht.
 - De leerkracht licht iedere stap theoretisch toe en voorziet beeldmateriaal met behulp van de PowerPoint.
 - De leerlingen voeren eventueel de extra opdrachten uit.
- Afsluiting: conclusie + nabespreking (+ reflectie)
- Extra: mummificeren in diverse media (OLG ‘stappen proces’)
- Vastzetting leerstof: de leerlingen bereiden tegen de volgende les de opdrachten voor.

Bronnen:

- Kusterma, P. (2000). *Timoe*. Averbode: Uitgeverij Averbode
- Putnam, J. & Hayman, P. (1993). *Ooggetuigen: Mummies*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Samuels, C. (2015). *Het oude Egypte*. Etten-Leur: Ars Scribendi
- Vinckx, E. (2014). *Egypte*. Hasselt: PXL.

1. Leven na de dood



De Egyptenaren geloofden in het cyclische van het leven. Het leven is een aaneenschakeling van steeds terugkerende gebeurtenissen. De zon komt iedere ochtend op en gaat iedere avond onder, de Nijl overstroomt ieder jaar... Hun geloof in het hiernamaals heeft hier ook mee te maken.

Egyptenaren geloofden dat het leven niet eindigde met de dood. Wanneer men een aantal rituelen uitvoerde, kon de dode herleven in het hiernamaals.

Tijdens hun leven moesten de Egyptenaren een zo goed mogelijk leven geleid hebben. Na de dood, maakte men een lange en gevaarlijke tocht door het dodenrijk. Een dodenboek hielp hem om deze reis tot een succesvol einde te brengen. Aan het einde van de reis, werd de overleden persoon beoordeeld door de Egyptische goden. Wie in het eeuwige hiernamaals wilde verblijven, moest daarvoor het laatste oordeel overleven. Hierin legde Maät, godin van orde en recht, de levenswijze van de overledene op de weegschaal.

Extra opdracht: bekijk het filmfragment en plaats de namen van de Egyptische goden op de juiste plaats. (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8mWwemgscXA>)

De dood speelt dus een centrale rol in het leven van de Egyptenaren. Ze moesten het dus verdienen om in het hiernamaals te komen. Enkel zij die een goed leven leidden, kregen toegang tot het dodenrijk van Osiris. Ook werden er enkele praktische voorbereidingen getroffen. Om voor eeuwig verder te kunnen leven in het hiernamaals moest lichaam perfect bewaard blijven.

Maar: hoe bereidden ze zich dan voor op het leven in het hiernamaals?

2. Voorbereidingen om eeuwig te leven

Benodigheden

'Antieke' mummificatievoorwerpen	'Moderne' mummificatievoorwerpen
Beitel	Oestermes
Boomhars	Water
Canopen	4x Planta boterpotten + afbeeldingen (kop jakhals – baviaan – valk – mens)
Dodenboek	Oude kindertekeningen + papyrus afbeelding
Dodenmasker	Houten afbeelding hoofd farao
Gomstof	Pleisters
Hersenen	Rode snoepslierten
IJzeren haak	IJzeren haak
Ingewanden (darmen - maag – longen – lever)	“Ingewanden” (zwarte snoepslierten – afbeelding maag – 2 ballonnen – afbeelding lever)
Lepel	Lepel
Lijk	Plastieken pop
Linnen (mummificeren)	X-aantal repen oud stof (pop) + evt. 6 rollen wc-papier
Natronzuur	Keukenzout
Obsidiaan	Breekmes
Maagspoelingswaren (palmwijn, fijngemaakte specerijen, mirre, reukwaren)	“Maagspoelingswaren” (water, peper, eau de toilette)
Massageolie	Ontsmettingsgel
Sarcofaag	Sarcofaag, bankenopstelling, kussens...

Recept

‘Mummies voor Dummies’

Een recept van Herodotus³

Stap 1: verwijderen hersenen

Met een beitel maak je het linkerneusgat wat groter.
 Stop er een ijzeren haak in en draai hiermee rond. Zo snijd je de hersenen in stukken.
 Daarna verwijder je de hersenen met een soort lepel.

Stap 2: verwijderen organen

Vervolgens haal je met een obsidiaan de lies open en verwijder je alle ingewanden, behalve het hart. Dat moet door de goden in het hiernamaals gewogen worden.
 Dan spoel je de buikholte achtereenvolgens met palmwijn en fijngemaakte specerijen.
 Na vervolgens de buik te hebben opgevuld met fijngestampte zuivere mirre, een soort kaneel en andere bekende reukwaren, naai je deze weer dicht.

Stap 3: leggen in natron

Na die bewerking leg je het lijk gedurende 70 dagen in een natronbad. Dit mag zeker niet langer duren.

Stap 4: omwinden lichaam

Als die tijd verstreken is, spoel je het lijk af en wikkel je het helemaal in repen fijn linnen.
 Dat bestrijk je met gomstof, dat bij de Egyptenaren dienstdoet als lijm.

Stap 5: dodenmasker, sarcofaag & mondopeningsceremonie

Dan haal je de mummie weg en maak je een houten afbeelding in mensengedaante, waarin de mummie opgeborgen wordt.
 Tot slot wordt het geheel rechtovereind tegen een muur geplaatst en zorgvuldig bewaard in de grafkamer.



Vertaling: ‘Veel succes!’

³ Herodotus (485 – 425 v.C.) is een Griekse geschiedschrijver die in de Oudheid de wereld afreist. Veel van zijn geschriften berusten op waarnemingen. Hij wil voorkomen dat het verleden van de mensheid verloren gaat. Ondanks zijn kwaliteiten is hij soms lichtgelovig.

Synthese-opdrachten

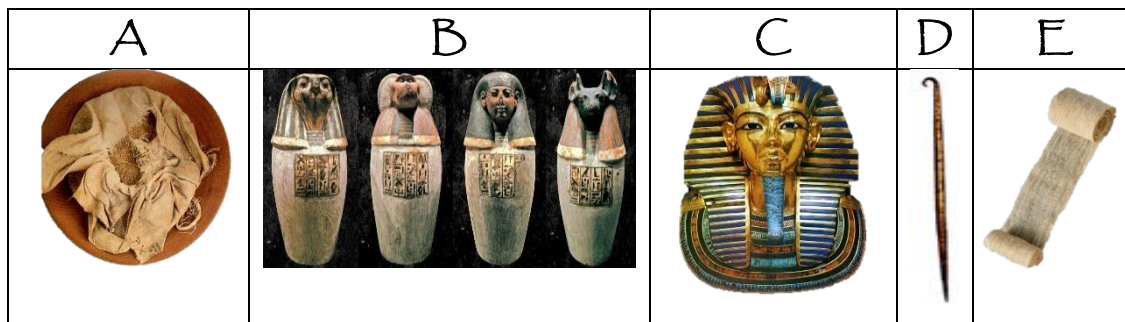
1 ___ De dood stond centraal in het leven van de Egyptenaren. Welke voorbereidingen moesten ze dan ook zeker doen als ze eeuwig wilden leven in het hiernamaals?

- 1) *Je moet het eeuwig leven verdienen door een goed leven geleid te hebben. Bv. Niet stelen, niet doden...*
- 2) *Je moest ook praktische voorbereidingen treffen. Om verder te kunnen leven moest het lichaam perfect bewaard blijven door het te mummificeren en ingewanden in canopen te steken.*

2 ___ Mummificeren was een proces dat zeer voorzichtig en langzaam werd uitgevoerd.

Hieronder staan een aantal afbeeldingen die elk te maken hebben met een onderdeel in dat proces. Bekijk deze afbeeldingen en voer daarna de opdrachten uit.

- 4.1) *Benoem in de tabel de 5 stappen van het mummificatieproces.*
- 4.2) *Plaats de juiste afbeelding bij het juiste proces.*
- 4.3) *Benoem de afbeelding met de correcte term.*
- 4.4) *Verklaar uitgebreid wat er in deze stap gebeurt.*



MUMMIFICATIEPROCES			
Stap	Letter	Naam	Omschrijving
1) <i>Verwijderen hersenen</i>	D	<i>Ijzeren haakje</i>	<i>Nadat het linkerneusgat is opengebrouwen, stoppen ze er een <u>ijzeren haak</u> in waarmee ze in het rond draaien. Zo <u>snijden ze de hersenen in stukken</u> en spoelen deze weg door de neus.</i>
2) <i>Verwijderen organen</i>	B	<i>Canopen</i>	<i>De lies wordt opengesneden en alle <u>organen</u> worden verwijderd, behalve het hart. Deze werden behandeld en <u>gedroogd met natron</u>. Hierna stak men de <u>ingewanden in canopen</u> om mee met de dode te begraven.</i>
3) <i>Leggen in natron</i>	A	<i>Natron</i>	<i>Na het verwijderen van de hersenen en organen, stoppen ze het lijk in een <u>natronbad</u> voor <u>70 dagen</u>. Dit werd gedaan om het lijk uit te drogen en de buitenste huid zo goed mogelijk te bewaren.</i>
4) <i>Omwinden lichaam</i>	E	<i>Repen linnen</i>	<i>Na die 70 dagen, wordt het lijk <u>voorzichtig van top tot teen ingewikkeld met repen linnen</u>: eerst de vingers, dan de hand, dan de arm...</i>
5) <i>Dodenmasker, sarcofaag (& mondopeningsceremonie)</i>	C	<i>Dodenmasker</i>	<i>Tenslotte maken de verwanten een <u>dodenmasker</u> van de overledenen ter <u>identificatie in het hiernamaals</u>. De overleden persoon wordt <u>rechtopstaand geplaatst in een sarcofaag</u> in de grafkamer met de nodige grafgiften. Hierna volgde de mondopeningsceremonie, zodat de overledene in het hiernamaals over zijn zintuigen beschikte.</i>

Leerkracht

Extra uitleg

1. De hersenen stierven na de dood het snelst af, waardoor de Egyptenaren het nut niet inzagen van deze te bewaren. Nadat de hersenen tot pulp werden gemaakt, werden deze door de neus weggespoeld en goot men boomhars in de schedel om verdere ontbinding te voorkomen
2. De ingewanden (lever, maag, darmen) bevatten spijsverteringsenzymen en bacteriën die na de dood het lichaam van binnenuit opaten. De priesters verwijderden deze organen dus als eerste. Alle organen werden behandeld, gedroogd met natron en in een 'canope' bewaard. De darmen in een valkenkopcanoop, de maag in een jakhalscanoop, de longen in een baviaancanoop en de lever in het mensenhoofdcanoop. Het zout gaat bederf tegen door bacteriën te doden en de enzymen tegen te werken. Na de interne organen te hebben behandeld, vulden de priesters de lichaamsholte met meer natron en wisten het schoon om de huid te ontsmetten. Hierna plakt de priester de incisie dicht met een gomstof.
3. Dit werd gedaan om het lijk uit te drogen en de buitenste huid te bewaren. Tegen de tijd dat het verwijderd werd, had het natron de lichaamsvloeistoffen opgenomen en vormde het harde bruine klonters. Het lijk was niet aan het rotten, maar rook ook niet al te fris. Daarom goten de priesters boomhars over het lichaam om het af te sluiten, masseerden het met een wasachtig mengsel met olie en ...
4. Het lijk werd dan voorzichtig omwonden met linnen windels. Eerst de vingers, dan de hand, daarna de hele arm, enzovoort. Uiteindelijk was het lijk van kop tot teen ingewikkeld. Verder was het zo dat hoe lager de overleden persoon op de sociale ladder stond, hoe minder professioneel de balsemers te werk gingen.
5. Het masker diende ter identificatie in het hiernamaals. In betere tijden, zoals in de tijd van koning Toetanchamon, was het doodsmasker van goud en bewerkt met waardevolle stenen. Na dit werden ze in een serie van in elkaar passende doodskisten gestoken en soms zelfs in een stenen sarcofaag, om daarna begraven te worden in een tombe. In de tombe worden voorwerpen geplaatst die de dode zal helpen met zijn reis naar het hiernamaals, zoals goud en spreuken uit het dodenboek. Ook beschikt de doden terug over zijn zintuigen, dankzij de 'Mondopeningsceremonie'. Dit zorgt ervoor dat men zijn offers kan ontvangen in het hiernamaals. Men raakt de ogen aan met de woorden: '*Nu kan je weer zien*', zijn neus met: '*Nu kan je weer ademen*' en zijn mond met: '*Je bent jong en hebt eeuwig leven. Je bent voor eeuwig jong.*' De Egyptenaar is nu klaar voor de eeuwige rust.

Extra 'Ramsesspelletjes'

- STAP 4) OMWINDEN LICHAAM
De leerlingen krijgen een rol wc-papier waarmee ze hun buurmans/-vrouws rechterarm moeten inwinden. Mocht het papier breken, zouden ze een slechte Egyptenaar zijn en was de opdracht dus gefaald, aangezien het omwinden een zeer belangrijk onderdeel was dat met de nodige zorg werd uitgevoerd.
- STAP 5) DODENMASKER – SARCOFAAG – MONDOPENINGSCEREMONIE
De leerlingen kunnen...
 - een grafgift voorzien voor de gemummificeerde pop (*bv. favoriete pen, boterham...*);
 - de overleden persoon een compliment geven ('mondopeningsceremonie');
 - een dodenmasker tekenen voor de mummie;
 - een bedreiging schrijven om het graf te beschermen tegen grafrovers.

Feedback

Ondanks een duur van 70 minuten, was de eerste activerende les een succes. De leerlingen waren zeer geboeid en enthousiast (*'Neen, meneer, ù bedankt!'*) en nadien waren hun testresultaten hoger dan de resultaten van de klasgroep waar het lesmateriaal op een standaardwijze werd gegeven. Tijdens de les waren er echter overbodige oefeningen voorzien en mocht er meer inspraak komen van de leerlingen tijdens de herhaling van de leerstof.

Mevrouw Schildermans bewonderde echter de overvloeiende structuur, het controleren van het leerproces door herhalingen, de gecreëerde sfeer, keuze van de werkvorm, het lestempo, de afwisseling van media, het enthousiasme. Dit maakte dat ze de les een schot in de roos vond. Het was zelfs zo aangenaam, dat een terugkeer op de school werd gevraagd (zie *'Level 5: Overleven in de prehistorie'*) en tenslotte nog een herhaling van de (beide) les(sen) op de projectdag van de school op 01/02, 'Prehistorie ontmoet Egypte', waarbij vakoverschrijdend de lesonderwerpen mammoetenjacht en mummificeren werden behandeld. Het doel was om de leerlingen de vaardigheid tot mummificeren aan te leren, opdat ze dit konden integreren in een toneel dat gespeeld zal worden op de opendeurdag.



Mummificeren van pop 'Erika' te THHI (29/05/'18)



Mummificeren van "een dief" te THHI (01/02/'19)

2) Les 7: Athene (politiek): oefeningen AHD

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.2, S1.4, S2.1, S2.2, S2.4, S2.5, S2.7, S2.10, T3.1, B1, B2, B4, B13

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 6, 7, 8, 11, 12, 16, 18, 19, 21

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Welke staatsvormen waren er in het oude Athene en welke eigenschappen hadden deze?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen de Atheense bestuursvormen op een tijdsbalk plaatsen.
- De leerlingen kunnen de politieke kenmerken van de bestuursvormen in het oude Athene geven.
- De leerlingen kennen zowel de voor- als nadelen van zowel de oud-Griekse als de hedendaagse bestuursvormen.
- De leerlingen kunnen aan de hand van gerichte vragen een geschreven en niet-geschreven bron onderzoeken.
- De leerlingen kunnen de democratie van het oude Athene vergelijken met de hedendaagse democratie.

Werkvormen Havekes: Samenvatting in beelden – Historisch Contextualiseren – Kwadrant – Welk Woord Weg?

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** Akropolis, agora, monarchie, staatsgreep, stadsstaat, tiran, aristocratie, democratie, oligarchie, ostracisme, timocratie, tirannie, volksvergadering
- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, doel-middel, oorzaak-gevolg, evolutie, interne factoren, externe factoren, feit, mening, primaire bronnen, secundaire bronnen, progressief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid).

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering:

- Inleiding: krantenartikel Delphine Boël – Albert II (OLG 'monarchie?')
- Uitvoering:
 1. Monarchie: oefening cursus + extra verwerkingsoefening (samenvatting in beelden)
 2. Aristocratie-oligarchie: cursus + extra verwerkingsoefening (kritisch kijken video)
 3. Timocratie: cursus + extra verwerkingsopdracht (Historisch contextualiseren 'macht')
 4. Tirannie: cursus + extra verwerkingsopdracht (Kwadrant)
 5. Democratie: cursus + extra verwerkingsopdracht (Welk Woord Weg?)
- Herhaling staatsvormen → voor- & nadelen (Quick on the Draw/discussie)
- Afsluiting: conclusie + nabespreking

Bronnen:

- MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Oorsprong van de democratie. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/oorsprong-van-de-democratie>
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Ostracisme: stembiljet in het oude Griekenland. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/ostracisme-stembiljet-in-het-oude-griekenland>
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Verkiezingen bij de Oude Grieken. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/verkiezingen-bij-de-oude-grieken>
- IsGeschiedenis.nl. (2018, 20 april). Stemmen, hoe ging dat bij de Oude Grieken? Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/stemmen-hoe-ging-dat-bij-de-oude-grieken>
- Koops, E. (2018, 15 augustus). Ostracisme - schervengericht. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://historiek.net/ostracisme-betekenis-schervengericht/81906/>

Inleiding groepswerk

In deze bundel staan vijf opdrachten die een stapje verder gaan dan de oefeningen in het boek. Je leert door middel van argumenteren en samenwerken vaardigheden te koppelen aan geziene leerstof. Indien je klaar bent, geef je de docent een signaal en wordt de opdracht nabesproken.

*** Rol 1: 'VOORZITTER'****→ Taken:**

- Discussie leiden.
- Knopen doorhakken.
- Werkzaamheden verdelen over de groepsleden.

→ Leerling: *Naam leerling*

*** Rol 2: 'SECRETARIS'****→ Taken:**

- Opdrachtenblad invullen en notities nemen.
- Nauwkeurig en duidelijk schrijven.
- Voorziet eventueel nodig materiaal.

→ Leerling: *Naam leerling*

*** Rol 3: 'HELIAIA' (volksrechtbank)****→ Taken:**

- Reflecteren bij de opdrachten: *'Pakken wij dit juist aan?'*
- Reflecteren bij de antwoorden: *'Voldoet ons antwoord aan wat er gevraagd wordt?'*
- Als enige de docent om hulp vragen.
- Controleren of iedereen zijn rol correct beoefent.

→ Leerling: *Naam leerling*

*** Rol 4: 'WATERKLOK' (tijdbewaker)****→ Taken:**

- Controleren of iedereen voldoende aan het woord komt.
- Bijhouden hoe lang men over de verschillende onderdelen mag doen.
- De tijd in de gaten houden! (Ong. 10 minuten per onderdeel)

→ Leerling: *Naam leerling*

Wanneer de 5 opdrachten uitgevoerd zijn, volgt een herhalingspel waarbij we de voor- en nadelen van de geziene staatsvormen overlopen.

1) Monarchie

Doorheen de geschiedenis werden talloze koningen aan de kant gezet om plaats te maken voor een nieuw bewind waarbij de burgers meer inspraak hadden. Dit is niet zo'n voorbeeld.



Codrus (11e eeuw v.C.)

OPDRACHT: SAMENVATTING IN BEELDEN

- Lees het verhaal van Codrus.

- Vat de essentie samen in een tekening (zie kader).

'Toen koning Codrus, de laatste koning van Athene, over het land regeerde, deden de Doriërs een inval. Een orakel verklaarde dat Athene ingenomen zou worden, tenzij de koning in het kamp van de vijand werd gedood. Codrus hield van zijn stad en besloot Athene te redden. Hij vermomde zich als boer en ging naar het kamp van de Doriërs, waar hij de eerste soldaat die hij tegenkwam doodde. De kameraden van die soldaat vielen ogenblikkelijk Codrus aan en doodden hem op hun beurt. Zoals het orakel voorspeld had, bleef Athene gespaard. De Atheners besloten dat ze geen koningen meer wilden hebben om over hen te regeren, want ze waren er zeker van dat ze nooit meer iemand

zouden vinden die Codrus, de man die zijn leven had gegeven voor zijn land, kon evenaren. Dit is een bijzondere reden om de monarchie omver te werpen, aangezien de monarchie vaak verdwijnt in landen waar de koningen slecht regeren.'

Naar: MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.

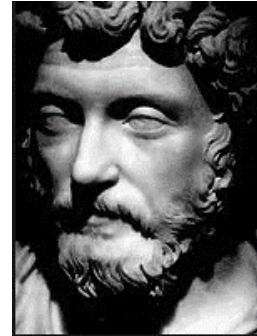
(Persoonlijke schets)

→ *Visie: de leerlingen leren de hoofdzaak van de bijzaak van een tekst of leerstof te onderscheiden en visualiseren dit. Dit onthouden gaat dan makkelijker doordat de leerlingen een ander hersengedeelte gebruiken dan voor tekstuele informatie.*

2) Aristocratie/oligarchie

'In plaats van een koning, besloten de Atheners dan elk jaar 9 archonten aan te stellen, zodat de macht niet in de handen van één persoon lag. Dit waren mensen uit de bevoorrechte klasse, maar niet iedereen was tevreden over hun wetten. Zo namen ze rechten af van burgers die ze hadden verworven tijdens de monarchie en waren verantwoordelijk voor het ontstaan van schuldenlavernij. Wanneer de oogst mislukte of wanneer er weinig handel was, moesten de armen lenen bij de rijken. Als ze hun schuld niet op tijd konden betalen, werden hun land en goederen in beslag genomen. Was ook dit niet voldoende, werden ze als slaaf verkocht.

Het gevolg hiervan was dat vele archonten werden vermoord, uit ongenoegen en haat van de bevolking. Omdat de bevolking zonder leider hopeloos was, volgde ze zowat iedere edelman die hen vervolgens onderwierp en hen dan nog vaak harder onderdrukte dan zijn voorganger.'



Draco (621 v.C.)

Naar: MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.

Eén van de archonten die de macht overnam, was Draco. De meeste van zijn onderdanen kenden hun rechten en plichten niet omdat er geen geschreven wetten waren. Daarom liet hij deze opschrijven, zodat de bevolking ze kon lezen. Vaak werd er van hem gezegd dat ze te bruuft waren, hoewel hij slechts oude wetten onder het volk bekend maakte. De Atheners vonden het echter zo streng dat er vaak werd gezegd: *'De wetten van Draco schijnen met bloed te zijn geschreven in plaats van inkt.'*

OPDRACHT: KRITISCH KIJKEN

- Bekijk de volgende fragmenten en vul de vragen in.

* Clip 1: Draco's rechtbank (05:32 – 08:19)



a) Welke misdaden werden aangehaald?

b) Welke straf(fen) stond(en) hierop?

Bespreek mondeling wat jullie hiervan vinden, rekening houdend met de tijd, ruimte en context.

a) Diefstal, inbraak, luieren...

b) De doodstraf. (Persoonlijk antwoord)

Link clip 1: <http://kisscartoons.co/watch/horrible-histories-season-1/episode-11.html>

* Clip 2: Draco's dood (19:57 – 21:55)



Hoe kwam Draco aan zijn einde?

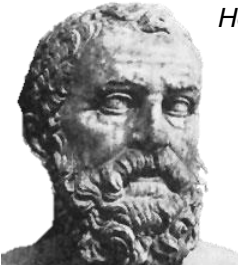
Aangezien moord ernstig werd bestraft, kwamen de Atheense burgers met een list. Tijdens een huldiging wierp het publiek kledingstukken naar Draco die hieronder terecht kwam en stikte. Het "ongeluk" werd niet gezien als een moordaanslag, dus niemand werd bestraft.

Link clip 2: <http://kisscartoons.co/watch/horrible-histories-season-2/episode-11.html>

➔ *Visie: de leerlingen leren historisch denken door te kijken naar deze videoclip. Ze werken overschrijdend doordat de video's in het Engels zijn en ze hieruit informatie moeten halen, maar vellen hierover ook een oordeel. Ze horen in te zien dat deze "misdaden" gebeurden in andere tijden, met andere waarden, waardoor ze er geen vast oordeel over mogen vellen.*

3) Timocratie

'Solon was, naast een bloedverwant van koning Codrus, een dichter, koopman en wetonderzoeker ook een archont. Hij werd dus niet zomaar "één van de zeven wijzen" van Athene genoemd. Het volk vroeg hem om Draco's strenge wetten aan te passen. Onder zijn nieuwe wetten viel de afschaffing van schuldsavernij, ten nadele van de rijke edelen en ten voordele van de ex-slaven die hem zeer dankbaar waren. Ook bepaalde hij dat iedere burger in oorlogssituaties een partij moesten kiezen en zorgde hij ervoor dat de mensen meer inspraak kreeg in het bestuur van de stadsstaat Athene. Door zijn wetten maakte hij diverse vrienden en vijanden. Sommigen vonden zijn wetten streng, anderen weer niet streng genoeg. Hij trok zich in ieder geval weinig aan van de klachten en liet zich door niemand beïnvloeden als hij aan het werk was. Hij maakte wetten op 'die voor hen de beste waren'.'



Solon (594 v.C.)

Naar: MacGregor, M. (1980). *De geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.

Dankzij Solon kregen meer mensen macht op basis van hun inkomen. Maar: wat is dat, 'macht'?

OPDRACHT: HISTORISCHE CONTEXTUALISEREN (MACHT)

- Bekijk onderstaande foto's.

- Duid aan wie volgens jullie de machtigste persoon is en verklaar waarom.



Wij kiezen voor (persoonlijk antwoord), omdat:

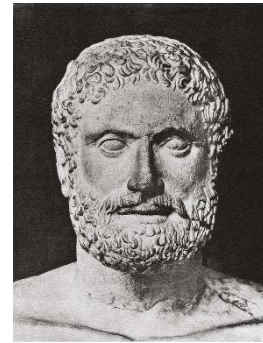
- *Post Malone* → focus: invloed groot deel van de jonge bevolking;
- *Mark Zuckerberg* → focus: bezit en beheer van vertrouwelijke informatie;
- *Donald Trump* → focus: dagelijks, politieke leven in de Amerika;
- *Inbreker* → focus: gebruik van kunde en materialen tijdens onverwachte situaties;
- *Ouders* → focus: rol van de opvoeding van het kind;
- *Politieagenten* → focus: hiërarchie binnen juridisch systeem met gekoppelde autoriteiten.

➔ *Visie: de leerlingen leren inzien dat macht verschuift naarmate de nadruk op iets wordt gelegd of er waarden en/of normen aan worden gevestigd. Tijdens de timocratie lag de macht bij de mensen met de meeste centen, omdat een bloeiende economie zeer belangrijk is bij het besturen van een stadsstaat*

4) Tirannie

'Solon had niet verwacht dat alle partijen binnen Attica tevreden zouden zijn, dus was hij niet verbaasd dat de herdersbevolking ontevreden en zelfs opstandig was. Pisistratus wou de herders/bergbewoners helpen maar ook zijn eigen wens vervullen om tiran van Athene te worden. Solon was tegenstander van een tirannie en waarschuwde het volk dat Pisistratus het volk hun rechten zou ontnemen, maar tevergeefs...

Op een dag reed Pisistratus in een wagen naar het marktplein en de burgers zagen tot hun ontsteltenis dat hij gewond was. Precies zoals hij hoopte. Hij wees op zijn wonden en vertelde hun dat men hem had aangevallen omdat hij de rechten van de herders verdedigde. Hij bedroog de mensen want hij had zichzelf de wonden toegebracht om de burgers zo ver te krijgen hem een lijfwacht toe te staan. Om dat te voorkomen dat Pisistratus onverwachts werd vermoord, werd beslist dat hij een lijfwacht mocht hebben van 50 met knotsen bewapende mannen. Eerst scheen hij daarmee tevreden, maar hij voegde langzamerhand manschappen toe aan zijn lijfwacht, tot zijn strijdmacht groot genoeg was om de vijand te verslaan. Hij bezette de Acropolis en riep zichzelf uit tot tiran. Zijn tegenstanders moesten vluchten en de bevolking was verbaasd over de slimheid van Pisistratus, ondanks de vele waarschuwingen van Solon...



Pisistratus (561 v.C.)

Naar: MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.

OPDRACHT: KWADRANT

- Lees over de daden van Pisistratus in de cursus en in bovenstaande tekst.

- Bekijk ook onderstaande 'wel- en misdaden'.

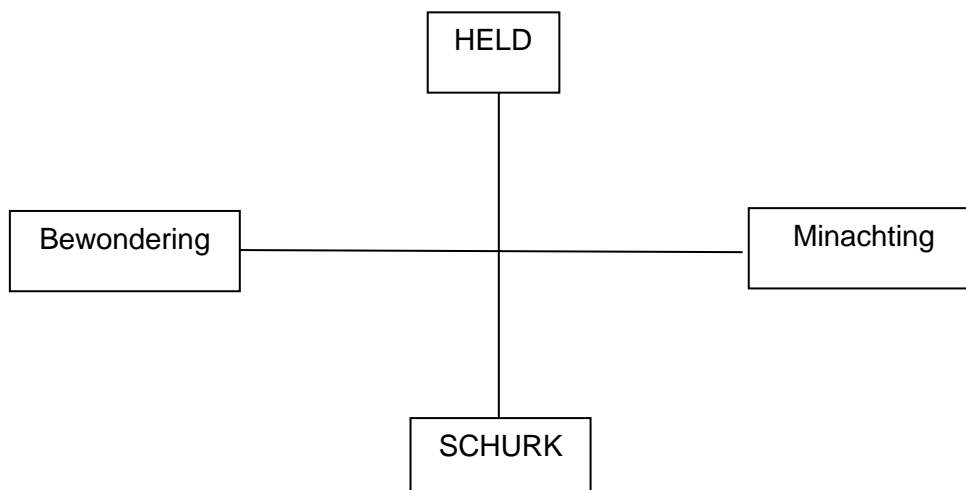
**Pisistratus was een slimme man. Door zijn trucjes zorgde hij ervoor dat steeds meer mensen aan zijn kant gingen staan. Hij hield als het ware de hele bevolking voor de gek, zonder dat iemand ook maar door had wat hij deed.'*

** 'Pisistratus hield de wetten van Solon in acht en had ook veel respect voor hem. Hij vroeg hem dikwijls om raad.'*

** 'Pisistratus hield erg van zijn stad. Zo liet hij de hele binnenstad schoonmaken en alle oude huizen herbouwen. De Acropolis werd het middelpunt van de stad en openbare gebouwen werden neergezet. Athene groeide en bloeide tot een mooie stadsstaat.'*

** 'Pisistratus werd na 5 jaar uit de stad verdreven. Hij kwam opnieuw aan de macht door een vrouw te laten verkleden als Pallas Athena die de stad binnenreed en verklaarde dat Pisistratus terug aan de macht moest komen.'*

- Plaats Pisistratus (P) op het kwadrant en verklaar waarom.

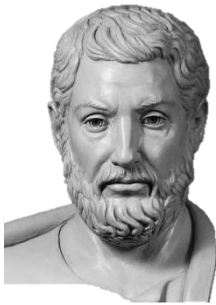


Verklaring:

(Persoonlijke argumentatie)

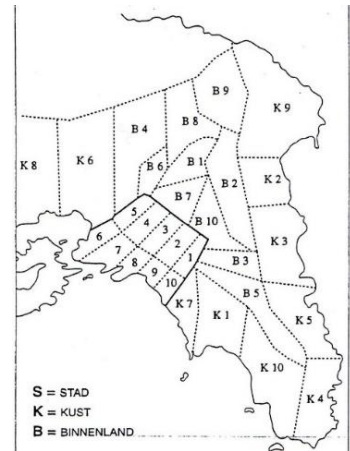
→ Visie: door middel van argumentatie en het afwegen van (secundaire) bronnen, kunnen ze positieve en negatieve daden van Pisistratus overlopen. Ze selecteren gegevens op basis van het gevraagde en onderscheiden feit van mening.

5) Democratie



Kleisthenes (508 v.C.)

'Kleisthenes had Athene bevrijd van de voormalige tiran door een list en hulp van de Spartanen. Hij begon de wetten te hervormen en maakte de regering democratischer dan voorheen. Op basis van de welstand, waren er eerst 4 standen opgericht. Nu verdeelde Kleisthenes de bevolking in 139 'demen', of dorpen. Dit was dus op basis van politiek in plaats van sociaal. Deze demen werden dan weer samengevoegd tot een regiment, waarvan er zo'n 30 in totaal waren; 10 voor de kust, 10 voor de stad en 10 voor het binnenland. Elke stam werd in elke partij vertegenwoordigd, om tegenstellingen te voorkomen. De volksvergadering kreeg ook nieuwe machten, zoals haar eigen regeerders kiezen in de raad van 500 ('boulé') en 10 leiders van het leger en de vloot ('strategen', zoals Themistocles), slechte bestuurders straffen ('archeopaag'), vredesvoorwaarden opstellen belasting heffen en de oorlog verklaren. Zij kwamen 40x per jaar samen.'



Naar: MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.

Dankzij dit eens zo kleine koninkrijkje, is democratie is niet meer weg te denken uit de hedendaagse maatschappij.

OPDRACHT: WELK WOORD WEG?

- Bekijk de onderstaande rijtjes met een aantal landen.
 - Kies uit elk rijtje één land die er volgens jullie niet bijhoort.
- Opmerking: je mag internet gebruiken.

1)

GROOT-BRITANNIË	BELGIË	VERENIGDE STATEN
-----------------	--------	------------------

2)

DUITSLAND	IRAN	SAOEDI-ARABIË
-----------	------	---------------

1) Wij laten (*persoonlijk antwoord*) weg, omdat de andere twee

- (*België*): een Engelse voertaal hebben;
- (*Verenigde Staten*): koninkrijken zijn;
- ...

2) Wij laten (*persoonlijk antwoord*) weg, omdat de andere twee

- (*Saoedi-Arabië*): republieken zijn;
- (*Duitsland*): niet tot Europa behoren / niet democratisch zijn / ...
- ...

Bedenk nu zelf een land dat erbij past: (*persoonlijk antwoord*) kan erbij, omdat...

(*persoonlijke argumentatie*)

➔ *Visie: Door deze oefeningen leren leerlingen argumenteren verbanden te ontdekken, zoals hier met staatsvormen. Ze moeten gebruikmaken van hun feitelijke kennis om hun argumentatie te staven.*

6) Herhaling staatsvormen (QUICK ON THE DRAW/DISCUSSIE)

Inleiding

Over één eeuw kende Athene zo'n 6 verschillende staatsvormen, waarbij het aantal actieve politieke deelnemers steeds evolueerde naar een groter aantal dat de bevolking democratischer vertegenwoordigde. Wilt een groter aantal deelnemers echter zeggen dat de staatsvorm beter was? Daarom onderzoeken we door middel van dit spel:

- **Welke staatsvorm was de beste?**

- **Wat waren de voordelen en nadelen van de staatsvormen?**

Instructie

Elke leerling krijgt vijf speelkaarten die zij afgedekt vasthouden. De overige kaarten liggen op de tafel. (*Totaal: 24 spelfiches*)

Ze bekijken hun spelfiches en kiezen de staatsvorm waarvan zij de meeste plusjes vasthebben. Ze schrijven deze staatsvorm op zodat iedere tegenspeler dit kan zien. Ze moeten proberen zo lang mogelijk de eerst gekozen staatsvorm te behouden en anderen overtuigen dat hun staatsvorm niet efficiënt is. De eerste speler trekt een kaart van de stapel en stopt deze bij de rest.

Hij kiest een kaart die niet coherent is met zijn staatsvorm, leest die luidop en geeft die door aan een medespeler. De medespeler accepteert de kaart. Wanneer een speler meer plusjes bezit van een andere staatsvorm, moet hij van staatsvorm veranderen.

Indien hij wijzigt van staatsvorm, trekt hij een streepje en krijgt hij een minpunt.

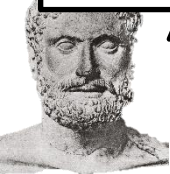
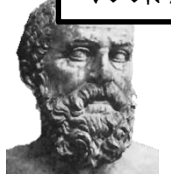

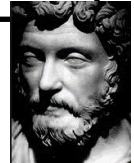
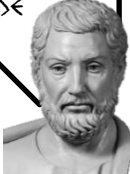

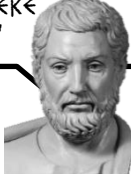

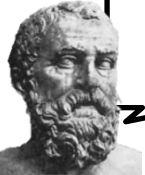

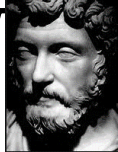
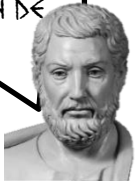
De speler met de minste streepjes heeft het minst gewisseld van staatsvorm en dus het beste gediscussieerd en zo zijn staatsvorm verdedigd.

Deze kan omgedoopt worden tot de beste archont van de klas!

Nabespreking (mondeling)

- Wat hebben we geleerd?
- Hoe hebben jullie het spel uitgevoerd?
- Waardoor verliep het spel goed/slecht?
- Waarom veranderde je zo weinig of zo vaak van staatsvorm?
- Waarom veranderde je zo weinig of zo vaak van aanpak?
- Hoe zou je het in de toekomst aanpakken?
- Waarom hebben we dit gedaan?
- Wat is het idee van de ze opdracht? Hoe helpt dit bij het leren van de leerstof?
- Vond je dit moeilijk/makkelijk, leuk/saai... ?
- Wat moet in de toekomst anders gedaan worden?

Materiaal (spelfiches)

<p>'IK HOEF DE <u>MACHT NIET TE DELEN</u>. DAT IS ZEER HANDIG!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> + Monarchie - Aristocratie - Oligarchie - Timocratie + Tirannie - Democratie 	<p>'IK HEB <u>VEEL GELD</u>, DUS IK KAN OOK VEEL REALISEREN VOOR ATHENE!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> + Monarchie + Aristocratie + Oligarchie + Timocratie + Tirannie - Democratie 	<p>'VAN KINDS AF AAN WERD IK AL <u>OPGELEID OM TE REGEREN</u>.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> + Monarchie + Aristocratie - Oligarchie - Timocratie - Tirannie - Democratie 	<p>'IK BESLIS <u>SAMEN MET MIJN GELIJKEN</u> OVER WETTEN EN REGELS!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie + Aristocratie + Oligarchie - Timocratie - Tirannie - Democratie
<p>'BIJ MIJ IS ER WEL <u>SPRAKE VAN GELIJKHEID</u>. AANGEZIEN NIEMAND MEER IS DAN DE ANDER.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie - Aristocratie - Oligarchie - Timocratie - Tirannie + Democratie 	<p>'MIJN REGERING BESTAAT UIT <u>OUDE WIJZE MANNEN</u> MET VEEL ERVARING!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie - Aristocratie + Oligarchie - Timocratie - Tirannie - Democratie 	<p>'BIJ MIJN STAATSVORM HEEFT EEN <u>GROOT DEEL VAN DE BEVOLKING</u> EEN POLITIEKE DEELNAME.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie - Aristocratie - Oligarchie + Timocratie - Tirannie + Democratie 	<p>'IK WORD <u>OPGEVOLGD DOOR MIJN ZOON</u>, OOK AL IS HIJ NIET HET GROOTSTE LICHT!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> + Monarchie - Aristocratie + Oligarchie - Timocratie - Tirannie - Democratie
<p>'DE BEVOLKING IS TEVREDEN DOOR DE VERGROTE POLITIEKE BETROKKENHEID.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie - Aristocratie - Oligarchie + Timocratie - Tirannie + Democratie 	<p>'IK HOEF NOOIT IN BERAAD TE GAAN MET IEMAND OM TE BESTUREN.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> + Monarchie - Aristocratie - Oligarchie - Timocratie + Tirannie - Democratie 	<p>'WIJ ZIJN MET ENKELEN, WAT DISCUSSIËREN VERMAKKELIJKT.'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie + Aristocratie + Oligarchie - Timocratie - Tirannie - Democratie 	<p>'IK KOM OP EEN <u>VREEDZAME, EERLIJKE MANIER</u> AAN DE MACHT!'</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Monarchie - Aristocratie - Oligarchie - Timocratie - Tirannie + Democratie

Feedback

De eerste opzet van de extra oefeningen was dat deze per hoofdstuk behandeld werden in groepsverband wanneer de theoretische kant (ook in groep) afgerond was. Dit verliep echter zeer chaotisch waardoor weinig vorderingen werden gemaakt. Tegen de tweede les werd de aanpak echter direct gewijzigd door de AHD-oefeningen te integreren in de les en deze klassikaal te maken, in plaats van in kleine groepen. Ze werkten goed mee en konden hun antwoorden en mening duidelijk verwoorden. De kwadrant oefening werd zeer gesmaakt door mevrouw Maes, aangezien de leerlingen hier moesten interpreteren, discussiëren, hun mening bijstellen, nadenken over het doel van het document/bron... Deze werkvorm werd later ook uitgebreid voor Alexander de Grote. Ook de samenvatting in beelden werd verder uitgediept voor de ontstaanslegende van Rome.

Het probleem van de eerdere genoemde chaos lag zeker niet bij de oefeningen, aangezien ze deze leuk en niet al te moeilijk vonden, maar de klasopstelling waarin ze zelf inspraak hadden. Qua werkpunt zat de timing echter tegen, waardoor een verdiepte nabespreking niet mogelijk was. Ook was de leerstof jammer genoeg te veel om op twee lessen te zien, waardoor de herhalende spelvorm niet getest kon worden.

3) Level 5: Overleven in de prehistorie (‘Taboe’)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.3, S1.4, S2.1, S2.2, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.7, S2.8, S2.14, S2.15, S2.16, T1.3, T1.14, T2.5, T3.1, T3.2, R1.3, R1.4, R2.1, B1, B5, B10, B11, B12, B14

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 24*, 25*, 26*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Hoe houden de eerste mensen zich in leven? Wat zijn hun middelen van bestaan?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen en kunnen deze in eigen woorden omschrijven, mits bepaalde restricties.
- De leerlingen kunnen de verschillende voedselbronnen uit het prehistorische voedselpatroon opsommen en uitleggen hoe deze veranderden naargelang het klimaat.
- De leerlingen kunnen de evolutie van de werktuigen naargelang de fauna en flora uitleggen.
- De leerlingen kunnen aan de hand van een eenvoudige bron verklaren dat de klimaatsverandering en daarmee gepaarde verandering van biotoop leidden tot een aanpassing van het menselijk gedrag.
- De leerlingen kunnen aan de hand van een eenvoudige bron en bijhorende opdrachten verklaren welke voordelen en opbrengsten de jacht meebracht, die niet van toepassing waren bij de aaseters.

Werkvorm Havekes: Taboe

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** silex, aaseters, nomaden, homo habilis, neanderthaler, jager, mammoet, chopper, voedselverzamelaar
- **Structuurbegrippen:** aanleiding-oorzaken, oorzaak-gevolg, doel-middel, generatie, evolutie, continuïteit, discontinuïteit, primaire bronnen, externe factoren, progressief, standplaatsgebondenheid

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: noodzakelijke voorwerpen om te overleven in de wildernis (OLG)
- Situering: verspreiding van de eerste mensen over de aarde (kaartenstudie)
- 1. Homo Habilis: analytische tekening levenswijze en voedselpatroon (OLG, videofragment)
- Intermezzo – ijstijd: klimaatsverandering en gevolgen (kaartenstudie, OLG, videofragment)
- 2. Neanderthaler: fragment jachttafereel uit jeugdboek ‘Feun en wolvenmeisje’ + klassikale demonstratie mammoetenjacht o.b.v. OLG rond sleutelementen jacht
- Taboe: vastzetten historische begrippen
- Afsluiting: conclusie + nabespreking
- Extra: mammoetenjacht in diverse media

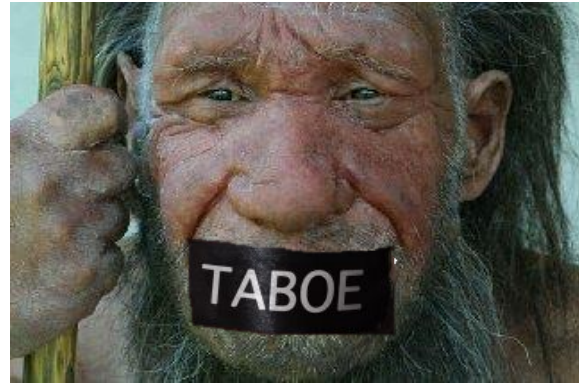
Bronnen:

- Barr, D. *Het hoe en waarom boek van: De voorhistorische Mens*. Antwerpen: Zuid-Nederlandse Uitgeverij.
- Dillen, K. & Goris, G. *Storia Go! 1*. Wommelgem: Van In.
- Games at school. (2018). *Jacht op mammoet – Prehistorie* [video]. Geraadpleegd op 9 november 2018, via <https://www.youtube.com/watch?v=X3auiR9Xu9E&t=151s>
- Serlet, K., Boon, M. & Goethals, R. (2010). *Pionier 1 GO! Tijdsreisgids* [handleiding]. Antwerpen: De Boeck
- Serlet, K., Boon, M., & Goethals, R. (2013). *Pionier 1* [werkboek]. Berchem: De Boeck.

Inleiding

Begrippen leren is vaak erg saai. Een begrip met bijhorende definitie dient vanbuiten geblokt te worden. Hierna moet men dan als een papegaai het begrip kunnen uitleggen aan de hand van de kenmerken of eigen voorbeelden. In 'verboden te zeggen', of 'taboe', moeten de leerlingen als echte "homo sapiens sapiens" hardop denken over de kenmerken en betekenis van een begrip. We zetten deze begrippen vast en denken kritisch na om de extreme verschillende levensstijlen van de eerste mensen te vergelijken.

Toch is het niet zo simpel...



Instructie

Ronde 1

Het spel begint met een leerling die het klaslokaal verlaat.

De leerkracht toont dan één verboden woord ("**Homo Habilis**" OF "**Neanderthaler**") en de begrippen die taboe zijn voor de leerlingen. Leerling 2 omschrijft dan het begrip zonder de verboden woorden te gebruiken. De leerling die buiten stond, dient het woord correct en snel te raden. Medeleerlingen mogen aanvullen indien leerling 2 vastzit met de omschrijving.

Ronde 2

Leerling 3 en 4 verlaat het klaslokaal. De leerkracht toont hierna het andere verboden woord ("**Neanderthaler**" OF "**Homo Habilis**"), afhankelijk van de keuze van het eerste begrip. Leerlingen sommen begrippen op die ze associëren bij 'Neanderthaler'.

Noot: indien er veel tijd rest, stellen ze met hun buurman/-vrouw een lijst op van 8 woorden, waarna we klassikaal een selectie maken. Leerling 5 omschrijft het begrip 'Neanderthaler' voor leerlingen 3 en 4, zonder de taboe-woorden te gebruiken. Leerling 3 tracht zo snel mogelijk het woord te raden.

Nabespreking (mondeling)

- Wat hebben we geleerd?
- Waarom hebben we het gedaan?
- Hoe hebben jullie het gedaan?
- Is dit een goede manier om begrippen te kennen en te begrijpen?
- Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?
- Waarin verschilde de aanpak toen twee leerlingen het woord moesten raden?
- Wat had je in de toekomst anders gewild?
- Vonden jullie dit makkelijk/moeilijk, leuk/saai...?

Werkmateriaal

Ronde 1

HOMO HABILIS

TABOE

- AASETER
- CHOPPER
- AFRIKA
- VOEDSEL-
VERZAMELAAR
- NOMADEN

NEANDERTHALER

TABOE

- JAGER
- SPEER
- EUROPA
- MAMMOET
- NOMADEN

Ronde 2

NEANDERTHALER

TABOE

-
-
-
-
-

HOMO HABILIS

TABOE

-
-
-
-
-

Feedback

Ondanks dat de leerstof niet altijd degelijk kon worden vastgezet op het bordschema, was de werkvorm 'Taboe' zeker geslaagd. Mevrouw Schildermans noteerde *'Aangename les! Leerlingen waren erg geboeid door de duidelijke illustraties! Goed lestempo! Enthousiast voor de klas! Goed gedaan'* op haar observatiefiche. Het goed verloop van de les was echter geen zekerheid, aangezien deze les op voorhand niet tijdig werd doorgestuurd naar mevrouw Vinckx. Zij voorzag echter feedback en insteken (duidelijkere samenhang, onderscheid mensensoorten, evolutie werktuigen) waardoor gerust gezegd mag worden dat de les zijn apotheose behaalde. De leerlingen verkregen de gehoopte inzichten en konden deze ook toepassen in de demonstratie van de mammoetenjacht.

Ook hiervan werd het theoretisch lesmateriaal en bijhorende demonstratie (excl. 'Taboe') nogmaals opgevoerd op de projectdag van THHI (01/02/'19), maar werd echter ditmaal uitgevoerd door medestudent Joey Vandeweyer, die als organisator de projectdag in zijn goede banen liet verlopen.

4) Alexander de Grote: held of schurk? (‘Kwadrant’)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: T2.5, T3.2, S2.1, S2.6, S2.7, R1.4, B1, B2, B6, B8, B9, B10, B12, B13, B14

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Wie was Alexander de Grote en hoe werd hij neergeschreven in de geschiedenisboeken?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kennen feiten en legendes over Alexander de Grote en kunnen deze in eigen woorden navertellen.
- De leerlingen kunnen argumenten geven om aan te tonen dat Alexander zowel een militair, politiek genie (‘held’) was als een moorddadige veroveraar (‘schurk’).
- De leerlingen kunnen op basis van de vergelijking tussen twee bronnen een correct beeld schetsen van Alexander de Grote als veroveraar.
- De leerlingen kunnen een kritische houding aannemen bij de bestudering van de primaire/secundaire bronnen door o.a. de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van de bronnen af te wegen.
- De leerlingen kunnen de bronnen en diens makers situeren in de tijd.

Werkvorm Havekes: Kwadrant

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** hellenisme, diadochen, expansie, onderwerping, mozaïek
- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, interne factoren, externe factoren, feit, mening, objectieve bronnen, subjectieve bronnen, primaire bronnen, secundaire bronnen, progressief, standplaats(gebondenheid), doel-middel, oorzaak-gevolg, aanleiding-gevolg

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht – tweede maal uitgetest

Uitvoering

- Inleiding: Superman – Adolf Hitler – politieagent – Marc Dutroux (Kwadrant)
- Uitvoering:
 - Alexander ‘de Grote’? (OLG)
 - Uitleg ‘primaire/secundaire’ bron (klassikale bespreking)
 - Inloopoefening bron 1: *Betrouwbaar? Bruikbaar? Held/schurk? Bewondering/minachting? Verklaar?* (klassikale bespreking)
 - Individuele bronnenstudie Alexander de Grote 2-6 (solowerk/duowerk) + argumentering
 - Kwadrant: plaatsen van Alexander de Grote op kwadrant + argumentering
- Afsluiting: conclusie + nabespreking

Bronnen:

- Arianus. *De expeditie van Alexander, VII*. Geciteerd in Weerspiegelingen 2 Werkboek (2008) p. 103.
- Fox R.L. (2000). *Alexander de Grote*, p. 110-111. Amsterdam
- Proost, B. (2011). *Alexander de Grote*. z.pl.: Brabant Strip.
- Steringa Kuyper B.H. (1898). *Plutarchus. Verhalen, Deel I*. Amsterdam
- Website Nationale Bank België, geraadpleegd op 22-09-2014, via www.nbbmuseum.be
- www.nkv.be, geraadpleegd op 25/11/2014.

Inleiding: Wat? Hoe? Waarom?



- WAT: Wat voor persoonlijkheid had Alexander de Grote? Hoe beschreven historici hem?
- HOE: Bronnen bestuderen en Alexander schematisch plaatsen in een waardenkwadrant.
- WAAROM: Zo verkrijgen we een beeld van de “heldenstatus” van Alexander de Grote.

Werkwijze

In deze bundel staan verschillende bronnen over Alexander de Grote.

- Bekijk de bronnen en vraag jezelf af:
 - Hoe denken de makers over Alexander de Grote?
 - Is de bron betrouwbaar/objectief?
 - Hebben de schrijvers/makers bewondering of minachting voor Alexander de Grote?
 - Hoe heldhaftig of schurkachtig vinden de schrijvers/makers Alexander de Grote?
 - ➔ **TIP:** maak gebruik van verschillende markeerstiften;
 - **Kleur 1:** kenmerken/daden Alexander (+)
 - **Kleur 2:** kenmerken/daden Alexander (-)
 - **Kleur 3:** informatie over schrijver/maker die de aard van de bron beïnvloeden (bv. subjectiviteit, jaar dat bron werd gemaakt...)
- Noteer de hoofdgedachte van iedere bron op het opdrachtenblad en gebruik een citaat uit de tekst ter illustratie d.m.v. markering.
- Op basis van wat je uit de bronnen hebt geleerd, plaats je Alexander de Grote (A) op het kwadrant. Beargumenteer waarom ij vindt dat hij daar hoort te staan, door beroep te doen op citaten, kernwoorden, voorkennis...
- Extra: Maak de syntheseoefeningen op het vragenblad.
- Klassikale bespreking: klasgesprek over de verschillende profielschetsen van Alexander

Afbeeldingen strip uit Proost, B. (2011). *Alexander de Grote*. z.pl.: Brabant Strip

Bron 1: Alexander & de grote dorst (PRIMAIRE BRON)

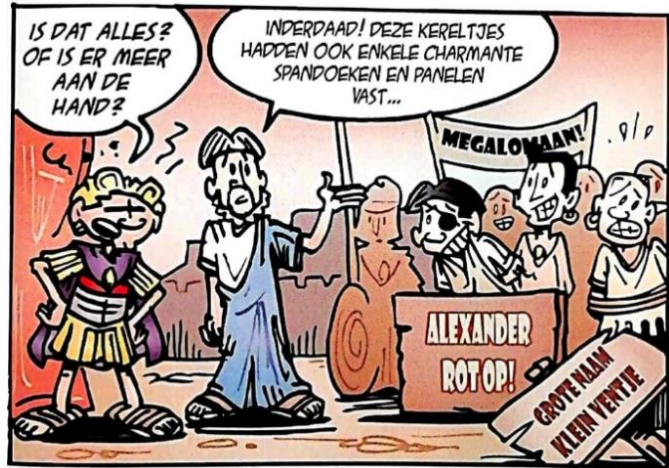
Thans vormde hij nogmaals het plan tegen Darius slag te leveren en rukte te dien einde weer tegen hem op; echter vernam hij spoedig dat de koning door Bessus gevangengenomen was. Hierop liet hij de Thessaliërs naar huis gaan, na hun boven de bepaalde soldij (= loon) nog een som van tweeduizend talenten als geschenk toegekend te hebben. De voortgezette vervolging der Perzen bleek evenwel met ontzettend veel bezwaren gepaard te gaan: op de lange weg - het waren drieëndertig honderd stadiën (= 624 km) die hij in elf dagen aflegde - geraakten de meesten, vooral ten gevolge van gebrek aan water, uitgeput. Onder deze omstandigheden ontmoette hij enige Macedoniërs, bezig met water, dat zij ver weg uit een rivier hadden gehaald, in lederen zakken op muilezels geladen verder te brengen. Toen zij Alexander waarnamen, die ten gevolge van de middaghitte door een hevige dorst werd gekweld, vulden zij een helm en brachten hem die. Hij vroeg hun, voor wie zij het water haalden. "Voor onze eigen kinderen", was hun antwoord; "maar wij zullen, als gij slechts in leven blijft, wel weer andere krijgen, voor het geval dat wij deze kinderen mochten verliezen." Deze woorden noopten hem de helm in de hand te nemen; toen hij echter om zich heen zag en ontwaarde, dat al de ruiters in zijn omgeving de hoofden lieten hangen en smachtend hun blik op het water gevestigd hielden, gaf hij dit, zonder er iets van gedronken te hebben, terug. Hij betuigde de mannen zijn erkentelijkheid voor hun goede bedoeling, maar zei: "Ik zal er niets van gebruiken, want als ik alleen drink dan zullen deze hier de moed verliezen." Deze zelfbeheersing en grootheid van ziel maakten op de ruiters een diepe indruk. Luid riepen zij: 'Voert gij ons maar gerust verder', en reeds legden zij de zweep over de paarden. "Immers", zo verklaarden zij, 'zolang wij zo een koning hebben, voelen wij vermoeidheid noch dorst, ja achten wij ons zelfs niet sterfelijk meer.'



Uit: Steringa Kuyper B.H. (1898). *Plutarchus. Verhalen, Deel I*. Amsterdam.
 Over de schrijver: Plutarchus (1^e-2^e eeuw na Chr.) was een belangrijke Griekse filosoof en historioograaf. Zijn werk 'Parallele levens' bevat een reeks biografieën van personen uit de Griekse en Romeinse geschiedenis wiens levens enigszins gelijkend zijn. Plutarchus streefde met zijn werk voornamelijk een ethisch doel na: door de levens van beroemde Grieken en Romeinen te vergelijken, wilde hij voorbeelden van goed gedrag geven.

Bron 2: de vernietiging van Thebe (SECUNDAIRE BRON)

Alexanders optreden was doortastend en veel betreurd en de controverse heeft haar sporen nagelaten in de voorzichtige omschrijvingen van zijn diverse geschiedenissen. Ptolemaeus, zijn vriend en officier, benadrukt zijn tegenzin om de stad aan te vallen, zijn herhaaldelijke uitstel in de hoop dat Thebe afgezanten naar hem toe zou sturen, de verdeeldheid tussen de Thebanen die wilden praten, en de aanstichters die daar niets van wilden weten; anderen schrijven ook over Alexanders aarzelingen, maar toen deze vroeg om de overgave van de leiders van de opstand, schreeuwden de Thebanen, zeiden ze, vanaf een hoge toren om hulp om de Grieken van hun tiran te verlossen – waarop Alexander onmiddellijke en onherroepelijke voorbereidingen trof voor de aanval. Drie



dagen later bond hij met het Thebaanse leger buiten de muren de strijd aan. Pas toen Alexander zijn reservetroepen in actie liet komen, begonnen de Macedoniërs terrein te winnen. Toen ze zich herstelden, viel Alexanders blik op een achterpoort in de stadsmuur die de Thebanen onbewaakt hadden gelaten en dit gaf de doorslag in de strijd. Hij gaf Perdikkas en diens brigade onmiddellijk opdracht deze doorgang in bezit te nemen en toen ze de stad eenmaal achter de rug van de Thebanen waren binnengedrongen, had hun verzet geen zin meer. Het was een plundering die alle grenzen te buiten ging. (...) Toen Alexander een eind maakte aan de macht van Thebe, waren het deze kleine steden die maar al te graag zijn zijde kozen. De plundering van Thebe is een onthutsende vernietiging van een Griekse stad, maar door zijn regionale bewind had Thebe de vrijheid van andere steden zelf met voeten getreden; hun Griekse landgenoten hadden Thebe, vechtend onder Alexanders vaandel, al wat hun in het verleden was aangedaan, met dubbele munt terugbetaald. Alexander was zo slim het lot van Thebe over te laten aan het besluit van deze Griekse bondgenoten; het was waarschijnlijk een beslissing die ter plekke werd genomen en niet op een volledige vergadering van zijn 'bondgenoten' uit heel Griekenland. Ze stemden voor Thebes totale vernietiging – hij wist dat ze dat zouden doen. En dus werd de stad vernietigd; alle privégrond werd als landbouwgrond aan de bondgenoten gegeven, hun beloning, en dertigduizend Thebanen zouden als slaaf zijn weggevoerd, vrouwen en kinderen niet uitgezonderd; ze werden voor een redelijke prijs verkocht, gegeven zo'n plotselinge overspoeling van de plaatselijke markt. Priesters werden vrijgesteld, net als bekende tegenstanders van de rebellie en alle vrienden en vertegenwoordigers van Macedonië's belangen, tot en met de afstammelingen van de dichter Pindarus, die honderdvijftig jaar eerder gedichten voor de Macedonische koning had geschreven. Het was opvallend dat de troepen zijn huis ongemoeid moesten laten. Uit: FOX R.L. (2000). *Alexander de Grote*, p. 110-111. Amsterdam

Over de schrijver: Robin Lane Fox is een Brits historicus. Tot 2012 doceerde hij onder meer antieke geschiedenis en Griekse en Latijnse literatuur aan Oxford University. Zijn biografie van Alexander de Grote won de James Tait Black Memorial Prize. Hij was historisch adviseur voor de film Alexander (Oliver Stone).

Bron 3: Alexandermozaïek (PRIMAIRE BRON)

Het Alexandermozaïek toont de strijd tussen Alexander de Grote (L) en de Perzische koning Darius III (R). Het vloermozaïek stamt uit ca. 100 voor Christus en werd gevonden in het Huis van de Faun te Pompeï (Italië). *Noot: kijk naar de lichaamstaal van beide legers.*



Uit: www.nkv.be, geraadpleegd op 25/11/2014.

Bron 4: Munt Alexander de Grote (PRIMAIRE BRON)

Alexander de Grote liet zilveren tetradrachmen slaan met zijn eigen beeltenis op de ene zijde en die van een (half)god op de andere. *Noot: waarom zou hij zijn gezicht laten drukken op de munt? Wordt dat nog steeds gedaan door andere overheersers?*



Uit: Website Nationale Bank België, geraadpleegd op 22-09-2014: www.nbbmuseum.be

Bron 5: Alexanders karakter (PRIMAIRE BRON)

Van **lichaam was hij zeer mooi**, maar

ook was hij **zeer werkzaam en**

verstandig. Daarbij was hij

uitzonderlijk moedig, vermetel en

godsdienschtig. In lichamelijke

genoegens was hij **vol zelfbeheersing**,

maar in **zijn eerzucht was hij**

onverzadigbaar. Hij kon zeer scherp



een taak overzien en uit **de uiterlijke gegevens de passende gevolgtrekkingen** maken. Vooral

in de opstelling, bewapening en uitrusting van zijn leger kwamen zijn bijzondere kwaliteiten

tot uiting. De soldaten moed geven, hun hoop aanwakkeren en hun schrik in het gevaar doen

verdwijnen door zijn eigen onversaagdheid: uit dat alles bleken zijn **rasechte**

krijgsmansgaven. Waar hij ongemerkt moest handelen, kon hij zeer **kordaat doorzetten**, en

waar hij bij verrassing de vijand iets afhandig moest maken, voerde hij dat zeer handig uit,

vooral iemands plannen kon vermoeden. Stevig hield hij aan wat overeengekomen of

afgesproken was. **Hij liet zich nooit beïnvloeden**, om zich door geen bedriegers te laten

verschalken. Zijn **geld gebruikte hij zeer zuinig voor eigen genot**, maar even **vrijgevig om aan**

anderen goed te doen.

Zeker, Alexander heeft ook politieke middelen aangewend om zijn doel te bereiken: de

overname van Perzische gebruiken en kleding, en ook zijn aanspraak op goddelijke geboorte

zijn duidelijk politiek getint. Maar vergeet niet dat hij hiermee hoopte de oosterse naties het

gevoel te geven, dat zij in hem een koning hadden die niet helemaal vreemd was, en zijn

eigen landgenoten te kennen wilde geven dat het nu maar eens gedaan moest zijn met de

ruwe, traditionele arrogantie van Macedonië. Dat was trouwens ook de reden waarom hij een

afdeling Perzische troepen in de Macedonische eenheden opnam en waarom hij Perzische

aristocraten tot officieren aanstelde in keurlegers uit Macedonië.

Uit: Arrianus. *De expeditie van Alexander*, VII. Geciteerd in Weerspiegelingen 2 Werkboek (2008) p. 103.

Over de schrijver: Lucius Flavius Arrianus (95-175 na Chr.) beschreef in zijn 'Anabasis Alexandrou' de veroveringstocht van Alexander. Zijn werk wordt beschouwd als de best bewaarde bron over Alexander de Grote, temeer omdat hij kon beschikken over het ooggetuigenverslag van Ptolemaios I (officier, vriend en tevens een van de diadochen/opvolgers van Alexander de Grote).

Bron 6: Overwinning te Persepolis (PRIMAIRE BRON)

Zoals Persepolis alle andere steden in rijkdom had overtroffen, zo overtrof het nu in dezelfde mate alle anderen in rampspoed. Alexander **nam de schatkamer in bezit**. Deze was gevuld door staatsinkomsten en tot aan de gewelven was ze volkomen gevuld met zilver en goud. Het totaal bedroeg 120000 talenten (€ 120 000 000), en dan was het goud nog geteld volgens de waarde van het zilver. **Alexander wilde wat geld meenemen om de oorlogskosten te compenseren**, de rest wilde hij in Susa deponeren en in die stad bewaken. Daarom zond hij iemand voor een aanzienlijke hoeveelheid lastdieren naar Babylon en Mesopotamië, en ook naar Susa zelf (...). Zo transporteerde Alexander alles naar de gewenste locaties. **Hij voelde bitter weinig genegenheid voor de inwoners. Hij vertrouwde hen niet, en hij was van plan om Persepolis volledig te vernielen.** (....)

Alexander organiseerde spelen ter ere van zijn overwinningen. Hij bracht rijkelijke offers aan de goden en entertainde zijn vrienden op gulle wijze.



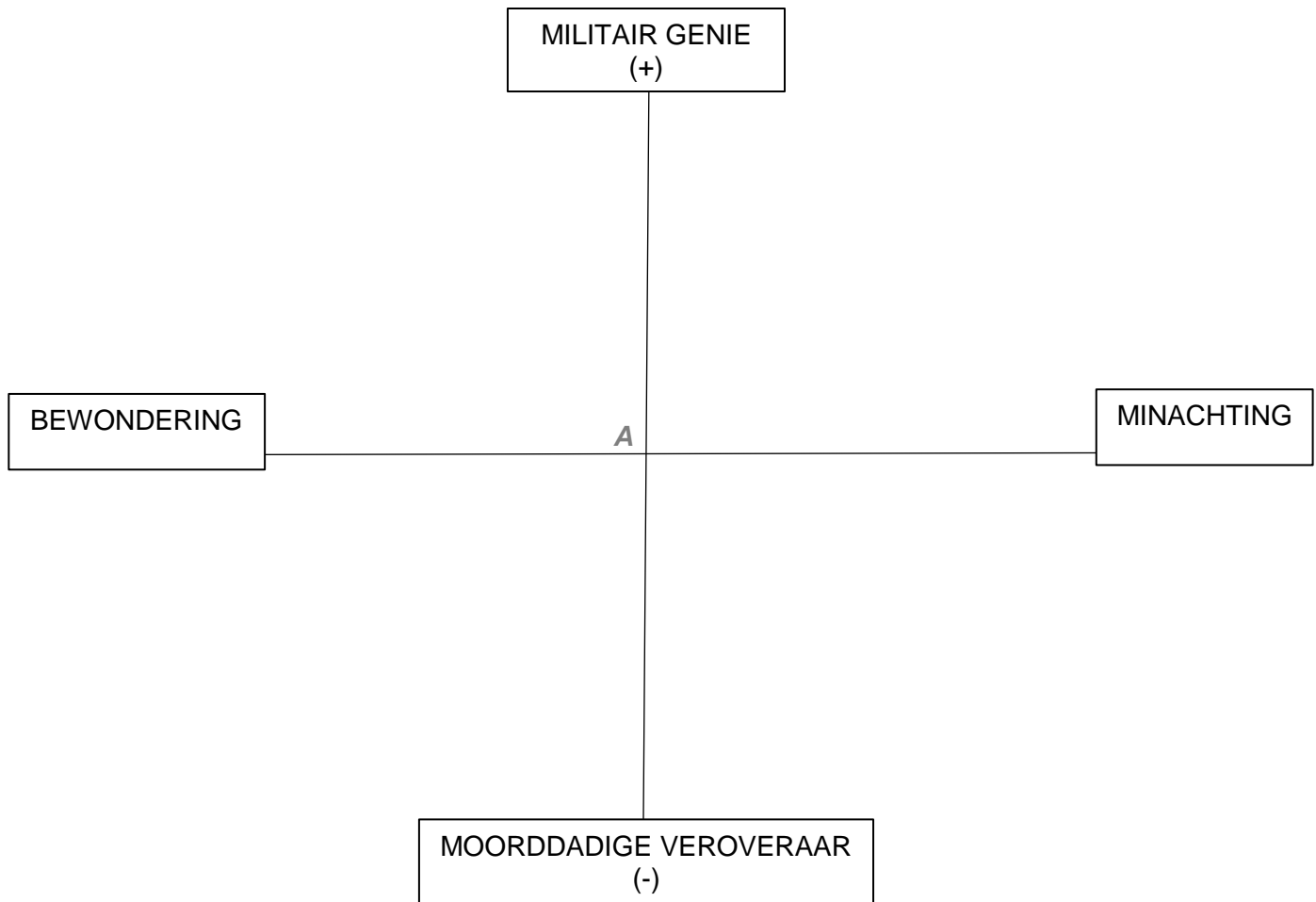
Aangezien de gasten al een hele tijd aan het feesten en aan het drinken waren, en ze stilaan dronken

werden, nam een dronken bezetenheid bezit van de hoofden van de dronkaards. Op dat moment zei Thaïs, een van de aanwezige vrouwen, dat het voor Alexander het beste van alle feesten in Azië zou zijn als **hij hen zou vervoegen in een triomfantelijke optocht en de paleizen in brand zou steken**. Dit alles werd gezegd aan mannen die nog jong waren en onervaren met wijn en dus, zoals verwacht, riep iemand op om een stoet te vormen en toortsen aan te steken en hij riep allen op om wraak te nemen voor de vernieling van de Griekse tempels. Anderen namen deze kreet over maar zeiden dat deze daad alleen Alexander toekwam. Wanneer de koning inging op hun oproep sprongen ze allemaal op van hun zetels en zegden de oproep om een overwinningstoet te vormen ter ere van Dionysos door. Dadelijk werden talloze toortsen bijeengebracht. Vrouwelijke muzikanten waren aanwezig bij het banket, en dus leidde de koning allen uit de eetzaal op het geluid van stemmen en fluiten, Thaïs de courtesane leidde de hele vertoning. Zij was de eerste, na de koning, die haar **brandende toorts in het paleis gooide**. Alle anderen deden hetzelfde en dadelijk stond het hele paleizencomplex in lichterlaaie, zo groot was de vlammenzee.

Uit: Diodorus Siculus. *Bibliotheca historica*, boek XVII. Gepubliceerd op <http://penelope.uchicago.edu>.
 Over de schrijver: Cleitarchus (4e-3e eeuw v. Chr) was een Griekse historiograaf. Hij verbleef een tijd aan het hof van Ptolemaios. Zijn beschrijving van de geschiedenis van Alexander de Grote is verloren gegaan, dit werk is echter onrechtstreeks bewaard in het meesterwerk van de historicus Diodorus Siculus: *Bibliotheca Historica*. *De geschriften van Cleitarchus waren populair, niet in het minst omwille van de vele overdrijvingen.*

Kwadrant

Plaats Alexander de Grote (A) op het kwadrant en verklaar je keuze.



Argumentatie:

- *Grote zelfbeheersing waardoor hij immense moed wekte bij zijn legers. Hij had het beste met hen voor (= enorme bewondering + militair genie);*
 - *Enorme plunderingen en vernielingen te Persepolis en Thebe, ondanks afkeer van generaals (= minachting + moorddadige veroveraar);*
 - *Positieve eigenschappen, beschreven door een dierbare generaal → subjectiviteit! (= minachting);*
 - *Sloeg erin om op zeer jonge leeftijd een wereldrijk te veroveren (= bewondering + militair genie);*
 - *Onduidelijke relatie met de Perzen: afkeer en geen vertrouwen in Perzen ↔ wou banden versterken, trouwt zelf met Perzische Roxanne (Hellenisme);*
 - *Hij wordt op materiële bronnen afgebeeld als een onverschrokken veldheerser die de vijand op de vlucht laat slaan. Jaren later zou hij hierdoor geprezen worden door de Romeinen, die op militair vlak ook zeer sterk stonden (= militair genie);*
- *Resultaat: Alexander de Grote was geen standaard zwart-witfiguur, zoals de meeste stripboekhelden/-schurken.*

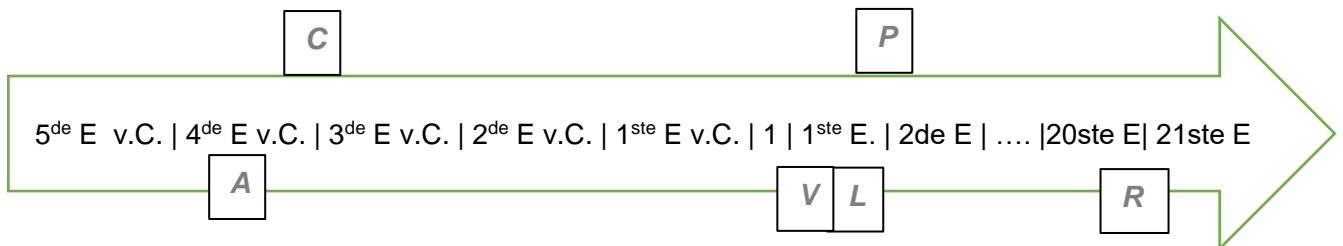
Opdrachtenblad

1. De hoofdgedachte van bron 1 is (bewondering/minachting en held/schurk)
bewondering – held
omdat in de bron staat dat
hij liever samen met zijn legers aan de dorst lijdt, dan alleen toe te geven aan het smachtende water. Hij doet dit opdat zijn legers de moed niet verliezen en laat zo een diepe indruk na bij zijn ruiters.
2. De hoofdgedachte van bron 2 is (bewondering/minachting en held/schurk)
minachting – schurk
omdat in de bron staat dat
ondanks de negatieve reacties van zijn diadochen, hij toch het opstandige Thebe wou vernietigen en creëerde zo veel controversie die zijn sporen nalaat in de geschiedenisboeken. Hij spaarde enkel de huizen van de Macedonische aanhangers en priesters, maar maakte zo'n 30 000 Thebanen tot slaaf.
3. De hoofdgedachte van bron 3 is (bewondering/minachting en held/schurk)
bewondering – held
omdat in de bron
hij wordt afgebeeld als een onverschrokken veldheerser, terwijl de Perzische vijanden met panische gezichtsuitdrukkingen wegvluchten. Het mozaïek werd jaren later gemaakt door Romeinen die hem zagen als een militair genie.
4. De hoofdgedachte van bron 4 is (bewondering/minachting en held/schurk)
bewondering – held
omdat in de bron
hij jong, knap en heldhaftig wordt afgebeeld (krullen onder zijn helm, strak gezicht), samen met een (half)god, waardoor hij indirect een bovenmenselijke status verwerft.
5. De hoofdgedachte van bron 5 is (bewondering/minachting en held/schurk)
bewondering – held
omdat in de bron staat dat
hij enkel positieve eigenschappen lijkt te hebben. Hij heeft rasechte krijgmansgaven, zit vol zelfbeheersing, was kordaat, kon een taak scherp overzien... en wist altijd wel zijn doelen te bereiken door politieke spelletjes. De positieve waardering van deze bron is niet zo raar als je weet dat het gemaakt is op basis van ooggetuigenverslagen van Alexanders vriend en officier, Ptolemaios I.
6. De hoofdgedachte van bron 6 is (bewondering/minachting en held/schurk)
minachting – held
omdat in de bron staat dat
hij Persepolis had overwonnen, maar weinig gaf om de overwonnen inwoners en hen zelfs niet vertrouwde. Hij hield spelen ter ere van zijn overwinning, maar stichtte tijdens een triomftocht brand bij de Perzische paleizen op verzoek van de dronken Macedoniërs "om zo de Perzen terug te pakken voor de vernieling van de eigen tempels".

Syntheseoefeningen

1. Plaats de letters van de volgende personen chronologisch op onderstaande tijdsbalk:

- A: Alexander de Grote (356 v.C. - 323 v.C)
- C: Cleitarchus (4^{de} – 3^{de} eeuw v.C.)
- L: Lucius Flavius Arrianus (95 - 175 n.C.)
- P: Plutarchus (1^e – 2^{de} eeuw n.C.)
- R: Robin Lane Fox (20^{ste} – 21^{ste} eeuw)
- V: Vloermozaïek Pompeï (100 v.C.)



Wat merk je op? Kijk terug naar de informatie over de schrijvers.

- *De meeste historici schrijven over Alexander, eeuwen nadat hij overleden is.*
 - *Cleitarchus, de historicus die het dichtst leefde ten tijde van Alexander, zou vaak gebruik maken van overdrijvingen, wat zijn bron minder betrouwbaar maakt.*
 - *Arrianus deed beroep op ooggetuigenverslagen van onder meer Ptolemaios I, een goede vriend en officier van Alexander, wat maakt dat zijn verslagen vrij subjectief zijn.*
- ➔ *We zullen altijd historische bronnen met een korrel zout moeten nemen. Ze hebben een grond van waarheid maar vaak wordt deze (on)bedoeld aangedikt met subjectieve meningen.*

2. Conclusie: Geef in je eigen woorden een omschrijving van Alexander de Grote vanuit het perspectief van de verschillende historici.

Verwerk in je omschrijving twee positieve en twee negatieve kenmerken.

Alexander was een overheerser die deed wat volgens hem essentieel was om zijn doel tot wereldheerschappij te bereiken. Enkele eigenschappen en daden kunnen aanschouwd worden als heroïsch (afwijzen water tijdens droge optocht, leiderseigenschappen), anderen als schurkachtig (plundering Persepolis, platbranden Thebe...) maar de connotatie die aan deze eigenschappen en acties worden gekoppeld, kunnen verschillen van persoon tot persoon. De echte Alexander de Grote was in ieder geval een complexer figuur dan de Alexander de Grote die wordt afgebeeld in de geschiedenisboeken of in werken van andere volkeren (bv. Romeinen), die enorm ontzag hadden voor deze wereldleider. Daarom is het belangrijk dat we een correcte bronstudie uitvoeren en ons eendoordeel baseren op verschillende bronnen.

Feedback

De werkvorm bestaat er voornamelijk uit om lange, schriftelijke bronnen over Alexander de Grote te lezen, te interpreteren en te beargumenteren. Vooraf werd dan ook voorspeld dat deze werkvorm niet goed onthaald zou worden door de leerlingen, die het als “saai en langdradig” zouden afschrijven. Niks was echter minder waar. Ze waren zo ijverig in stilte aan het werken, dat zelfs mevrouw Van Ende kwam controleren of ze wel degelijk bezig waren met de opdracht. Desondanks enkele moeilijke woorden, vroeg niemand om extra uitleg en leek men het nut van de oefening in te zien. Het enige werkpunt na deze uitvoering bleek de timing te zijn, doordat trage lezers nog maar aan bron 2 zaten, terwijl de gevorderde lezers aan bron 6 geraakten. Dit is niet zo indrukwekkend indien geweten is dat de eerste bron theatraal werd gespeeld, waarna de bijhorende oefening klassikaal werd gemaakt. Ook lukte het niet om de conclusie en de nabespreking evenveel aandacht te schenken als voorheen gepland was door een slechte inschatting van tijd. Al bij al waren zowel de mentor als de leerlingen tevreden over het lesmateriaal, die de alternatieve lesaanpak wel wisten te appreciëren. Deze werkvorm werd nog een tweede maal uitgetest onder toezicht van mevrouw Maes en hier waren de leerlingen zelfs enthousiaster dan eerste klasgroep. Ze gingen met elkaar in discussie waarom Alexander een held of schurk zou zijn. Het enige wat echt anders was aan deze lesuitvoering was de timing, wat mogelijk te verklaren is door het niveau van de leerlingen en het tempo die de leerkracht erachter zette.

5) Les 9: Het ontstaan van Rome (Samenvatting in beelden)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S2.1, S2.2, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.8, S2.10, S2.14, S2.15, S2.16, T1.3, T2.2, T2.5, T3.1, R1.3, R1.4, R2.2, R2.3, B4, B5, B7, B10, B11, B13, B14

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 24*, 25*, 26* + VOET: context 2 (8), context 3 (10)

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Wie waren Romulus en Remus en hoe stichtten zij Rome?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kennen de legende van Romulus en Remus en kunnen ook uitleggen dat deze symbool staat voor de Romeinse geschiedenis.
- De leerlingen kunnen een onderscheid maken tussen hoofdzaken en bijzaken bij historische feiten en legendes door middel van een visuele samenvatting.
- De leerlingen kunnen verklaren wat de ligging van Rome gunstig maakte.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen waarom het belangrijk is om de legende over de ontstaansgeschiedenis van de stad neer te schrijven.

Werkvorm Havekes: Samenvatting in beelden

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** Troje, (Aeneas), (Amulius), (Numitor), (Rhea Silvia), Rome, Romulus en Remus, Palatijn, Tiber, legende, koning

- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, interne factoren, kern, feit, secundaire bronnen, progressief, maatschappelijke domeinen, standplaats, doel-middel

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht – tweede maal uitgetest

Uitvoering

- Inleiding: logo AS Roma (OLG)
- Situering: tijd/ruimte/domein, voordelen aardrijkskundige ligging, definitie 'legende', opdracht keizer Augustus
- De legende: de leerkracht leest de legende klassikaal en de leerlingen vatten na ieder hoofdstuk de essentie vast totdat de 8 stripkaders zijn gevuld. Hierna overlopen enkele leerlingen wat ze hebben getekend en waarom ze dit fragment uitkozen.
- Afsluiting: conclusie + nabespreking

Bronnen:

- MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Rome*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.

Instructie

- De leerkracht leest de ontstaanslegende van Romulus en Remus per hoofdstuk.
- De klas vat na ieder hoofdstuk het verhaal samen, met uitzondering van '0. Inleiding: Troje'.
- De leerlingen vatten het verhaal samen door het te tekenen in 8 stripkaders en zo een onderscheid te maken in hoofd- en bijzaken uit het verhaal.
- Klassikale nabespreking: De leerlingen overlopen wat ze hebben getekend en waarom ze dit tekenen.
- *Opmerking: de leerlingen werken alleen, vermijden het tekenen van stickmannetjes en gebruiken kleuren.*

Nabespreking (mondeling)

- Wat hebben we geleerd?
- Hoe hebben we dit gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
- Waarom hebben we dit geleerd? Wat is het idee van deze opdracht?
- Hoe maak je normaal een samenvatting? Hoe helpt deze opdracht je bij het maken van een samenvatting? Waarom maken we geen standaardsamenvatting?
- Vond je dit makkelijk/moeilijk, saai/leuk...?
- Wat zou er anders gedaan kunnen worden?

Verhaal**0. Inleiding: Troje**

Het verhaal begint bij Aeneas. Hij leefde ten tijde van de Trojaanse Oorlogen en hij was in Troje op het moment dat de Grieken de stad aanvielen. Tijdens de aanval kreeg Aeneas een boodschap van de Goden. Hij moest Troje ontvluchten en ergens anders een groot rijk oprichten. Dus, Aeneas en zijn zoon, Julius, ontvluchtten Troje en na vele jaren rondzwerven kwamen ze aan in Midden-Italië. Ze stichtten hier samen de stad Alba Longa.

300 jaar later, liet Procas, koning van Alba Longa, bij zijn dood twee zoons achter. De oudste heette Numitor, de jongste Amulius. Numitor had recht op de kroon, maar Amulius wilde in plaats van zijn broer regeren. En hij zei tegen hem: 'Een van ons beiden zal de kroon dragen en de ander krijgt al het goud die onze vader Procas ons heeft nagelaten.' Numitor reageerde verbaasd en zei dat hem alles toekwam. Amulius nam toen het goud en hij kocht zijn volgelingen om, om Numitor van de troon te stoten, te verbannen en zelf te regeren. Om te voorkomen dat Numitors zonen hem zouden onttroonen, liet hij ze doden en zijn dochter Silvia werd overgebracht naar een tempel gewijd aan de godin Vesta. Ze moest als Vestaalse maagd zorgen dat daar het altaarvuur altijd bleef branden en zou nooit mogen trouwen.

1. De wolvin

Maar de god Mars, verbaasd over de wrede Amulius, kreeg medelijden met haar en schonk haar een tweeling. Toen koning Amulius hoorde dat Silvia een tweeling gekregen had, was hij woedend en bevreesd tegelijk. Want zij zouden later, als ze groot en sterk waren, het koninkrijk kunnen heroveren. Hij liet Silvia voor de rest van haar leven opsluiten in een gevangenis en gaf opdracht om de kinderen in de Tiber te gooien. Het had de laatste tijd hard geregend en daarom was de rivier overstroomd. De koning hield daar geen rekening mee en dat zou hem nadelig worden.

De twee dienaars die de opdracht van Amulius moesten uitvoeren, legden de zuigelingen in een mandje, gingen ermee naar de rivier en wierpen het erin. Het mandje bleef drijven en spoelde tenslotte aan wal aan de voet van de Palatijnse heuvel. Daar, in de schaduw van een vijgenboom, lagen de twee kinderen veilig en wel op de droge grond

Een wolvin, die naar de oever gegaan was om te drinken, hoorde hen schreeuwen, droeg hen naar haar hol en voedde ze met haar melk. Ze waste ze ook door ze met haar tong schoon te likken.

2. De tweelingen

Faustulus, een herder van koning Amulius, had de wolvin dikwijls de grot zien ingaan. Toen de wolvin het bos was ingegaan, waagde hij zich in de grot, waar hij tot zijn grote verbazing twee prachtige kinderen vond. Hij nam ze in zijn armen en bracht ze naar huis, naar zijn vrouw. Die was er heel blij mee. Ze noemden hen Romulus en Remus en bracht ze groot alsof het haar eigen zoons waren. Met het verstrijken van de jaren werden ze steeds mooier, sterker en dapper. Ze vielen zo op tussen de ruwe herders, dat men van de twee prinsen sprak. Ze waren geboren leiders, want wanneer wilde beesten de kudden aanvielen of als rovers hen bestolen, waren zij de eersten die tot de aanval overgingen.

Faustulus woonde op de Palatijnse heuvel, dichtbij de plek waar de jongens jaren geleden aangespoeld waren. De heuvel behoorde aan de wrede koning Amulius en zonder te weten wat hij hun had aangedaan, bewaakten ze zijn kudden. Niet ver daar vandaan was een andere heuvel en daar waren ook herders en kudden, maar die behoorden aan de onttroonde koning Numitor, die leefde in de stad Alba. De herders van Amulius kregen vaak ruzie met die van Numitor, maar op een avond vierden de herders feest en ze vergaten alle vijandelijke gevoelens. De herders van Numitor zeiden tegen elkaar: 'Nu hebben we de kans. We zullen een hinderlaag leggen voor die feestvierders.' Ze kregen Remus gevangen en brachten hem in triomf naar Numitor.

3. Numitor herkent zijn kleinzoons

De jonge gevangene werd voor Numitor gebracht. Toen de oude man de jongeling zag, uitte hij een kreet van verbazing. Hij keek hem scherp aan en mompelde: 'Dat is geen herder. Die jongeman heeft de houding van een prins.' Hij zag in hen het beeld van zijn gevangen dochter Silvia. Voorzichtig probeerde de oude man het vertrouwen van Remus te winnen. Hij vroeg hem wie hij was en waar hij vandaan kwam. De jongeman was verrast door die vriendelijkheid en vertelde de oude man het verhaal dat Faustulus hem en Romulus zo dikwijls verteld had. Numitor luisterde naar de wonderlijke geschiedenis van de wolvin, die de zuigelingen aan de oever van de Tiber gevonden had, ze naar haar hol had gesleept en met haar melk gevoed. Numitor wist nu zeker dat het zijn kleinzoons was, de zoon van zijn dochter Silvia, die voor hem stond en zijn oude hart klopte sneller van vreugde. Op datzelfde ogenblik naderde Romulus met een groep herders de stadspoort, vastbesloten om zijn broer uit de handen van Numitor te redden.

Amulius had al vernomen dat Numitor in de gevangene zijn kleinzoons had herkend en hij was doodsbenauwd. Hij snelde naar de muur om de stad verdedigen en de tweede prins uit de stad te houden, maar tevergeefs! Romulus en zijn mannen vernielden de poort, versloegen koning Amulius en trokken in triomf de stad binnen. Daar vond hij Remus, niet langer als een gevangene, maar als de erkende kleinzoons van Numitor. De oude koning verwelkomde Romulus hartelijk en de twee prinses plaatsten hun grootvader op de troon waarvan hij zo lang geleden was verjaagd.

4. De heilige vogels

De prinsen konden niet langer als herders wonen op de Palatijnse heuvel. Daarom besloten ze Alba te verlaten en een nieuwe stad te bouwen op de heuvels waar ze waren opgegroeid. Toch ze konden het niet eens worden over de plek, aangezien Romulus voor de ene heuvel koos en Remus voor een andere. Ze wisten niet hoe ze een oplossing moesten vinden voor dat probleem en vroegen Numitor om raad. Hij zei hun dat ze goed op voortekens moesten letten. Die werden gegeven door de goden en vaak speelde de vlucht van vogels een rol.

De prinsen besloten de raad van hun grootvader op te volgen. Romulus ging naar de Palatijnse heuvel, Remus naar de Aventijnse en geduldig keken zij de hele dag uit naar een voorteken. De uren gingen voorbij, de avond begon te vallen en ze zaten daar nog steeds. Eindelijk, tegen de ochtend, zag Remus in de verte iets in de lucht. De stippen werden groter en groter en Remus zag toen dat het zes gieren waren, die naar het westen vlogen. 'Ha!' riep hij uit, 'Dat is een goed teken!' Want gieren waren heilige vogels, omdat ze geen schade brengen aan graan, fruit, vee of andere levende wezens.

Remus stuurde onmiddellijk iemand naar zijn broer om hem het goede nieuws te vertellen. Hij was nauwelijks vertrokken of er stond een boodschapper van Romulus voor hem, die zei dat zijn broer ook gieren gezien had en nog wel twaalf. Nu was de vraag niet meer op welke heuvel de stad gebouwd zou worden, maar door wie. Remus was ervan overtuigd, dat hij door de goden was aangewezen om dat te doen en Romulus was er ook van overtuigd, want hij had twaalf gieren gezien en zijn broer maar zes. De prinsen vroegen aan hun volgelingen wie koning moest worden. Luid klonk hun antwoord: 'Romulus, Romulus is onze koning!'

5. De stichting van Rome

Romulus werd in 753 v.C. tot koning gekozen. Hij begon direct met de voorbereidingen voor het bouwen van een stad op de Palatijnse heuvel.

Romulus spande een witte stier voor een heilige ploeg, die een geelkoperen ploegschaar had en trok een voor om de grenzen van de stad aan te geven. Terwijl Romulus de ploeg stuurde, smeekte hij de goden om zijn stad sterk te maken en een van de machtigste ter wereld. Uit heldere hemel schoot de bliksem naar beneden. Men geloofde dat dit een teken was dat Jupiter hun gebeden zou verhoren.

Na de ceremoniën begonnen de mannen onmiddellijk te bouwen aan de heilige muur die de stad moest omringen. Niemand mocht de stad binnenkomen anders dan door de poorten. Daarom gaf de koning de opdracht om de voor te bewaken en ervoor te zorgen dat niemand er overheen kwam.

Remus die jaloers was omdat hij niet tot koning was gekozen, stond dichtbij Romulus die de eerste steen legde. Later, toen Remus de muur hoger zag worden, kon hij zich niet langer beheersen. Hij sprong eroverheen en riep: 'Moet dit onze stad beschermen?' Romulus werd daarop zo woedend dat hij zijn broer neerstak en uitriep: 'Zo zal iedereen gedood worden die over mijn muren springt!'

Toen Romulus zijn stad gebouwd en met een muur omringd had, begon hij de heuvel te versterken. Dat was noodzakelijk, want in de omgeving woonden vijandige stammen, die de nieuwe stad ieder ogenblik konden aanvallen. Niet ver van de voet van de heuvel stroomde de Tiber, die een goede verbinding met de zee vormde. En telkens als de koning naar zijn goed versterkte stad keek en dan naar de snelstromende rivier, kwam er een gevoel van tevredenheid in hem op, omdat deze plek zo uitstekend geschikt was.

Naar: MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Rome*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.

2)	4)
1)	3)

Pieter Gythiel

Activerende werkvormen in het geschiedenisonderwijs

6)	7)
5)	8)

→ *Persoonlijke tekeningen (+ mondelinge argumentatie)*

Feedback

Onder de indruk van de zelfstandige leerlingen, gaf mevrouw Van Ende het werkpunt mee om pauzes te houden na kortere, makkelijkere hoofdstukken om zo een grotere succeservaring te garanderen. De leerlingen konden zich eerst focussen op het luisteren om daarna de essentie vast te leggen. Verder vonden de leerlingen de oefening wel leuk, maar moeilijk. De redenen hiervoor waren algemene moeite met tekenen, de moeilijkheid van het uittekenen van gebeurtenissen en zoals eerder vermeld, het gelijktijdig luisteren en tekenen. De werkpunten werden direct verwerkt in het lesmateriaal, wat resulteerde in een betere uitvoering bij de klas van mevrouw Maes.

De leerlingen maakten ditmaal zelfs gebruik van anachronismen om historische feiten duidelijker te maken. Zo werd de bv. broedermoord verwezenlijkt met een jachtgeweer. Hoewel dit "fout" is, bewonderde men de inventiviteit van de leerlingen.

Tenslotte was deze groep zo trots op hun bekomen resultaten, dat ze de stripfragmenten ophingen in het vaklokaal (zie afbeelding).



Samenvattende strip met anachronisme van een leerling uit het Sint-Hubertuscollege (19/02/19)

6) Les 10: De Kelten (Kritische bestudering + rollenspel)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.4, S2.1, S2.2, S2.3, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.8, S2.9, S2.10, S2.11, S2.12, S2.14, T1.3, T2.1, T2.4, T2.5, T3.1, R2.1, R2.2, R2.3, B1, B5, B7, B11, B12, B13, B14

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 24*, 25*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Wie zijn de Kelten? Hoe ziet de Keltische samenleving eruit en in hoeverre kunnen we hierover leren uit de strips van Asterix en Obelix?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen uitleggen in eigen woorden hoe de Kelten zich als volk gevormd hebben.
- De leerlingen kennen de twee volkeren die een einde maakten aan de Keltische overheersing.
- De leerlingen kunnen door middel van een rollenspel de verschillende sociale groepen uit de Keltische samenleving opnoemen en hun rol in de maatschappij uitleggen.
- De leerlingen kunnen de Kelten situeren in tijd, ruimte en domein.
- De leerlingen kunnen kritisch omgaan met secundaire bronnen omtrent het levensonderhoud van de Kelten.

Werkvorm Havekes: /

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** Kelten/Galliërs, druïde, bard, stamhoofd, carnyx, menhir, megalieten

- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, interne factoren, externe factoren, kern, feit, mening, vooroordelen, objectieve bronnen, subjectieve bronnen, primaire bronnen, secundaire bronnen, conservatief, standplaats(gebondenheid), doel-middel, oorzaak-gevolg

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: "Galliërs"? (OLG) → fictie/feit
- 0. Situering: tijd/ruimte/domein + 'protohistorie'
- 1. De Kelten verspreiden zich over Europa:
korte geschiedenis Kelten (extra: fragmenten oorlogsvoering tegen Romeinen) + opdrachten
- 2 + 3. De Keltische samenleving
 - Bestudering stripfragmenten + vragen → feit/fictie?
 - Rollenspel
 - Conclusie feiten & misvattingen Kelten
- Afsluiting: conclusie Kelten + nabespreking
- Vastzetten leerstof: de leerlingen bereiden tegen volgende les de sociale piramide voor.

Bronnen:

- Krausse, D. (2014, 20 februari). Niet zo wild als u dacht: de Kelten. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.eoswetenschap.eu/geschiedenis/niet-zo-wild-als-u-dacht-de-kelten>
- Pops (2015). Hoe werkte de Keltische maatschappij? Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://kunst-en-cultuur.infonu.nl/geschiedenis/159892-hoe-werkte-de-keltische-maatschappij.html>
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2009). De Keltische druïde. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/De%20Keltische%20druide.htm>
- Bauweleers, G. (2013). De waarheid over Asterix: Bronnenonderzoek naar Galliërs en Romeinen. *ID*, nr. 1, pp. 20-21.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1990). *Asterix en het ijzeren schild*. Brussel: Dargaud.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1981). *De odysee van Asterix*. Turnhout: Proost.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1967). *Asterix: de kampioen*. Brussel: De Lombard Uitgaven.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1987). *Asterix in Indus-land*. Turnhout: Proost.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1983). *De zoon van Asterix*. Turnhout: Proost.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1991). *Asterix: de roos en het zwaard*. S.A.: Casterman.

Inleiding



De verhalen van Asterix en Obelix zijn bekend bij jong en oud. Met behulp van toverdrank, slagen de twee Galliërs er altijd in om het bloed onder de nagels van Julius Caesar vandaan te halen.

Hoewel de Galliërs in het verleden wel degelijk een harde strijd leverden tegen de Romeinen in de 1^{ste} eeuw v.C., beschikten ze natuurlijk niet over toverdrank. Panoramix' toverdrank is dus pure fictie⁴. Zijn rol als druïde, een wijze, oude geleerde die met behulp van zijn kennis van de natuur brouwsels maakte, klopt dan weer wel.

Dat leidt ons tot de onderzoeksvraag:

'In hoeverre kunnen we iets leren over de Keltische samenleving uit Asterix' strips?'

We beginnen de les door Kelten kort te situeren in tijd en ruimte. We kijken naar hun geschiedenis om dan vervolgens verschillende stripfragmenten te bestuderen. Op basis van gerichte vragen, kijken we naar de verschillende domeinen van de Keltische beschaving en hoe deze worden afgebeeld in de strips van Asterix en Obelix.

Hierna spelen we een rollenspel, waarbij we ons meer verdiepen op de politieke en sociale structuur binnen de Keltische samenleving. We maken kennis met de personages uit de stripreeks die ons meer uitleg gaan geven over hun rol in de stam. Ze leren ons nieuwe historische feiten en zetten fictieve fouten recht die meermaals in de strips worden gebruikt, zoals bv. de toverdrank.

Uiteindelijk sluiten we af met een klassikale nabespreking en overlopen we wat we hebben geleerd.

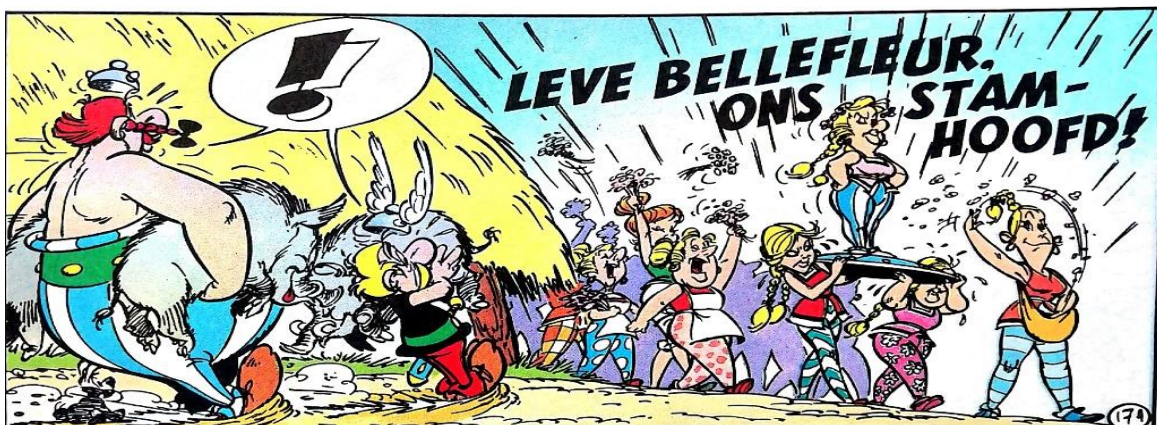
Antwoord op de onderzoeksvraag:

De Kelten waren een Europees volk tijdens de IJzertijd die door middel van hun overbevolking en betere bewapening steeds meer grondgebieden wisten te veroveren. Hun samenleving bevat veel kenmerken die correct worden weergegeven in media. Ze kenden uiteindelijk hun einde door de Romeinen en Germanen in de 1ste E v.C.

⁴ Fictie = een verzinsel van de schrijver

Stripfragmenten

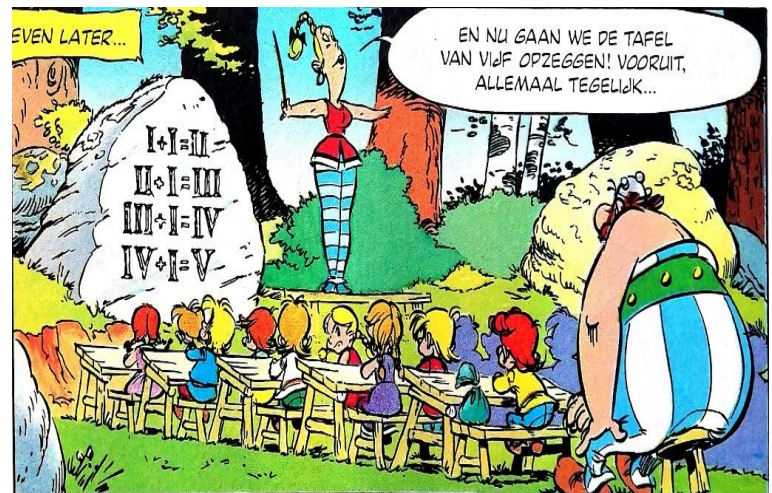
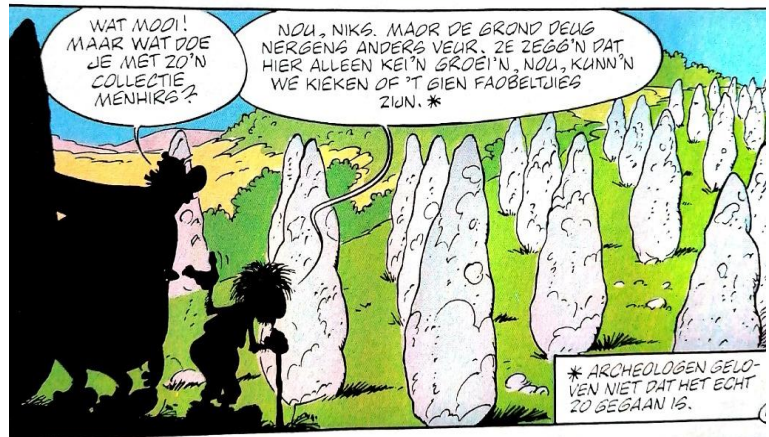
a) Politiek (territoriaal - bestuurlijk)



b) Socio-economisch



c) Cultureel



Opdrachten

Bekijk de stripfragmenten en beantwoord de vragen.

1. Wie stond aan het hoofd van een Keltische stam?
Beschrijf deze persoon/personen qua uiterlijke kenmerken.
2. Beschrijf het uiterlijk van de algemene Galliërs (kledij, lichaamsbouw, beharing...).
3. Bespreek de oorlogvoering van de Galliërs
(wapens, vijanden, uitrustingen, opstelling...).
4. Welke beroepen/functies kan je afleiden uit deze prenten?
5. Bespreek het sociale gedrag van enkele Galliërs.
6. Is er sociale gelijkheid of ongelijkheid tussen de Galliërs? Verklaar.
M.a.w. zijn er burgers, bv. vrouwen, die minderwaardig zijn?
7. Welke historische fouten worden hier volgens jou getoond?
 1. *Een stamhoofd. Een behaarde, mannelijke leider in uitrusting die overal gedragen wordt op een schild*
 2. *Ze hebben allemaal een snor en vlechten, een kleurrijke broek die opgetrokken wordt door een brede riem en ze dragen allemaal een beperkte uitrusting. Sommigen zijn heel dik (bv. Obelix) en anderen heel klein. Enkelen dragen een hemd of huiden vest, anderen lopen rond in een ontblote borst*
 3. *Ze vechten met enkel hun blote vuisten, ook al dragen ze wapens aan hun riem. Ze maken gebruik van toverdrank die hen immense kracht geeft bij het verslaan van de Romeinen en andere Gallische stammen. Ze vechten altijd in een losse formatie met een ieder-voor-zichmentaliteit.*
 4. *Leider, druïde, bard, landbouwer, smid, visboer, krijger, huisvrouw...*
 5. *Ze zijn opvliegend en barbaars. Ze vechten continu met elkaar.*
 6. *Er is een stamhoofd, voor de rest is iedereen gelijk. Een vrouw wordt zelfs afgebeeld als stamhoofd.*
 7.
 - *Vrouwen kunnen stamhoofd worden (= feit)*
 - *Vechten met blote vuisten dankzij de toverdrank (= fout)*
 - *Stamhoofden worden continu gedragen op een schild (= fout)*
 - *Galliërs gaan naar school en leren rekenen en schrijven (= fout)*
 - *Ze maken menhirs en plaatsen die in lege velden (= fout)*
 - *Galliërs wonen in boomhutten (=fout)*
 - *Kinderen vechten mee (=fout)*
 - *Uiterlijk van de Galliërs (= deels feit)*
 - *Ze eten iedere avond samen tijdens het avondmaal (=grotendeels feit)*

Rollenspel

- I. Verdeling: de leerkracht deelt 13 spelfiches uit aan vrijwilligers.
- II. Kennismaking: lees je spelfiche voor en leef je in in je rol.
Denk in stilte na:
 - Wie ben je? Welke sociale functie/beroep heeft jouw personage?
 - Hoeveel macht heeft jouw personage in de Keltische stam?
 - Welke historische feiten heb je bijgeleerd?
 - Welke “feiten” die je eerder had geleerd/gezien, blijken fictie te zijn?
- III. Sociale piramide: neem een positie aan in de klas. Leg uit waarom jij daar hoort te staan. Wanneer je na overleg denkt fout te staan, mag je van plaats verwisselen
 → *Indien je denkt dat je personage veel macht heeft, ga je vooraan staan in de klas*
 → *Indien je denkt dat je personage weinig macht heeft, ga achteraan staan in de klas*
- IV. Klassikale bespreking: we overlopen klassikaal de verschillende beroepen en hun aanzien in de Keltische samenleving.
- V. Nabespreking (mondeling):
 - **Wat** heb je bijgeleerd over de Keltische samenleving?
 - **Wat** zou je in de toekomst anders willen zien qua aanpak?
 - **Hoe** hebben we het gedaan?
 - **Hoe** ervaren de leerlingen dit? Moeilijk/makkelijk, saai/leuk...
 - **Waarom** hebben we dit geleerd?

Conclusie: feit & fictie

Noteer hieronder 5 historische feiten en 5 (fictieve) misvattingen die je hebt geleerd. Gebruik dit schema om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag (zie 1ste pg).

FEIT	FICTIE
<i>Vrouwen konden stamhoofd worden.</i>	<i>Galliërs mochten dik zijn.</i>
<i>Druïdes maakten brouwsels.</i>	<i>Druïdes maakten toverdrank.</i>
<i>Kinderen mochten geen echte wapens dragen.</i>	<i>Galliërs maakten menhirs of andere megalieten.</i>
<i>Galliërs vochten vaak tegen de Romeinen of zelfs tegen eigen stammen.</i>	<i>De Kelten kenden het Romeinse schrift.</i>
<i>De Kelten waren voornamelijk landbouwers.</i>	<i>Het stamhoofd werd steeds op een schild gedragen.</i>

THUISOPDRACHT:

Vervolledig in je cursus ‘Storia Live 1’, bij oefening 4 op pg. 68-69, de sociale piramide binnen de Keltische samenleving met behulp van het gespeelde rollenspel.

Rollenspelfiches

HEROÏX

Sáudos! Als stamhoofd sta ik aan het hoofd van ons dorp. Ik neem altijd de leiding tijdens onze gevechten tegen vijanden. Ik draag de mooiste kleren met een groot zwaard, die symbool staat voor mijn macht. Stamhoofd kan je worden door je weg naar de top te vechten of verkozen te worden. Tijdens deze verkiezingen word ik dan even op een schild gedragen, maar niet altijd hoor!

PANORAMIX

Als wijze druïde speel ik met mijn enorme kennis ook een belangrijke rol in ons dorp! Zo bereid ik de nodige offers voor, want de gunsten van de goden zijn zeer belangrijk voor ons, bij *Toutatis!* Verder ken ik de natuur heel goed. Zo weet ik altijd de zeldzame maretakken in eiken te vinden. Ik maak hier geen toverdrank mee, maar wel drankjes die dienen als tegengif of de vruchtbaarheid doet stimuleren.

KAKOFONIX

Ah, een fan! Ik ben de bard van ons dorp en vertel, zing of dicht over belangrijke gebeurtenissen uit onze geschiedenis bij de feestmalen, zodat we nooit de heldendaden van onze krijgers vergeten. Ken je het verhaal van *Cuchulain* al? We beschermen zo onze eigen Keltische cultuur, maar dat is het enige dat ik bescherm. Barden mogen niet vechten maar ook niet kwaad gedaan worden door iemand.

KOSTUNRIX

Als vishandelaar kom ik in contact met verschillende volken. Dat moet wel, want wij eten geen vis. Verder verkoop ik ook slaven, huiden, tin, graan, zilver... Ik voer handel met andere Keltische stammen, maar ook met Romeinen, Grieken, Egyptenaren tot zelfs in het verre China. We doen aan ruilhandel, maar betalen ook door ijzeren staven te geven.

HOEFNIX

Als smid behoor ik tot de ambachtslui van het dorp. Dat houdt in dat ik handwerkproducten maak uit ijzer en brons. Stenen werktuigen maak ik niet, aangezien wij, Kelten, leven tijdens de Europese ijzertijd. Ik heb in de strips heel vaak ruzie met Kostunrix, vanwege zijn rotte vis, maar Gallische stammen voerden ook vaak oorlog met andere Galliërs.

ASTERIX

Ondanks mijn klein gestalte, ben ik de beste krijger van het hele dorp! Krijgers zoals ik behoren vaak ook tot de Keltische adel en houden samen met Heroïx, het stamhoofd, ons bezig met de politiek en de oorlog tegen de Romeinen of andere Keltische stammen. Hoe meer grond of vee je hebt als edelman, des te meer je van aanzien genoot van andere dorpsbewoners. Vandaar dat de stripreeks ook 'Asterix' heet.

JONDERIX

Boeren zoals ik staan in voor de belangrijkste economische activiteit. Sterker nog, landbouw is de hoofdactiviteit voor 90% van de Galliërs. We verbouwen voedsel op onze eigen boerderijen of op de velden van de adel en houden vee. Met ijzeren werktuigen maai ik o.a. het gras, dat ik bewaar in schuren. Dit is zeer slim tijdens de winter, omdat ik zo het vee niet moet verplaatsen.

CALCULUS

Ave Belgen! Ik ben Lucius Calculus, een Romeinse legionair. Nou ja, voormalig legionair. Nu ben ik een krijgsgevangene maar ik wou dat ik gesneuveld was op het slagveld, bij *Pluto!* Nu staat mij een leven als slaaf te wachten waarbij ik verplicht word om in de mijnen te werken om ijzerertsen opgraven. Het leven is zo ontzettend zwaar voor ons. *Veni, vidi, auwie...*

TELEFERIX

Ik ben Teleferix en behoor tot een adellijke familie. Verder ben ik ook heel intelligent, wat maakt dat ik met mijn goed geheugen een druïde of bard kan worden. Niet iedereen kan dit, aangezien wij geen schrift hebben en alles vanbuiten moeten leren. Ik koos ervoor om druïde te worden en moet hiervoor 20 jaar lang in opleiding gaan bij Panoramix, of een andere, oude druïde.

BELLEFLEUR

Ik ben de vrouw van Heroïx, het stamhoofd. Mijn man betekent dus heel wat, maar ik ook hoor! Vrouwen krijgen evenveel respect als mannen en hebben zelfs een hoge status in de Keltische maatschappij. Wist je dat vrouwen zelfs stamhoofd kunnen worden? Verder kunnen we goederen bezitten, beroepen uitoefenen, over huispersoneel beschikken... maar de man blijft de "meeste" macht hebben.

HIPPIX

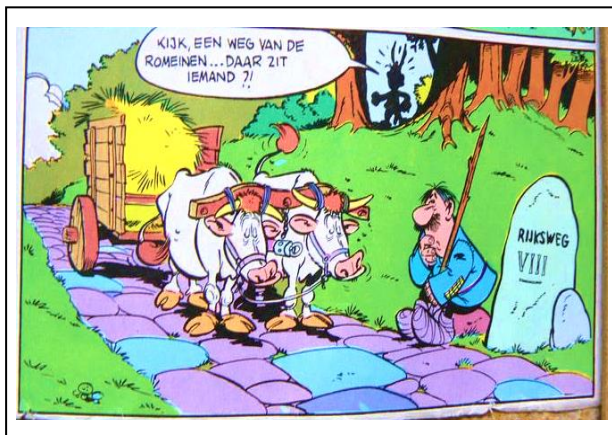
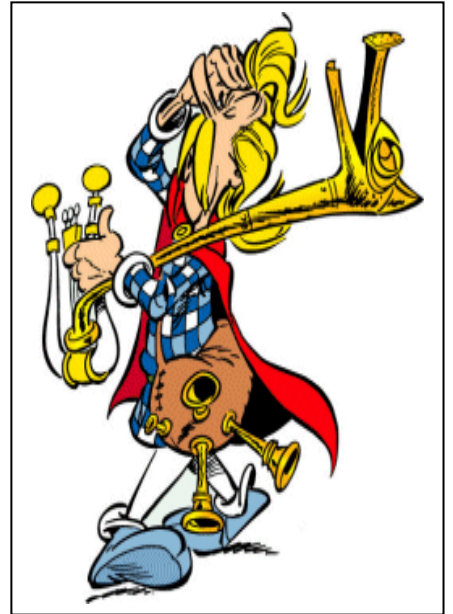
Als Gallisch jongere mag ik geen wapens dragen. Ook mag ik mezelf niet vertonen in het openbaar naast mijn vader. Als je dat al raar vindt... in sommige stammen werd beslist dat een jongen niet opgevoed wordt door zijn eigen ouders maar door een pleeggezin uit een andere, bevriende stam. Als ik daar voldoende heb geleerd en getraind, keer ik als jonge volwassene terug naar mijn eigen mama en papa.

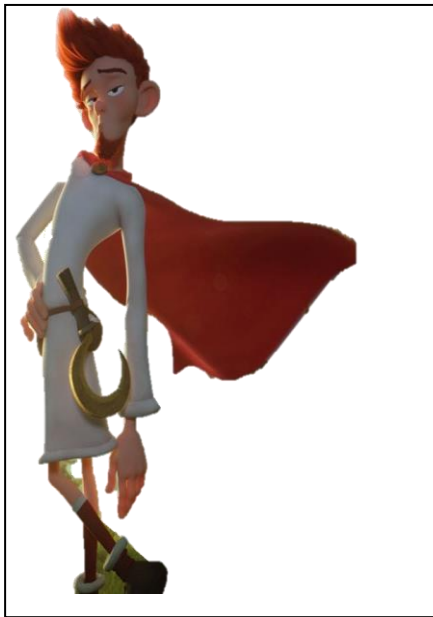
OBELIX

Als ambacht maak ik menhirs. Eigenlijk kan dat helemaal niet, want megalieten werden in het stenen tijdperk gemaakt en wij, Galliërs, leefden tijdens de ijzertijd. Ik ben wel de enige die eruitziet als een echte Galliër! Wij hebben lange haren en dragen enkel strakke broeken met een riem en een mantel. Ook ben ik helemaal niet dik!!! En maar goed ook, want dikke Gallërs worden gestraft.

FIXNIX

Pobre min... Ik ben Fixnix, een Galliër. Mijn dorpsgenoten hebben mij betrappt op het stelen van een ijzeren dolk. Het stamhoofd heeft daarop besloten mijn misdadige acties te bestraffen door mij een slaaf te maken en eigendom te worden van een vrije Kelt, die mij, als hij wil, kan verkopen voor 3 koeien. Ik word nu verplicht om op de velden van mijn eigenaar te werken tot mijn laatste adem...





Feedback

Om het gemis aan voorkennis rond de Kelten op te vangen, begon de les met een goed onderbouwde mini-stoomcursus omtrent de Galliërs. Dit maakte dat de leerlingen vulling konden geven aan dit volk alvorens de opdrachten rond Asterix te maken. De actieve, kritische bestudering van de stripfragmenten behaalde zeker zijn leerdoelstelling, maar het rollenspel viel ietwat in het water. Op de spelfiches stonden te moeilijke woorden die de leerlingen niet volledig begrepen en het algemene verloop van het rollenspel liep ook fout door de leerkracht. Deze werkpunten, plus de tip om de leerstof vast te zetten met een syntheseoefening, werden in het leermateriaal verwerkt maar konden helaas geen tweede maal uitgevoerd worden.

7) Les 11: Sprokkels uit de Keltische samenleving ('Zoekplaatje')

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.3, S1.4, S2.1, S2.2, S2.3, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.8, S2.10, S2.12, S2.13, S2.14, T3.2, R1.4, R2.1, R2.2, R2.3, B1, B3, B10, B11, B12, B13, B14

Eindtermen/(ontwikkelingsdoelen): 1, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 24*, 25*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Hoe zat de Keltische cultuur in elkaar?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen minstens 2 voorbeelden geven van de Keltische oorlogsvoering.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden het godsdienstige leven, dat nauw hangt met de natuur, schetsen.
- De leerlingen kunnen verschillende bronnen uit de Keltische samenleving binnen eenzelfde domein ontleden en vergelijken met elkaar.
- De leerlingen kunnen verschillende bronnen over de Keltische maatschappij die verschillen in aard, bij soortnaam benoemen.
- De leerlingen kunnen minstens 1 kenmerk dat eigen is aan minstens één domein uit de Keltische samenleving, uit bronnen afleiden.
- De leerlingen kunnen verklaren dat fragmenten uit het Keltische verleden nog steeds aanwezig zijn in de huidige maatschappij.
- De leerlingen kunnen de Gundestrupketel grondig bestuderen en hieruit minstens 3 Keltische elementen (bv. torque, natuurgod, carnyx) afleiden.

Werkvorm Havekes: Zoekplaatje

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** Kelten/Galliërs, druïde, bard, stamhoofd, carnyx, menhir, megalieten, torque, email, koppensnellen

- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, interne factoren, externe factoren, kern, feit, mening, vooroordelen, objectieve bronnen, subjectieve bronnen, primaire bronnen, secundaire bronnen, conservatief, standplaats(gebondenheid), doel – middel, oorzaak-gevolg

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: de Kelten... (herhaling)
- De ketel van Gundestrup:
 - Soorten bronnen Kelten + doeleinden: legendes, oorlogsvoering, kunst... (OLG)
 - Inleiding ketel van Gundestrup + situering
 - Analyse fragmenten ketel en zoekopdracht (Zoekplaatje)
 - !! Opmerking: oefening kan ingekort worden in timing, afhankelijk van de aanpak !!
 - Afbeelding 1 t.e.m. 6 (duowerk)
 - Linkerrij: 1 + 4 (+7); middenrij: 2+5(+8) & rechterrij: 3+6(+8) (groepswerk). Hierna gaan ze samenzitten in heterogene expertgroepjes en overlopen chronologisch hun bevindingen.
- 1. ... zijn populaire krijgers (legendes): opdracht 2 + extra anekdote 'Cuchulainn's ríastradh'
- 2. ... zijn koppensnellers (oorlogsvoering): fragment carnyx, extra anekdote 'uiterlijk Kelten' (piekend haar, naakt vechten, schild...), opdracht 3, extra anekdote 'hoofdcultus' + actualiteit
- 3. ... offeren aan vele goden (godsdienst): opdracht 4 + extra anekdote 'rieten mannen'
- 4. ... zijn echte kunstenaars (kunst): extra anekdote 'torque als statussymbool' + opdracht 6
- 5. ... zijn nog stééds populair: resten Keltische samenleving: Halloween, taal (actualiteit)
- Afsluiting: conclusie + nabespreking

Bronnen:

- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2008). De Keltische godsdienst. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/De%20Keltische%20godsdienst.htm>
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2009). De Keltische druïde. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/De%20Keltische%20druide.htm>
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2011). Economie bij de Kelten. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/website-Latijn.htm>
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 6 januari). Ketel van Gundestrup. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Ketel_van_Gundestrup
- Deen, M. (2017, 3 maart). De ketel van Obelix. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.vpro.nl/programmas/ovt/lees/nieuws/2017/De-ketel-van-Obelix.html>
- Agg, gjs. (2018, 8 november). Galliërs hakten niet enkel de hoofden af van hun vijanden, ze balsemden ze ook om ermee te pronken. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20181108_03926174

Inleiding

Flemming Kaul, conservator prehistorie en archeoloog van het Deens Nationaal Museum in Kopenhagen, snelde zich over de binnenplaats. Hij had gehoord dat Albert Uderzo, de striptekenaar van Asterix, in het museum was. Eenmaal aangekomen, tikte hij de daggast op zijn schouder.



'We hebben in onze collectie iets wat u beslist moet zien,' zei hij, *'een ketel om precies te zijn!'* *'Natuurlijk ken ik de ketel,'* zei Uderzo. *'Ik ben hier omdat ik hem nu eens met eigen ogen wilde zien.'* *'Laat me u voorgaan,'* zei Kaul.

Een poosje later stonden beiden bij de Ketel van Gundestrup en staarden naar de binnenkant. De voorhistorische ketel bevat voorstellingen van allerlei wezens, goden, mensen en voorwerpen. Uderzo's aandacht ging naar een scène waarbij Keltische strijders in een rij gingen staan voor een ketel. Een godin dompelt de krijgers beurtelings onder in de ketel die dan veranderen in onoverwinnelijke vechtersbazen.

Net als Obelix.

De Gundestrup-ketel (PRIMAIRE BRON)

De ketel van Gundestrup (2de of 1ste E v.C.), werd in 1891 gedemonteerd gevonden in een veen nabij Gundestrup, Denemarken. Het bestond uit een verzameling van 13 platen: een ronde, vijf lange rechthoekige en zeven kortere rechthoekige. De decoraties op de 97% puur zilveren wanden tonen Keltische godheden en rituelen, waardoor men ervan uitgaat dat het bij druïdediensten werd gebruikt.



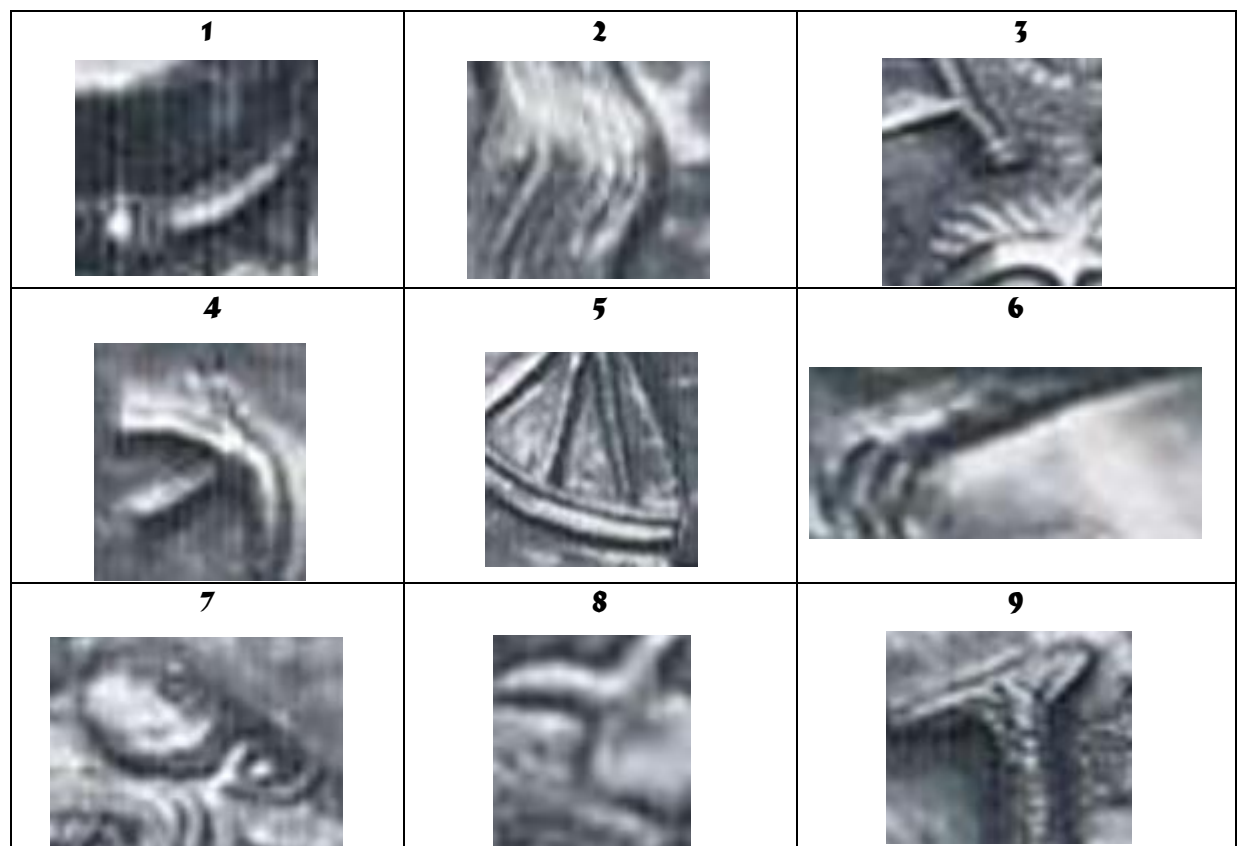
Door de afmetingen van het vat (diameter: 69 cm, hoogte: 42 cm) is dit het grootste bekende zilveren exemplaar uit de Europese IJzertijd. De stijl suggereert een Thracische⁵ afkomst, terwijl verschillende Keltische elementen zijn gebruikt. Zo zijn enkelen van mening dat de gehoornde figuur Cuchulainn vertegenwoordigt, anderen denken aan de natuurgod Cernunnos. Historici stellen eenstemmig vast dat Thracische vaklui de ketel maakten op aanvraag van de Keltische stam, Scordisci, die in handen viel van de Germaanse Cimbri tijdens een verovering van het lage Donaugebied in 120 v.C.

We gaan deze ketel kritisch bestuderen en hieruit verschillende kenmerken van de Keltische cultuur plukken die we dan gaan ontleden.

⁵ Gebied gelegen in Zuidoost-Europa, in het noordoosten van Griekenland en het zuiden van Bulgarije.

Zoekplaatje

- Bekijk aandachtig onderstaande afbeeldingen.
- Neem je bijlagenbundel erbij.
Zoek deze afbeeldingen terug in de versieringen van de ketel van Gundestrup.
Tip: duid het gevonden zoekplaatje aan in je bijlagenbundel.
- 1) Noteer waar je de afbeeldingen hebt gevonden en omschrijf wat het voorwerp volgens jou betekent (*Waarvoor zou het object dienen? Wat voor persoon staat hier afgebeeld? Wat voor dier is het? Bestaat dit (nog steeds) of is het fictief?*)
- 2) Beschrijf het totaalplaatje. Welke andere opvallende mensen, voorwerpen, dieren, gebeurtenissen... zie je nog?



Afbeelding 1 is terug te vinden op binnenplaat **B**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Een halsketting ('torque') gedragen door een godin.

2) Beschrijf de volledige binnenplaat.

Godin, geflankeerd door twee wielen en mythische wezens (olifantachtigen & griffioenen), staat boven een hond.

Afbeelding 2 is terug te vinden op binnenplaat **D**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Billen van een Keltische krijger.

2) Beschrijf de volledige binnenplaat.

Een scène van een stierenslaching.

Iedere stier wordt aangevallen door een bewapende man. Onder de hoeven van de stieren loopt een hond en boven de rug een kat.

Afbeelding 3 is terug te vinden op binnenplaat **A**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

God met gewei, houdt een torque vast.

2) Beschrijf de volledige binnenplaat.

Naturgod Cernunnos, in de aanwezigheid van verscheidene dieren (hond, dolfin, hert, kat...) houdt een torque en een gehoornde slang vast.

Afbeelding 4 is terug te vinden op binnenplaat **E**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Oorlogstrompet ('carnyx')

2) Beschrijf de volledige binnenplaat.

Een soort krijgersritueel. Onderaan marcheren krijgers met speren en schilden, vergezeld door carnyx-spelers. Links dompelt een goddelijk figuur een man in de ketel. Bovenaan, na de initiatie, rijden krijgers te paard.

Afbeelding 5 is terug te vinden op binnenplaat **C**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Een wiel met 12 spaken.

2) Beschrijf de volledige binnenplaat.

Een Keltische god houdt een wiel vast, gegeven door een rennend figuur met een gehoornde helm. Beiden zijn omringd door olifanten en griffioenen.

Afbeelding 6 is terug te vinden op binnenplaat **D**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

De klauw van een jachthond.

Afbeelding 7 is terug te vinden op binnenplaat **B**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Het oog van een olifantachtig wezen.

Afbeelding 8 is terug te vinden op binnenplaat **A**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

Een roos.

Afbeelding 9 is terug te vinden op binnenplaat **A**.

1) Omschrijf het voorwerp/de mens/ het dier waarvan het zoekplaatje deel uitmaakt.

De staart van een dolfin.

Bijlagen

Binnenplaat A



Binnenplaat B



Binnenplaat C



Binnenplaat D



Binnenplaat E



Feedback

Startend met een korte herhaling van de vorige les, kon men zo goed als direct beginnen aan het lesmateriaal. Mevrouw Van Ende vond de werkvorm zeer inspirerend. Ze gaf wel de tip mee om minder moeilijke zoekplaatjes te voorzien of de leerlingen in (expert)groepjes te laten werken, om zo een vlotter verloop te garanderen. Dit werkpunt was zeer wel geplaatst, aangezien het grotendeel van de les verloren ging aan deze oefening. Dit maakte dat het vastzetten van de leerstof in de cursus niet volbracht kon worden zoals voorheen werd gepland. Timing is zeer essentieel indien men lesgeeft in het eerste jaar, aangezien dat zij maar 1u/week geschiedenis voorgeschoteld krijgen, wat maakt dat er soms gesnoeid moet worden in het “leuke, alternatieve” lesmateriaal.

8) Les 11: De Romeinse republiek (‘Levende grafiek’: Wie heeft de macht?)

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.3, S2.1, S2.2, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.8, S2.10, S2.12, S2.13, S2.14, S2.16, T1.3, T2.5, T3.1, T3.2, R1.3, B1, B4

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 21, 24*, 26*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Wie had de macht in de Romeinse republiek?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kennen minstens drie verschillen tussen de monarchie en de republiek.
- De leerlingen kennen minstens vijf magistraturen en kunnen in eigen woorden diens taken uitleggen.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen hoe de plebejers erin slagen gelijke rechten te verkrijgen.
- De leerlingen kunnen een schema die de Romeinse politieke structuur weergeeft, bestuderen en informatie uithalen.

Werkvorm Havekes: Levende grafiek

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** monarchie, patriciër, plebejer, dictator, censor, consul, praetor, aediel, quaestor, magistraat, volkstribuun, cursus honorum, vetorecht, volksvergadering
- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, feit, evolutie, interne factoren, kern, vooroordelen, objectieve bronnen, primaire bronnen, secundaire bronnen, progressief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid), aanleiding-oorzaak-gevolg, doel-middel

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

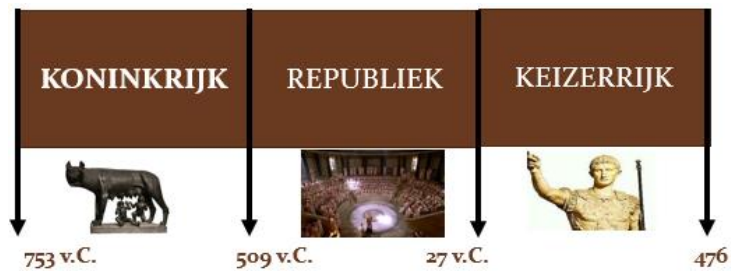
- Inleiding: artikel ‘Vertrouwen van Franse bevolking in Macron daalt’ (OLG ‘republiek?’)
- 1. Herhaling: herhaling ontstaanslegende Rome + Romeinse monarchie
- 2. Republiek: bestudering overgang naar Republiek + sociale piramide Romeinen
- 3. De levende grafiek
 - Leerkracht overloopt klassikaal de legenda van de grafiek.
 - Leerkracht instrueert klassikaal de oefening.
 - Leerlingen bestuderen de grafiek en plaatsen de juiste gebeurtenis bij het juiste jaartal.
 - Leerlingen maken extra verwerkingsoefeningen om de leerstof vast te zetten.
- Afsluiting: conclusie + nabespreking

Bronnen:

- Adams, X., & Cuppens, L. (1998). *Anno 2: werkboek*. Antwerpen: Den Gulden Engel.
- Aardema, A., de Vries, J., van Rooijen, B. & Havekes, H. (2005). *Actief Historisch denken 2: geschiedenis doordacht*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie
- Vinckx, E. (2015). *Rome 1b* [cursus]. Hasselt : PXL.
- Giel. (z.d.). De Republiek (510 t/m 27 v. Chr.). Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://romeinen.info/jeugd/de-republiek-510-tm-27-v-chr/>
- Giel (2016, 23 september). Het staatsbestel van de Romeinse Republiek. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://romeinen.info/het-staatsbestel-van-de-romeinse-republiek/>
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 25 maart). Lucius Tarquinius Superbus. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Lucius_Tarquinius_Superbus
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 1 december). Republiek. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <https://nl.wikipedia.org/wiki/Republiek>
- Het oude Rome - standen. (z.d.). Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://www.ethesis.net/perremans/0000/standen/standen.html>
- HistoryVideos100 (2017, 2 januari). *Roman Society and Political Structure* [Video]. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=3B5pGiWptb4&feature=youtu.be>

Inleiding

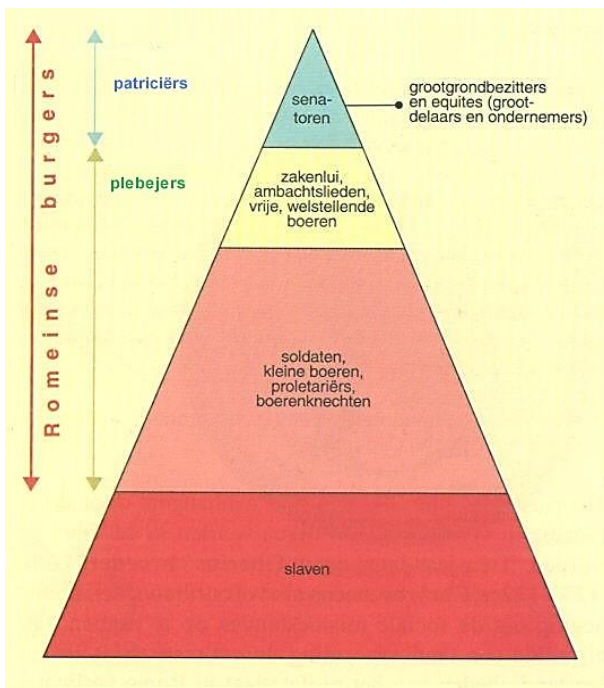
Sinds het ontstaan van Rome, werd het steeds groeiende rijk geregeerd door een koning. De eerste was de alom bekende Romulus, die volgens de legende samen met zijn broer Remus, opgevoed werd door een wolvin. Volgens de legende stichtte Romulus het Romeinse koninkrijk op 24 april 753 v.C.



Twee eeuwen later, in 509 v.C., werd de laatste koning, Tarquinius Superbus, afgezet. Deze beslissing bracht meteen een einde aan het schrikbewind van de Etrusk, de algemene monarchie en kenmerkte zich als het beginpunt van een nieuwe politieke staatsvorm: de republiek.

Republiek

De naam was afgeleid van het Latijnse 'res publica', wat letterlijk vertaalde naar 'zaak van het volk/de staat'. Toch was het slechts een kleine groep die de touwtjes in handen had... Om de politieke structuur te begrijpen, herhalen we eerst kort de Romeinse sociale hiërarchie. **Bekijk de bevolkingspiramide en beantwoord de vragen.**



- De Romeinse burgers waren onderverdeeld in 2 groepen. Welke?
Patriciërs – plebejers
- Wat was het verschil tussen deze 2 groepen?
Patriciërs, of de adel, denken dat ze afstammen van de stichters van Rome.
- Welke groep restte nog?
Slaven
- Kijk naar de functies die de sociale beroepen beoefenden. Wat kan je hieruit al besluiten op politiek gebied?
Een groepje patriciërs bestuurt de stadsstaat terwijl de plebejers bezig zijn met o.a. landbouw.

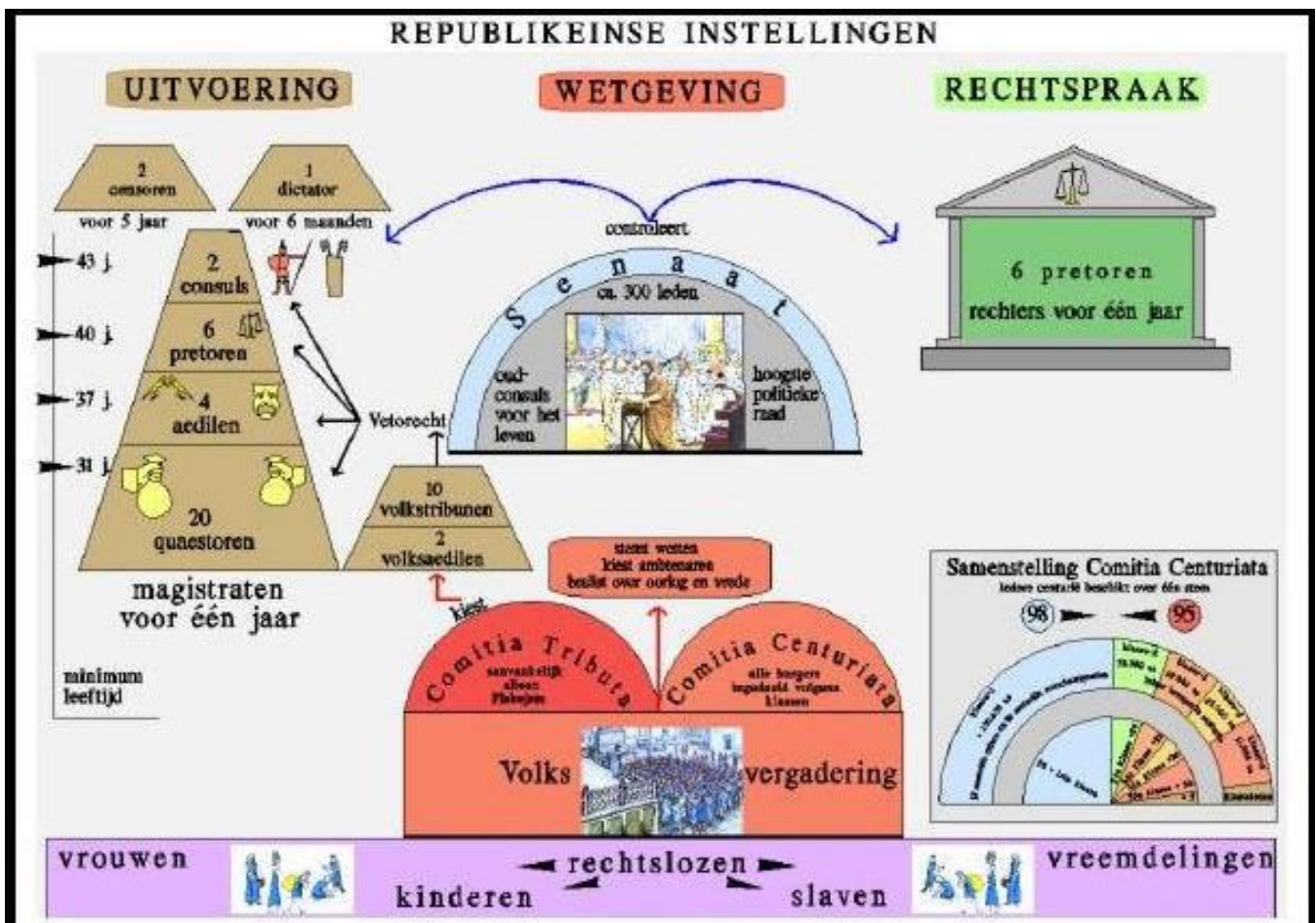
In tegenstelling tot de huidige maatschappij was het onmogelijk om omhoog of omlaag op de sociale ladder te gaan. De sociale groep waaruit een man kwam, bepaalde de rol die hij kon opnemen in de politiek. Zo kon in het begin enkel de adel de hoogste politieke functie ('consul') invullen.

Vanaf 500 v.C. startte Rome met de verovering van de rest van Italië. Hiervoor hadden ze extra soldaten en geld nodig. Als oplossing verplichtten ze plebejers om belastingen te betalen en als soldaat dienst te doen, terwijl dit voorheen niet moest.

Ze mochten als tegenprestatie zetelen in de volksvergadering, maar hun macht stelde daar niet veel voor. Bleef hun macht zo beperkt of kregen ze meer de touwtjes in handen?

Daarom onderzoeken we: **'WIE HAD DE MACHT TIJDENS DE ROMEINSE REPUBLIEK?'**

Extra: schema 'Republikeinse instellingen'



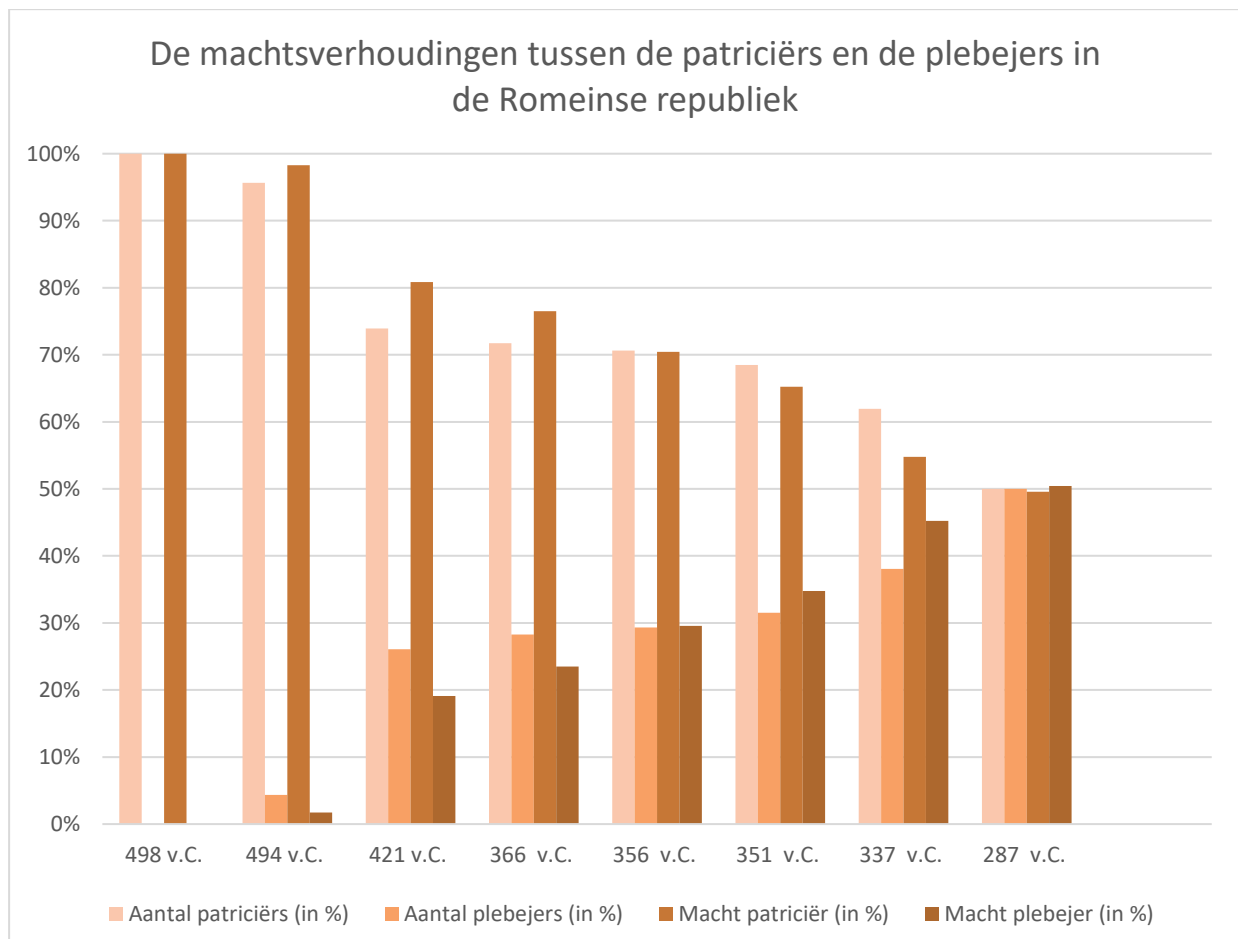
Bronnen schema's en informatie grafiek:

- Adams, X., & Cuppens, L. (1998). *Anno 2: werkboek*. Antwerpen: Den Gulden Engel
- Het oude Rome - standen. (z.d.). Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://www.ethesis.net/perre-mans/0000/standen/standen.html>

De levende grafiek

Opdracht

- Bekijk de toegevoegde grafiek.
Lees de gebeurtenissen uit de Romeinse geschiedenis.
- Zet de letters van de gebeurtenissen op de juiste plaats in de grafiek. Elke stuk tekst hoort bij een jaartal uit de grafiek. Je moet kunnen uitleggen waarom je de gebeurtenis koppelt aan een jaartal.
- Maak de opdracht eerst individueel.
- Vergelijk hierna je antwoorden met je buurman/-vrouw.
Nadat je dit hebt besproken met je buurman, mag je eventueel je antwoorden bijschaven.
- Indien je tevreden bent over je antwoorden, begin je aan het opdrachtenblad.
Dit maak je ook weer eerst individueel.
- Bij de nabespreking moet je voldoende argumenten kunnen gebruiken om een gebeurtenis bij een bepaald jaar te plaatsen.



Opmerking: de grafiek geeft de aanwezigheid van plebejers en patriciërs weer binnen de uitvoerende macht (linkerdeel op 'Romeinse instellingen') van de Romeinse republiek. Om een idee te krijgen hoeveel macht een politieke functie had, kun je het best kijken naar de sociale piramide op dezelfde figuur.

Overzicht gebeurtenissen

<p>A) De plebejers mochten in dit jaar verkozen worden tot dictator. <i>Functie dictator (1): een absolute heerser voor 6 maanden die aangesteld kon worden tijdens crisistijden of indien de twee consuls het niet eens raakten met elkaar.</i></p>
<p>B) Politieke en economische ontevredenheid heersten bij de plebejers. Enerzijds had de senaat een zeer sterke positie door de invloed op de besluitvorming van de magistraten en hield toezicht op de verkiezingen binnen de volksvergaderingen. De plebejers konden noch zetelen in de senaat, noch magistraturen uitvoeren. Anderzijds raakten de plebejers door de oorlogen in de problemen. Ze moesten hun velden bewerken, maar ook naar het leger gaan. Deze twee taken waren moeilijk te combineren. Slaven kopen om hun velden te bewerken was geen optie. Ze kwamen hierop in opstand en weigerden nog te vechten.</p>
<p>C) Het machtsverschil tussen plebejers en patriciërs kwam haast tot een einde toen plebejers praetor mochten worden. <i>Functie: praetoren (6) waren zowel rechters als generaals.</i></p>
<p>D) De opstand van de plebejers en de strijd tegen de patriciërs kenden weinig fysiek geweld. Zo kwamen ze in opstand door de ‘secessio’ of ‘terugtrekking’ (staking), naar aanleiding van een conflict rond schuldgijselaars. De plebejische burgers verlieten dan massaal de stad en trokken naar de heilige berg Aventijn. Deze manier van opstanding was zeer effectief omdat de plebejische burgers het grootste deel van het volk uitmaakten en het grootste deel van het voedsel produceerden. Als toegeving, kregen ze twee volkstribunen. <i>Functie: volkstribunen (10) hadden vetorecht in de senaat en kwamen op voor de volksklasse.</i></p>
<p>E) Plebejers mochten nu consul worden. Eén jaar later, regeerde Lucius Sextius als eerste plebejische consul in de Romeinse geschiedenis. <i>Functie: consuls (2) voerden over een periode van een jaar de wetten uit en zorgden ervoor dat deze toegepast werden. Hiernaast waren ze ook de legeraanvoerders. Wie consul wilde worden, moest eerst heel wat andere ambten bekleden. Dit werd ook de ‘cursus honorum’ genoemd; een voorgeschreven loopbaan voor Romeinse burgers die een politieke carrière nastreefde.</i></p>
<p>F) Nadat plebejers aedielen mochten worden, waren plebejers en patriciërs eindelijk politiek gelijk. Ook waren de besluiten van de volksvergadering rechtsgeldig. Er ontstonden echter nieuwe problemen tussen de patriciërs/rijke plebejers (‘nobiles’) en het gewone volk (‘proletariërs’). Uiteindelijk veroorzaakten die burgeroorlogen in de eerste eeuw v.C., die pas beëindigd werden in 27 v.C. door keizer Octavianus. <i>Functie: aedielen (4) waren het hoofd van de politie, de openbare gezondheidszorg en openbare spelen.</i></p>
<p>G) Plebejers mochten vanaf nu quaestor worden. <i>Functie: de quaestoren (20) waren beheerders van financiën.</i></p>
<p>H) Dictator Quintus Publilius Philo voerde in dat de besluiten van de volksvergadering voor alle Romeinse burgers bindend werden en dat een van de twee censoren een plebejer moest zijn. <i>Functie censor (2): een belangrijke magistraat die o.a. lijsten van de burgers opstelde, met vermelding van hun vermogen.</i></p>

Opdrachtenblad

- a) Plaats de gebeurtenissen in de correcte, chronologische volgorde.
498:B, 494:D, 421:G, 366:E, 356:A, 351:H, 337:C, 287:F
- b) Hoeveel jaren verlopen er ongeveer tussen de eerste en de laatste toegevingen van de patriciërs?
494 – 287 = 207j.
- c) Ging dit proces moeilijk/makkelijk? Bewijs.
Moeilijk, het heeft meer dan 200j geduurd voor de plebejers gelijke rechten hadden.
- d) Een volkstribuun heeft vetorecht. Zoek op wat dit woord betekent. ([www](#))
Met vetorecht konden volkstribunen beslissingen die in de Senaat zijn goedgekeurd, tegenhouden.
- e) Welke politieke ambten moest een Romeinse burger uitgevoerd hebben binnen een 'cursus honorum' om consul te kunnen worden? ([www](#))
Volkstribuun – quaestor – praetor – consul.
- f) Lees de volgende stelling. Leg met een argument uit of je het eens bent met deze stelling.
'De Romeinse republiek was democratischer dan onze eigen staatsvorm, omdat Romeinse mannen uit zowel de rijke als arme sociale klassen konden deelnemen aan het politieke leven.'
Ik ben het WEL / NIET eens met de stelling, omdat...
(Persoonlijk antwoord. Opmerking: vrouwen hadden géén politieke rechten.)
- g) Leg uit waarom een dictator een negatief beeld heeft. ([www](#))
Een dictator is vaak een onderdrukkend persoon die genadeloos afrekent met andersdenkenden. Hij verrijkt zichzelf en zijn naasten met de rijkdommen van het land die als persoonlijke eigendommen worden aanschouwd.
- h) CONCLUSIE: vorm een antwoord op de onderzoeksvraag.
'WIE HAD DE MACHT TIJDENS DE ROMEINSE REPUBLIEK?'
*Sinds 509 v.C. ging de macht van één vorst naar een groep mensen die gingen regeren voor het volk. Al snel blijkt dat deze regeerders voornamelijk bestaan uit de bevoorrechte adel. Het gewone volk, de plebejers, heeft weinig politieke inspraak.
Over een periode van twee eeuwen is het de plebejers uiteindelijk gelukt om evenveel politieke rechten te verwerven als de patriciërs, door middel van o.a. opstanden. Ondanks deze gelijkheid volgden spoedig burgeroorlogen die duurden tot 27 v.C.*

Feedback

Tijdens het doornemen van de voorbereiding, beschreef mevrouw Nouwen de lesopdracht als abstract, maar eenmaal men in actie kwam, werd de opdracht duidelijk. Ze vond het een goede werkvorm die zeker de opgestelde leerdoelstelling bereikte. Het lesuur was echter te kort om de nabespreking volledig tot zijn recht te brengen, deels doordat een deel van de les ging naar herhaling van geziene leerstof (ontstaanslegende Rome & Romeinse monarchie). Deze tijdsbesteding, plus het vermijden van onnodige, moeilijke woorden en het concreter maken van de grafiek, waren de werkpunten die ze meegaf. De leerlingen vonden, desondanks de moeilijkheidsgraad, het toch een leuke en interessante manier van lesgeven. Mevrouw Nouwen opperde dat de werkvorm ideaal is om te verdiepen in de Romeinse Republiek. Er zou dan wel een selectie moeten volgen van het lesmateriaal, aangezien enkel de grafiek te kort is om een lesuur te vullen en er te weinig tijd is om het als vervangende, nieuwe leerstof te zien.

9) Les 2: De 17^{de} eeuw: de “vorstenstaten” (‘Woordwijzer’)

Leerplan: D/1999/0279/026

Leerplandoelstellingen: 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 24

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25*, 28*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Wie waren de Europese, absolute vorsten, wat was hun historische context en hoe gaven ze hier zelf vulling aan?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen omschrijven wat een historische context inhoudt.
- De leerlingen kunnen een vergelijking maken tussen Vlad III, Hendrik VIII, Lodewijk XIV en Karel V op basis van gerichte vragen.
- De leerlingen kunnen uitleggen hoe het denken en handelen van mensen van invloed is geweest op de historische context.
- De leerlingen kunnen beknopt de historische context van Europese vorsten uit de 15^{de} – 17^{de} eeuw omschrijven.
- De leerlingen kunnen uit verschillende informatiebronnen gegevens halen en die gebruiken om een woordwijzer aan te vullen.

Werkvorm Havekes: Woordwijzer

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** anglicanisme, staatskerk, puritein, centralisatiepolitiek, plakkaat, absolutisme, mercantilisme, colbertisme, propaganda, koning
- **Structuurbegrippen:** continuïteit, discontinuïteit, evolutie, externe factoren, interne factoren, doel-middel, aanleiding-oorzaak-gevolg, feit, mening, objectieve/subjectieve bronnen, vooroordelen, primaire/secundaire bronnen, progressief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid)

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: Halloween → Dracula (OLG)
- Instructie: wat – hoe – waarom? + uitleg ‘Historische context’ (klassikale bespreking)
- 1. Vlad III van Walachije (inloopoefening duowerk):
 - Leerlingen vullen het woordwijzer in op o.b.v. voorkennis
 - Leerlingen vullen het woordwijzer aan op o.b.v. info uit internetbronnen + scans artikel
 - Leerkracht bespreekt klassikaal de trefwoorden bij de verschillende domeinen (OLG)
 - Leerlingen schrijven o.b.v. de informatie een kort verhaaltje
- 2. Europese vorsten (Hendrik VIII – Lodewijk XIV – Karel):
 - Leerlingen vullen het woordwijzer in op o.b.v. voorkennis
 - Leerlingen vullen het woordwijzer aan op o.b.v. info uit de cursus + internet
 - Leerlingen schrijven een o.b.v. de informatie een kort verhaaltje
 - Leerlingen lezen hun verhaaltje voor zonder de naam te noemen, waarop anderen moeten raden welke Europese vorst het is. *Extra: anderen vullen gegevens aan.*
- Afsluiting: conclusie + nabespreking: ‘Overeenkomsten historische context? Verschillen in vulling historische context?’
- Extra ‘Wie is het’-spel: leerkracht leest 5 straffe legendes voor over de Europese vorsten.

Bronnen:

- Gerrits, P., Folmer, K., Van Houts, D., IJsendoorn, M., Kluiters, H., & Marinus, P. (2016, oktober). Verraad in Versailles. *Koninklijke Geschiedenis*, 2016 (3), 54–67.
- Gerrits, P., Folmer, K., Van Houts, D., IJsendoorn, M., Kluiters, H., & Marinus, P. (2016, oktober). Zonen van de draak. *Koninklijke Geschiedenis*, 2016 (3), 40–45.
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 20 september). Hendrik VIII van Engeland. Geraadpleegd op 24 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Hendrik_VIII_van_Engeland
- CrashCourse (2014, 5 december). *Charles V and the Holy Roman Empire: Crash Course World History #219* [Video]. Geraadpleegd op 28 januari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=MRYzW3BSj0I>

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een Europese vorst in de historische context plaatsen.

- Eerst schrijven we trefwoorden op over de persoon;
- Dan maken we van die trefwoorden een kort, samenhangend verhaal;
- Tenslotte worden beurtelings de korte verhaaltjes voorgelezen aan de rest van de klas; indien dit goed werd uitgevoerd, weet de klas direct over welke vorst het gaat.



Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (voorkennis), daarna je notities en tenslotte je cursus. Op deze manier kan je testen wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon: **Vlad Dracula**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.

3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.

5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.

6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.

7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.

Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een Europese vorst in de historische context plaatsen.

- Eerst schrijven we trefwoorden op over de persoon;
- Dan maken we van die trefwoorden een kort, samenhangend verhaal;
- Tenslotte worden beurtelings de korte verhaaltjes voorgelezen aan de rest van de klas; indien dit goed werd uitgevoerd, weet de klas direct over welke vorst het gaat.



Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (voorkennis), daarna je notities en tenslotte je cursus. Op deze manier kan je testen wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon: **Hendrik VIII**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.

3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.

5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.

6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.

7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.

Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een Europese vorst in de historische context plaatsen.

- Eerst schrijven we trefwoorden op over de persoon;
- Dan maken we van die trefwoorden een kort, samenhangend verhaal;
- Tenslotte worden beurtelings de korte verhaaltjes voorgelezen aan de rest van de klas; indien dit goed werd uitgevoerd, weet de klas direct over welke vorst het gaat.



Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (voorkennis), daarna je notities en tenslotte je cursus. Op deze manier kan je testen wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon: **Lodewijk XIV**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.

3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.

5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.

6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.

7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.

Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een Europese vorst in de historische context plaatsen.

- Eerst schrijven we trefwoorden op over de persoon;
- Dan maken we van die trefwoorden een kort, samenhangend verhaal;
- Tenslotte worden beurtelings de korte verhaaltjes voorgelezen aan de rest van de klas; indien dit goed werd uitgevoerd, weet de klas direct over welke vorst het gaat.



Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (voorkennis), daarna je notities en tenslotte je cursus. Op deze manier kan je testen wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon: **Karel V**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.

3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.

5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.

6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.

7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.

Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

AntwoordmodelPersoon: **Vlad Dracula****Stap 1**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
In de 15^{de} eeuw (1431-1477)
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
In Walachije (huidige Roemenië), Oost-Europa.
3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.



Ondanks de Ottomaanse hulp tijdens de herovering van de Roemeense troon, eerde Vlad III gedurende zijn regering de band met de Orde van de Draak. Hij nam de naam 'Dracula' ('zoon van de draak/duivel') en voerde gruwelijke martelingen uit op zowel de opstandige bojaren (bv. opsluiten in een brandende kerk) als de Ottomanen (bv. vastspijkeren tulbanden).

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Onder bewind van zijn vader, Vlad II Dracul, werd hij samen met zijn broer Radu een gijzelaar aan het hof van de Turkse sultan Murat II. Ook al genoot hij daar van een uitgebreide, prinswaardige opleiding, was de gebeurtenis een keerpunt in zijn leven en begon zo zijn haat voor de Ottomaanse moslims te groeien. Zijn broer, Radu, stond in gunst van de prins Mehmet en zou later ook nog tegenover Vlad staan op het slagveld. De Roemeens-Orthodoxe zat bij de christelijke 'Orde van de Draak' die als doel had de moslims te vernietigen.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.
Spietsen – bojaren – Orde van de Draak – Dracula - ...
→ *Bojaren: de leden van de feodale aristocratie in Oost-Europese landen in de 10^e tot de 17^e eeuw.*
→ *Orde van de Draak: een opgerichte Hongaarse adelorde, gekentekend met een draak.*
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.
Tijdens een veldtocht, kwam het Turkse leger in 1462 in de buurt van Târgoviste een bos van 20.000 gespietste lijken tegen, die op staken waren gezet in een ring van 100 km om de stad. Vlads gruwelijke daden zorgden ervoor dat de sultan de aftocht blies. Dit tafereel werd in 1500 "vastgelegd" door een plakkaat in Nuremberg.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.
Door zijn sadistische praktijken vormde hij een inspiratiebron voor één van de bekendste literaire karakters ooit: graaf Dracula van Bram Stoker.

Stap 2Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Vlad III van Walachije leefde tijdens de 15^{de} eeuw in het huidige Roemenië, waar hij als vorst midden in een oorlog zat tussen de islamitische Ottomanen en christelijke Hongaren. Hij nam spoedig de naam Dracula aan, ter ere van de Orde van de Draak en bestuurdde Walachije met een schrikbewind. Hij werd bekend vanwege zijn gruwelijke acties (bv. spietsenbos) bij zowel vriend als vijand. Bram Stoker werd geïnspireerd door de geschiedenis van de Walachijse vorst en nam hem als hoofdpersonage voor zijn literair werk, 'Dracula'.

AntwoordmodelPersoon: **Hendrik VIII****Stap 1**

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Einde 15^{de} eeuw en begin van de 16^{de} eeuw (1485-1547)
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
In Engeland, West-Europa regeerde hij als absolute vorst.
3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.



- De absolute koning wilde zijn huwelijk ontbinden maar kreeg hiervoor geen toestemming van de paus. Hij streefde naar de keizerstitel van het HRR maar verloor deze aan Karel V. Tijdens zijn bewind werd de koninklijke macht versterkt en steeg eveneens het prestige van het Engelse koningshuis. Hij verenigde Engeland en Wales en voerde vooral oorlog tegen Frankrijk en Schotland.*
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Als reactie op de afkeur van de paus op zijn gewenste echtelijke ontbinding, stichtte hij de anglicaanse kerk ('protestantisme') en scheurde zich zo af van de Rooms-Katholieke kerk. De staatskerk bevatte grotendeels de katholieke liturgie, maar had een Engelse vorst als hoofd. De andersdenkende katholieken, puriteinen en calvinisten werden gediscrimineerd.
 5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.
Anglicanisme – staatskerk – puriteinen – calvinisme - ...
→ Anglicanisme: religie/godsdienst van de Engelse staatskerk
→ Puriteinen: Engelse en Schotse protestanten
 6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.
Hendrik trouwde zesmaal in de hoop een mannelijke erfgenaam te verwekken, maar faalde hier steeds weer in met de geboortes van dochters of zonen met een korte levensduur. Hij trouwde achtereenvolgens met Catharina van Aragon, Anne Boleyn, Jane Seymour, Anna van Kleef, Catharina Howard en Catharina Parr. De huwelijken werden overeenstemmend stopgezet door een scheiding, onthoofding, sterfte, scheiding, onthoofding en overlijden van de koning. Uit deze huwelijken kwamen wel de toekomstige monarchen Eduard VI en Elizabeth I.
 7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.
Hendrik voerde het anglicanisme in, waarvan de huidige Engelse monarch nog steeds hoofd van is. In tegenstelling tot het belang van een mannelijke erfgenaam, hebben zonen en dochters van de toekomstige Britse monarch gelijke rechten voor de troonsopvolging. Het verbod om als vorst met een katholiek te trouwen is tevens opgeheven.

Stap 2Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Hendrik VIII leefde tijdens het einde van de 15^{de} eeuw en het begin van de 16^{de} als absolute vorst in Engeland. Hij richtte de anglicaanse kerk op; een afsplitsing van het Rooms-katholieke geloof met als enige verschil dat de Engelse monarch aan het hoofd stond. De reden voor de oprichting was dat uit Hendriks huwelijk geen mannelijk erfgenaam voortkwam, waardoor hij wilde scheidde van zijn toenmalige vrouw en (tot zesmaal) te hertrouwen. Tegenwoordig rest uit zijn politieke beleid de vereniging van Engeland en Wales en het blijvend bestaan van de anglicaanse kerk.

Antwoordmodel

Persoon: **Lodewijk XIV**



Stap 1

Benoem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
In de 17^{de} – begin 18^{de} eeuw (1643 – 1715), tijdens het Ancien Régime.
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
In Frankrijk, West-Europa, heerste hij als absolute vorst. De macht van zijn hoge adel werd gebroken doordat ze verplicht moesten verblijven aan zijn hof in Versailles
3. Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.

Als absolute vorst nam hij alle beslissingen zelf en liet zich enkel bijstaan door zijn ministers voor advies. Zijn uitspraak ‘L’état, c’est moi’ verwees hiernaar, samen met het feit dat hij zichzelf als Zonnekoning uitriep waarbij, net zoals bij het heliocentrisme, hij centraal stond in Frankrijk. Hij voerde het mercantilisme in, waarbij zoveel mogelijk in Frankrijk werd geproduceerd om nadien de producten uit te voeren ten voordele van de (eigen) welvaart. Territoriaal breidde hij met zijn koninklijk - én een beroepsleger zijn grondgebied uit ten nadele van de Spaanse Nederlanden en het Heilig Roomse Rijk.

4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Lodewijk XIV was aanhanger van het Rooms-katholicisme. Hij liet in 1685 het Edict van Nantes herroepen, waardoor protestanten en hugenoten zich moesten bekeren tot het katholicisme of werden vervolgd. Verder kan hij gezien worden als een theocraat, aangezien zijn vorstelijke macht als goddelijk recht werd beschouwd.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip/
Ancien Régime – Zonnekoning – absolutisme – Edict van Fontainebleau – Versailles – mercantilisme/Colbertisme – academie – propaganda – manufactures - ...
→ *Absolutisme: situatie in een land waarbij de vorst de volledige macht heeft en niet gebonden is aan wetten.*
→ *Mercantilisme: economische handel waarbij internationale handel gezien werd als de grootste bron van welvaart.*
→ *Colbertisme: variant van het mercantilisme in het 17e-eeuwse Frankrijk, die vooral gericht was op bevordering van de export en beperking van de import.*
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de historische tijd.
Als grote kunstliefhebber, liet hij standbeelden, monumenten, schilderijen... positief naar zijn evenbeeld schapen om zo zijn absolute vorstelijke macht uit te dragen (=propaganda). Zijn esthetische voorkeur en smaak werden die van heel Frankrijk. Hij was overigens sinds jongs af aan een enorme fan van ballet en was hier zelf heel goed in.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor onze tijd.
Hij richtte tijdens zijn bewind talloze academies op (Academie voor de Schilder- en Beeldhouwkunst, Wetenschappen & Bouwkunst) die hem hielpen zijn vorstelijke macht uit te drukken en te verstevigen. Deze instellingen zijn tot op heden nog steeds open. Het mercantilisme is tegenwoordig geëvolueerd naar een meer open economie binnen de Europese landen.

Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder in vier zinnen in de historische context.

Lodewijk XIV leefde tijdens het Ancien Régime in 17^{de}-18^{de} eeuw in Frankrijk. Hier regeerde hij als absolute vorst en ontnam alle macht van de adel, die verplicht moest verblijven aan zijn hof in Versailles. Als aanhanger van Rooms-katholicisme beschouwde hij zichzelf als een goddelijke vorst en vervolgde protestantse tegenhangers. Zijn absolute macht liet hij propagandistisch uitdrukken en versterken door middel van kunst, waarin hij vele financieringen stak.

Antwoordmodel

Persoon: **Karel V**

Stap 1

Benoem/omschrijf:

- De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Einde 15^{de} eeuw en eerste helft van de 16^{de} eeuw (1500-1555)
- Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
Geboren te Gent (België) erfde hij al gauw het bestuur over het Habsburgse Rijk (Nederlanden, Spanje, Oostenrijk, Zuid-Italië en Bourgondië). Latere veroveringen zorgden nog voor gebieden in Midden- en Zuid-Amerika.
- Een **gebeurtenis/(politieke) prestatie** die typerend is voor de persoon.
Als keizer van het Heilig Roomse Rijk heerste hij over een rijk “waarin de zon nooit onderging”. Deze titel verkreeg hij door Duitse keurvorsten om te kopen en zo de vijandige Franse en Engelse koningen, overigens familieleden, schaakmat te zetten.
- Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Als grote aanhanger van een Rooms-katholieke kerkelijke eenheid, verbod hij de islam en het protestantisme en zette hiervoor zelfs de inquisitie in. Aanhangers van de Reformatie werden beschouwd als ketter en kregen de doodstraf. Uiteindelijk ondertekende hij wel in 1555 de Vrede van Augsburg, waarin bepaald werd dat vorsten mochten beslissen welke godsdiensten ze oplegden in hun rijkdommen.
- Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past. Omschrijf dit begrip.
Habsburger – keurvorsten – keizer – kettters – inquisitie – centralisatiepolitiek – Pragmatieke Sanctie – Vrede van Augsburg – plakaten - ...
→ *Inquisitie: een rechtbank van de Katholieke Kerk, belast met de opsporing en het onderzoek naar kettters en deze straffen opleggen.*
→ *Centralisatiepolitiek: de centrale machthebber eigent zich politieke en economische macht toe door het creëren van centrale bestuurlijke instellingen.*
→ *Plakkaat: officiële aan- of aankondiging voor de burgerij, van overheidswege openbaar aangepakt.*
- Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in *de historische tijd*.
Karel V wilde de bestuurlijke macht van zijn Habsburgse rijk centraliseren door centrale instellingen op te richten: Raad van State, Raad van Financiën, Staten-Generaal...
- Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon voor *onze tijd*.
Door zijn optreden met de centralisatiepolitiek ('Pragmatieke Sanctie', 1549) werden onze gewesten één geheel onder één vorst, de Nederlanden werden één land. In de huidige samenleving wordt de bierliefhebber en diens daden herdacht met biermerken Keizer Karel en Carolus. Ook zijn er ook jaarlijkse Gentse feesten die de Vlaamse opstand van de Stroppendragers herdenken.



Stap 2

Plaats m.b.v. stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

Keizer Karel V leefde tijdens de 16^{de} eeuw en heerste over het Habsburgse rijk, dat zo groots was “dat de zon er nooit onder ging”. Hij streefde naar een gecentraliseerde macht binnen zijn rijk, wat bemoeilijkt werd doordat de gebieden niet grensden aan elkaar maar aan staten van katholieke Kerk vijandige vorsten. Binnen zijn rijk handhaafde hij een strikt katholieke eenheid en bestrafte protestante aanhangers van de Reformatie met zware straffen. Deze striktheid kwam tot een eind in 1555, wanneer hij de Vrede van Augsburg ondertekende.

Feedback

De woordwijzer werd door zowel leerkracht als leerling gemaakt. Men beschreef het als een ideale en nieuwe manier om te verdiepen in een lesonderwerp, of deze te herhalen. Dit kan altijd handig of nodig zijn, ongeacht het jaar waarbinnen het wordt uitgevoerd. De aandacht van de leerlingen werd meteen getrokken door een inloopoefening over Vlad Dracula, waarbij ze meteen bijleerden over de historische figuur die nog steeds een rol speelt in de hedendaagse media. Als werkpunt werd meegegeven om de nabespreking (vergelijking vorsten: overeenkomsten & verschillen) individueel en schriftelijk te laten uitvoeren, opdat zo de geleerde kennis vastgezet kan worden. Dit was echter niet mogelijk door de timing; de schoolbel volgde spoedig, ondanks een goed lestempo. Het werkpunt was zeker terecht, aangezien de leerlingen zo zelf kritisch moeten nadenken en voorkomt dat de leerkracht te veel vragen zelf zal beantwoorden.

10) Level 10: de laatste ijstijd: Ontdekking van het '(woord)wiel'

Leerplan: D/2009/7841/037

Leerplandoelstellingen: S1.3, S1.4, S2.1, S2.2, S2.3, S2.4, S2.5, S2.6, S2.7, S2.8, S2.10, S2.12, S2.13, S2.14, S2.15, S2.16, T1.3, T1.4, T2.5, T2.6, T3.1, T3.3, R2.3, B1, B3, B4, B5, B7, B10, B12

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24*, 26*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Wat zijn de hoofzaak en kenmerkende aspecten van het mesolithicum en neolithicum en waarin verschillen ze?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden de gevolgen van het overschakelen van een nomadische op een sedentaire levenswijze verklaren.
- De leerlingen kunnen de begrippen omtrent mesolithicum en neolithicum met elkaar in verband brengen.
- De leerlingen kunnen hoofd- en bijzaken binnen de prehistorie onderscheiden.
- De leerlingen kunnen een samenvatting maken rond de mesolithicum en neolithicum.

Werkvorm Havekes: Woordwiel

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** mesolithicum, neolithicum, microliet, megaliet, bandkeramiekers, domesticatie, nomaden, sedentair, Ötzi
- **Structuurbegrippen:** continuïteit/discontinuïteit, evolutie/revolutie, interne/externe factoren, feit, vooroordelen, primaire/secundaire bronnen, objectieve bronnen, progressief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid)

Proces: uitgewerkt – uitgetest – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: bestudering analytische tekeningen levenswijze mesolithicum – neolithicum (OLG)
- Instructie: uitleg oefening, werking woordwiel + voorbeeld 'kleuren'
- 1. Ronde 1: de leerlingen plaatsen per twee de vier begrippen in de binnenste cirkel (duowerk)
- 2. Ronde 2+3:
 - Leerkracht toont vier nieuwe begrippen op het (digi)bord
Noot: moeilijke begrippen worden klassikaal mondeling toegelicht.
 - Leerlingen plaatsen deze begrippen in de buitenste cirkel.
 - Leerlingen brengen overlappende begrippen in verband door de uitleg en hierna de samenvatting te schrijven.
Opmerking: de volgorde van de begrippen, zoals hier alfabetisch, kan het verloop van de discussie bepalen. De leerkracht kan er ook voor kiezen om bij een sterkere klasgroep de moeilijkere begrippen eerst te plaatsen
- 3. Extra: koper- & bronstijd: leerlingen plaatsen per twee vier begrippen in de binnenste cirkel, vier begrippen in de buitenste cirkel en brengen overlappende begrippen in verband door deze verbanden op te schrijven.
- Afsluiting: conclusie + nabespreking: 'Individuele kenmerken M/N? Continue kenmerken? Discontinue kenmerken?'

Bronnen:

- Haagsman, Y. (z.d.). Woordwiel. Geraadpleegd op 3 februari 2019, via <https://youssouhaagsman.nl/school/wiel/>
- de Vries, J., Havekes, H. & Aardema, A. (2011). *Actief Historisch denken 3: Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Dillen, K., Goris, G. (2015). *Storia GO! 1* [werkboek]. Wommelgem: Van In.
- Serlet, K., Boon, M., & Goethals, R. (2013). *Pionier 1* [werkboek]. Berchem: De Boeck.

Instructie**Ronde 1: binnencirkel**

Voor deze opdracht gebruik je een potlood en een gum. Je werkt per twee.

Op de volgende bladzijden staan woordwielen die gevuld moeten worden met begrippen.

De begrippen zijn kernwoorden uit het geziene hoofdstuk en hebben iets met elkaar te maken. Sommige begrippen overlappen elkaar en gaan deels over dezelfde inhoud. Andere begrippen zijn elkaars tegengestelden. Dat moet in het wiel duidelijk worden; waar je het begrip precies plaatst in de cirkel is dus belangrijk! Begrippen die het tegenovergestelde van elkaar zijn, plaats je niet naast elkaar. Waarom je deze plaats kiest, moet je ook kunnen uitleggen.

Ronde 2: buitencirkel

Nu zie je op het (digitaal) bord vier nieuwe begrippen die je in de buitenste cirkel plaatst.

Plaats de begrippen op de buitencirkel zodat die overlapt met de twee begrippen die in de binnenste cirkel naast elkaar staan. Ze hebben dus iets te maken met elkaar! Het verband tussen deze drie begrippen moet je kunnen uitleggen. Het kan zijn dat je de begrippen in de binnenste cirkel moet gaan verschuiven om overal een goed verband te krijgen. Daarvoor dient dus de gum.

Ronde 3: samenvatting

Aan het einde van elk woordwiel schrijf je op waarom je de begrippen op jouw manier hebt geplaatst in het woordwiel ('uitleg'). Schrijf hier waarom je begrippen naast elkaar, tegenover elkaar (binnencirkel) of 'overlappend' (binnen- & buitencirkel) hebt gezet.

Wat is de relatie tussen deze begrippen?

Schrijf daarna in je eigen woorden een korte samenvatting op, op basis van jouw woordwiel en bijhorende uitleg. Maak eventueel gebruik van jaartallen d.m.v. je cursus.

OPMERKING: meerdere antwoorden zijn mogelijk!

Afhankelijk van jouw uitleg bij het plaatsen van de begrippen, kan het zijn dat je een ander resultaat hebt dan een klasgenoot.

Woordwiel 1 – mesolithicum

De onderstaande begrippen plaats je in de binnenste vakken van de cirkel.

- Binnencirkel (ronde 1): Bosdieren – Microlieten – Tenten – Vissen
- Buitencirkel (ronde 2): *Jagers – Klimaatsverandering – Nomaden – Silex*

Woordwiel 2 – neolithicum

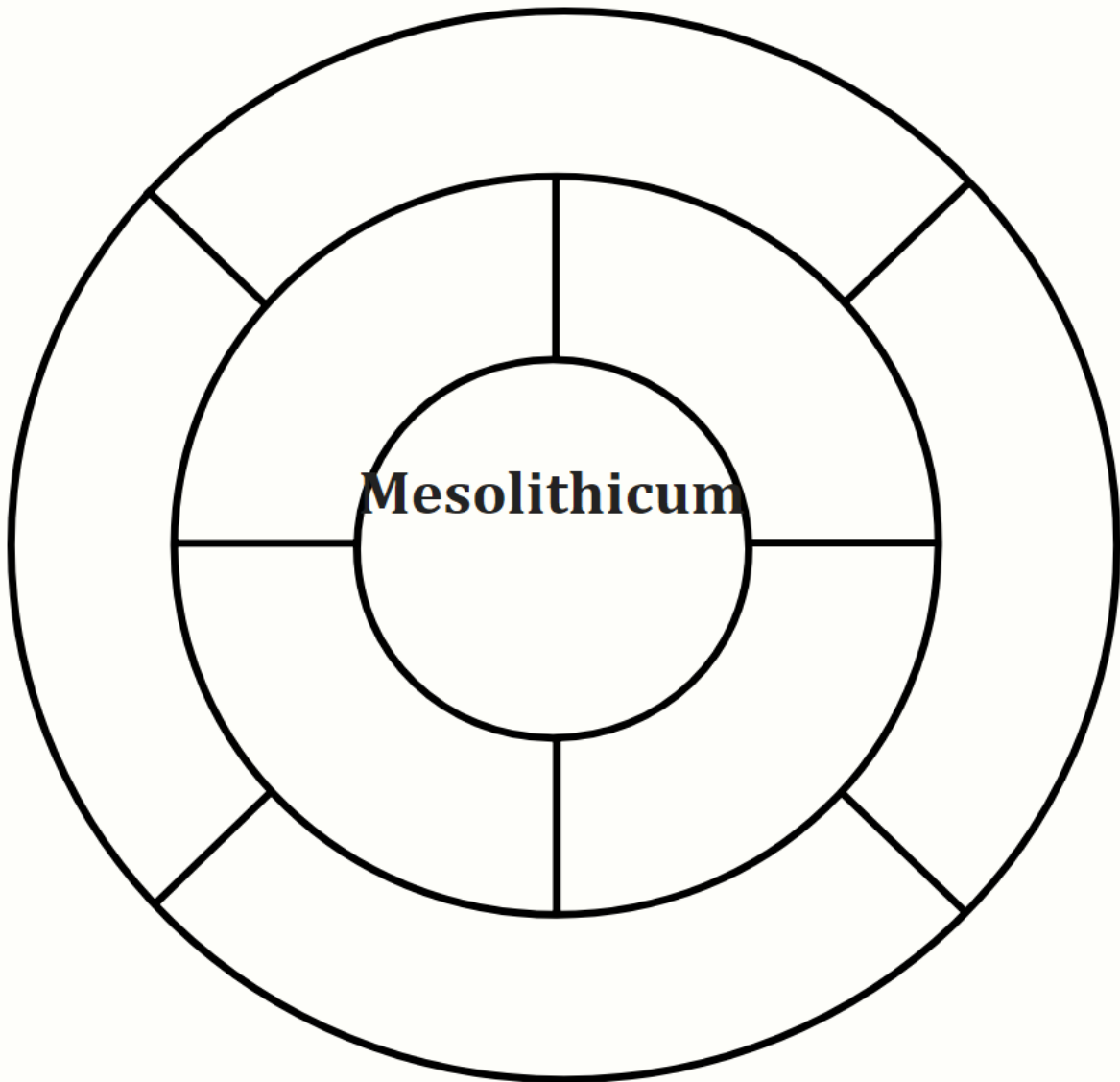
- Binnencirkel (ronde 1): Huizen – Landbouw – Megalieten – Vee
- Buitencirkel (ronde 2): *Bandkeramiekers – Bevolkingsgroei – Domesticatie – Sedentair*

Extra: woordwiel 3 – koper- & bronstijd

- Binnencirkel (ronde 1): Boeren – Brons – Urn – Ötzi
- Buitencirkel (ronde 2): Graf – Handelaars – Rijkdom – Wiel

MESOLITHICUM

Opdrachtenblad

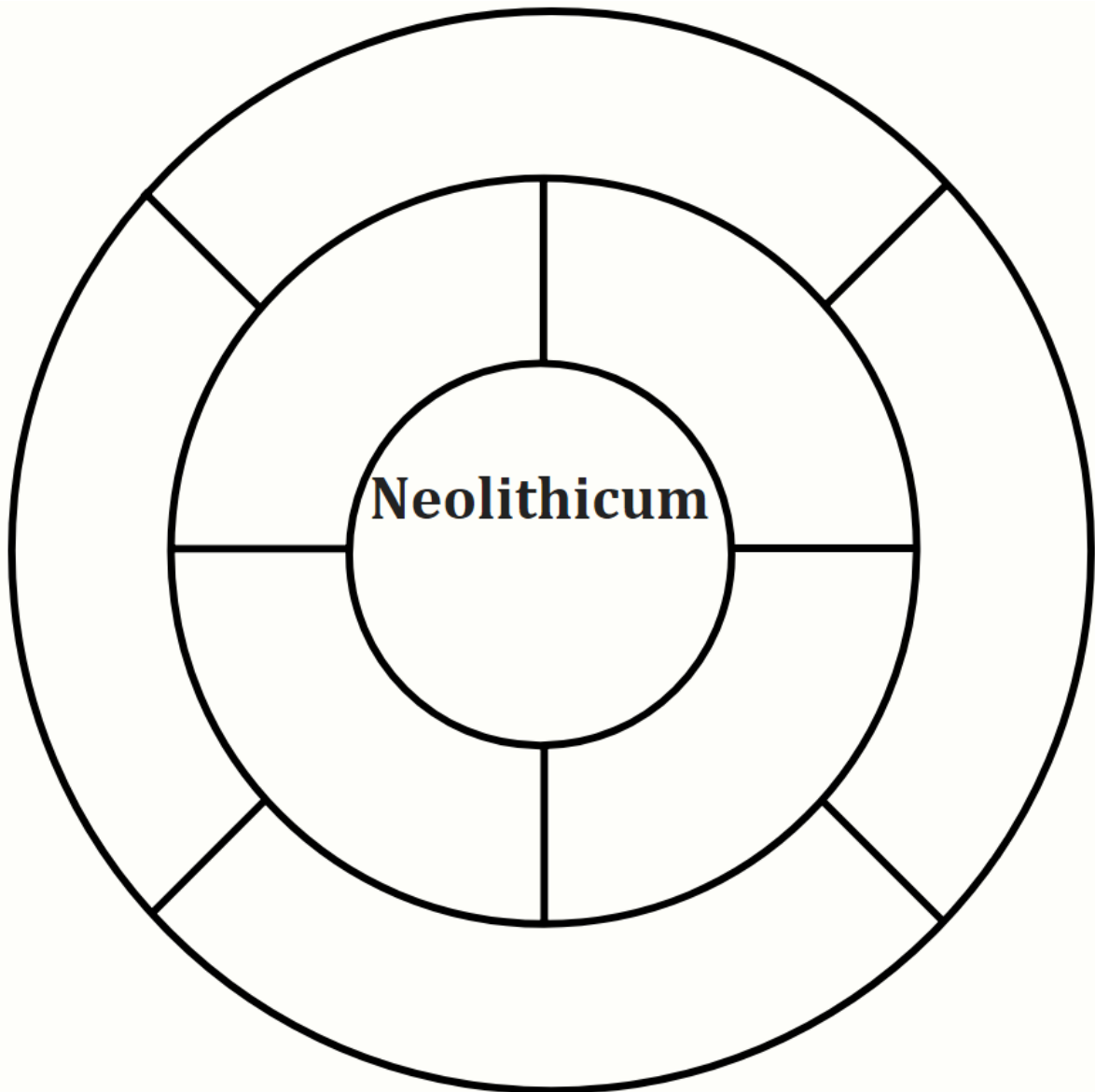


Uitleg:

Samenvatting van het mesolithicum:

NEOLITHICUM

Opdrachtenblad

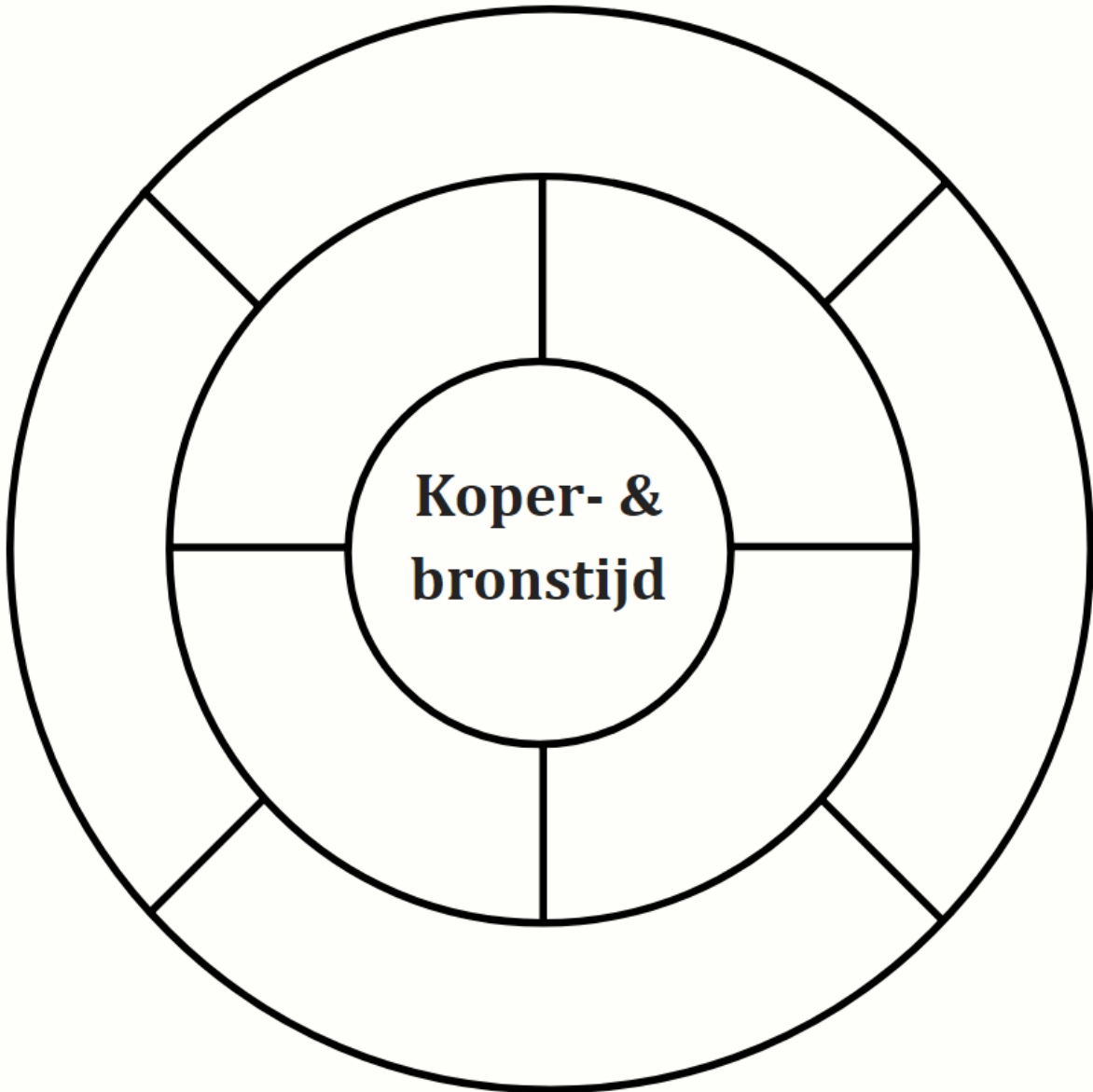


Uitleg:

Samenvatting van het neolithicum:

KOPER- & BRONSTIJD

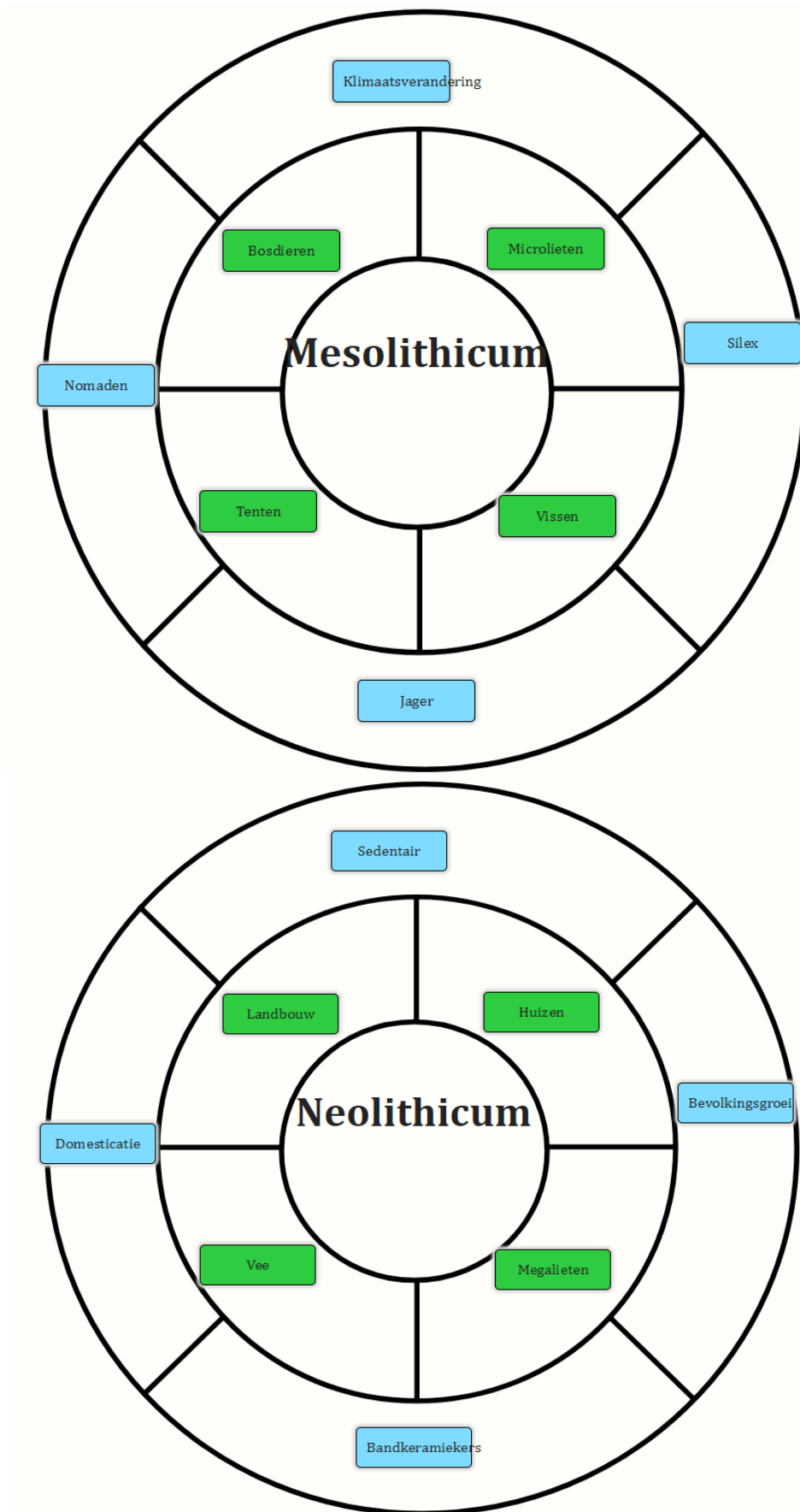
Opdrachtenblad (extra)



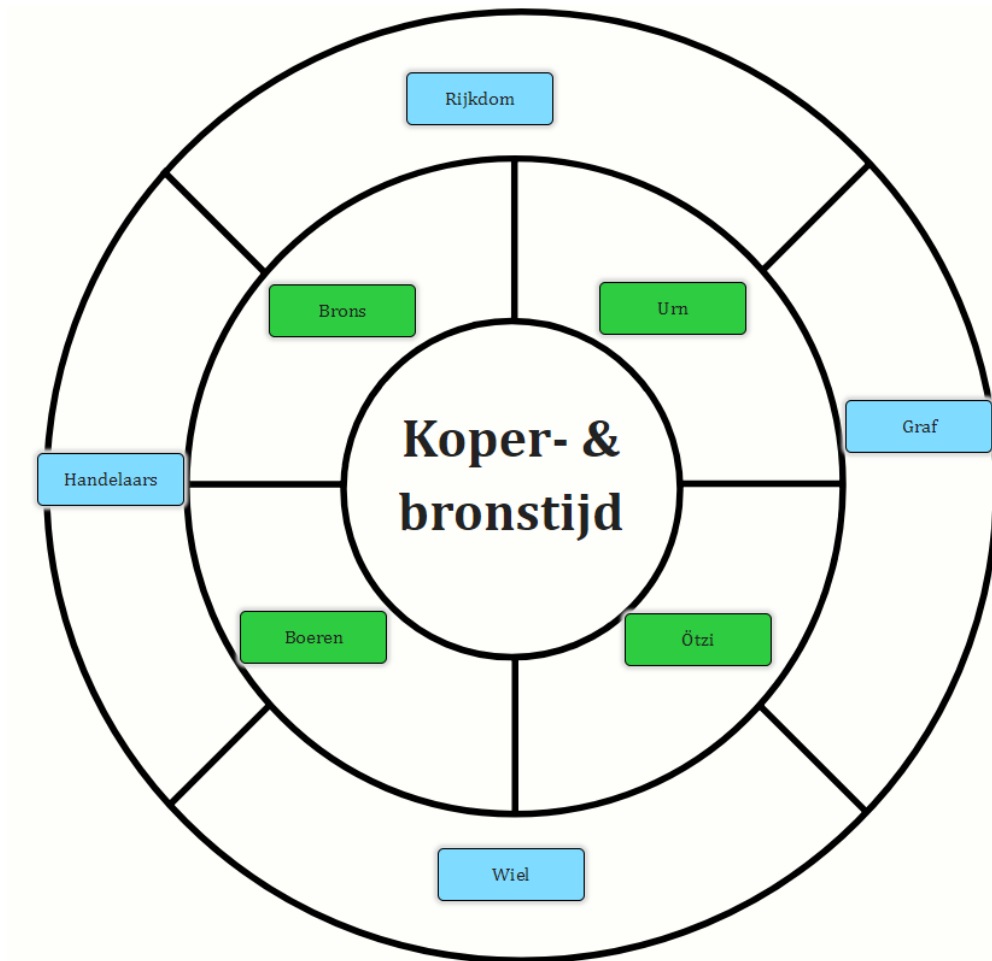
Uitleg:

Samenvatting van de koper- & bronstijd

Eventueel antwoordmodel



Eventueel antwoordmodel (extra)



Uitleg/samenvatting:

- *Mesolithicum: door de klimaatsverandering veranderde de prooi voor de eerste mensen, die jagers waren. Met behulp van microlithische werktuigen joegen ze op bosdieren en vingen vissen. Ze maakten van de dierenhuiden tenten, want ze trokken rond om voedsel te verzamelen, wat kenmerkend was voor hun nomadische levensstijl.*
- *Neolithicum: door het ontstaan van de landbouw en de domesticatie van vee, werd de mens sedentair. De bandkeramiekers, die in aardewerken potten hun graan bewaren, wonen vanaf nu in huizen en kennen door de landbouwoverschotten een bevolkingsgroei. Een ander voordeel dat hieruit voorkomt is dat ze meer tijd hebben voor culturele uitingen, zoals bv. megalieten opbouwen die deel uitmaken van hun grafcultus.*
- *Koper- & bronstijd: de meeste mensen uit de bronstijd waren boeren die werktuigen maakten die hen hielpen bij het bewerken van hun landbouwgronden, zoals bv. het wiel. Ze worden door contact met handelaars geïntroduceerd met brons, een mengeling van koper en tin. Dit was enkel bestemd voor de rijken, wat bewezen werd uit grafvondsten. Op het einde van de bronstijd werden de lijken gecremeerd en in een urn gedaan om dan te begraven in een urnenveld. Dit contrasteert heel wat met de vondst van Ótzi, de ijsmummie uit de kopertijd.*

Feedback

Ondanks de uitgebreide voorbereiding, behaalde de uitvoering niet het hoogtepunt zoals verwacht. Leerlingen hadden moeite met moeilijke begrippen, terwijl deze tijdens eerdere lessen werden behandeld en kregen maar geen grip op de instructie. Ad rem werd een klassikale inloepoefening voorzien waarbij de leerlingen kleuren moesten invullen en zo beter begrip kregen op de onderlinge verbanden die een woordwiel weergaf. Zelfs na dit voorbeeld bleven er leerlingen vragen stellen omtrent de werking en gevonden antwoorden, maar mevrouw Nouwen verzekerde men dat de drukke, puberale klas vooral bestond uit voorkauwers die liever lui dan moe waren en nieuwe leerkrachten altijd "uittesten". De instructies waren volgens haar ook zeer duidelijk, maar gaf als werkpunt mee om eerder het eerste woordwiel klassikaal te maken in plaats van een apart woordwiel rond kleuren. Haar reactie werd begripvol onthaald, maar werd niet toegepast, aangezien de essentie van deze oefening is om de woordwielen langs elkaar en gelijktijdig te maken, om zo meer inzicht te krijgen in de gelijkenissen en verschillen.

11) Les 8: Feodaliteit (‘What ... is your name’- gedicht)

Leerplan: D/1999/0279/026

Leerplandoelstellingen: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25*; 26*, 28* + VOET: context 7 (4,7)

Onderzoeksvraag & doelstellingen: ‘Hoe zat het feodale systeem in elkaar en hoe werd dit beleefd?’

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen de uitbreiding van de vazalliteit naar feodaliteit uitleggen.
- De leerlingen kennen drie soorten lenen.
- De leerlingen kennen drie verplichtingen van de leenheer en de leenman.
- De leerlingen kunnen de nadelige invloed van het leenstelsel op de koninklijke macht uitleggen.
- De leerlingen kennen de evolutie van het erfrecht.
- De leerlingen kunnen met behulp van eenvoudige vragen landschappelijke en materiële bronnen ontleden.
- De leerlingen kunnen de werking en betekenis van de feodaliteit voor het dagelijks leven van de middeleeuwse betrokkenen verwoorden.

Werkvorm Havekes: ‘Ik ben’-gedicht

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** feodaliteit, vazal, kroonvazal, beneficium, leencontract, leenhulde, grondleen, ambtsleen, geldleen, ambt, horige
- **Structuurbegrippen:** continuïteit, evolutie, externe factoren, kern, feit, objectieve/subjectieve bronnen, primaire/secundaire bronnen, conservatief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid)

Proces: uitgewerkt – uitgetest (door medeleerling) – bijgewerkt feedback leerkracht

Uitvoering

- Inleiding: bestudering stripboekfragment feodalisme (OLG)
- 1. De feodaliteit combineert twee oudere gebruiken: oef 1 + 2 + 3 (duowerk)
- 2. Het leencontract bestaat uit wederzijdse rechten en plichten: demonstratie leenhulde + extra bijvragen + extra anekdote relieken
- ‘What...is your name?’: de leerlingen maken een persoonlijk ‘ik ben’-gedicht, gebaseerd op hun fantasie die deels voortvloeit uit de voorkennis. Hierna worden enkele resultaten voorgelezen.
- 3. Het leenstelsel keert zich tegen de koningen: oef 4
- Afsluiting: conclusie & nabespreking

Bronnen:

- Bekers, K., Decat, F., Dillen, K., Merckx, K., Moreau, W., Philips, J., Van den Broeck, L., van Dooren, J., Wachters, A. & Goris, G. (2014). *Storia 3 ASO Leerboek*. Wommelgem: VAN IN
- de Vries, J., Havekes, H. & Aardema, A. (2011). *Actief Historisch denken 3: Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Inleiding: 'Monty Python and the Holy Grail'

Nu we hebben gezien hoe het feodale systeem in elkaar zat, blijft de vraag hoe de middeleeuwse mensen (koningen, edellieden, boeren, geestelijken...) er zelf over nadachten. Leef je in als leenheer of leenman (of eventuele koningin/gravin) en schrijf het gedicht volgens de aanwijzingen. Kijk naar onderstaande afbeeldingen uit 'Monty Python and the Holy Grail' voor eventuele inspiratie voor je personage. Wanneer je klaar bent, worden de gedichten voorgelezen. *Noot: bij tijdoverschot, mag je personage tekenen.*

Afbeeldingen

Adel (koning, ridder, graaf, prins...) – Clerus (priester, zuster, monnik...) – burgerij (ambachtslui, handelaar, boer...)



Uit: Forstater, M., White, M. (Producenten) & Gilliam, T., Jones, T. (Regisseurs). (1975). *Monty Python and the Holy Grail*. Verenigd Koninkrijk: 20th Century Fox.

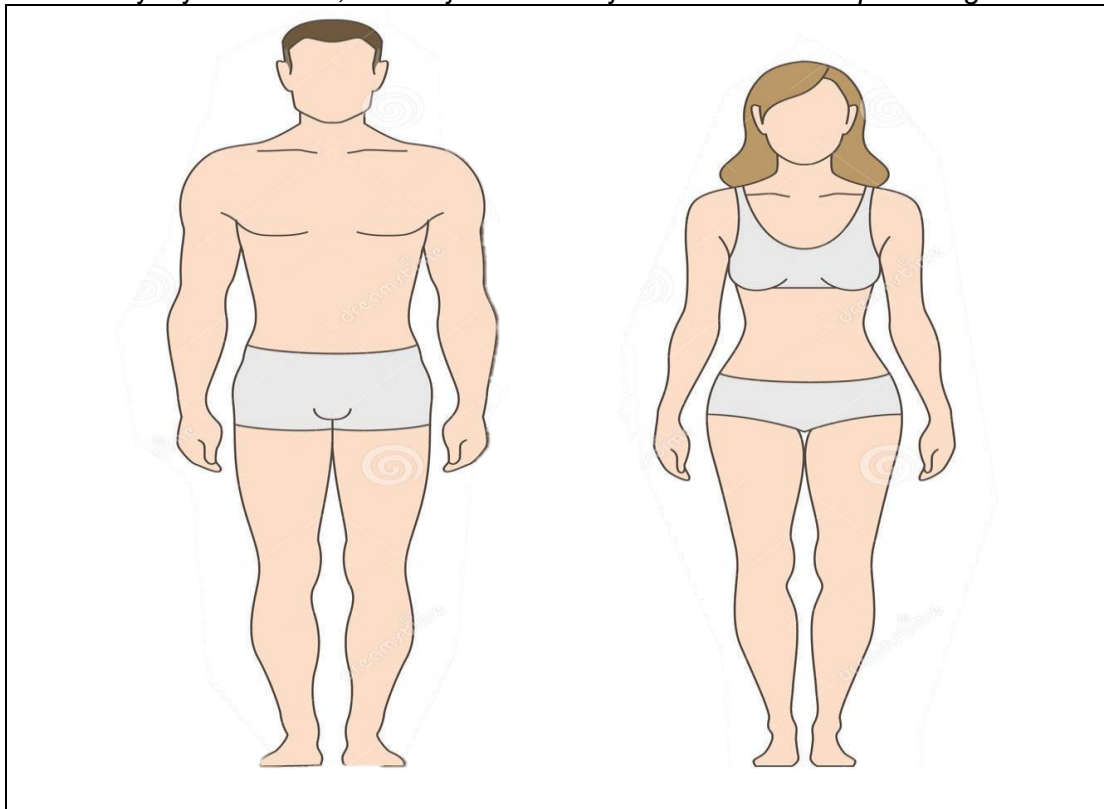
Ik ben-gedicht (instructieblad)

- Mijn naam is *(naam)*
- Ik zoek *(een denkbeeldig object of levensdoelstelling)*
- Mijn favoriete kleur is *(kleur of metafoor)*

- Ik ben *(functie met twee specifieke kenmerken)*
- Ik droom *(een wens of een 'slaapdroom')*
- Ik probeer *(wat ben je van plan?)*
- Ik hoop *(wat wil je dat er gebeurt?)*
- Ik ben *(herhaling/herformulering van regel of synoniem of vergelijking)*
- Ik ben *(herhaling/herformulering van regel of synoniem of vergelijking)*
- Ik ga *(wat ga je doen?)*
- Ik hoor *(een denkbeeldig geluid)*
- Ik maak me zorgen *(waar maak je je zorgen om?)*
- Ik vraag me af *(waar ben je nieuwsgierig naar?)*
- Ik ben *(herhaling/herformulering van regel of synoniem of vergelijking)*

- Ik ben *(herhaling/herformulering van regel of synoniem of vergelijking)*
- Ik zie *(een denkbeeldig beeld)*
- Ik zal *(wat ga je doen?)*
- Ik voel *(een gevoel over iets denkbeeldigs of iets concreets)*
- Ik zeg *(iets waar je in gelooft of wat je wilt zeggen).*
- Ik ben *(herhaling/herformulering van regel met samenvatting of metafoor)*

.....
 Extra: Als je tijd over hebt, schets je hieronder jouw middeleeuws personage.



Ik ben-gedicht (opdrachtenblad)

Mijn naam is

Ik zoek

Mijn favoriete kleur is

Ik ben

Ik droom

Ik probeer

Ik hoop

Ik ben

Ik ben

Ik ga

Ik hoor

Ik maak me zorgen

Ik vraag me af

Ik ben

Ik ben

Ik zie

Ik zal

Ik voel

Ik zeg

Ik ben

→ *Persoonlijk, creatief antwoord*

Feedback

Dit lesonderwerp en de kruistochten kon niet zelf uitgevoerd worden wegens externe factoren van de stageschool (bv. ski-klassen, achterstand leerstof...), waardoor de mentor liever zelf het onderwerp wou behandelen. Als oplossing werd het lesmateriaal uitgevoerd door medestudent Cheyenne Geyskens, die het kon integreren in haar lesvoorbereiding tijdens haar stageperiode. Na de uitvoering peilde ze dan ook naar de bevindingen van de klasgroep. Deze wisten te vermelden dat de het filmfragment van 'Monty Python' ter inleiding wel leuk was, maar dat ze niet direct de link zagen met de activerende oefening. Al bij al waren ze ook niet zo enthousiast bij het maken van het gedicht. De insteek was creatief maar het voorzien van voorbeelden en werken in groepsverband zou zorgen voor een optimalere uitvoering. Hoewel dit eerste zeker begrijpelijk is, wordt het tweede werkpunt met twijfel aangenomen. Het doel van de oefening blijft een persoonlijke beleving/inleving en door een voorgeschiedenis met chaotische groepswerken, is niet zeker dat dit dan wel tot een goed einde komt.

12) Les 11: Kruistochten (Op kruistocht met Google Maps, een ICT-opdracht)

Leerplan: D/1999/0279/026

Leerplandoelstellingen: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25*, 26*, 28*

Onderzoeksvraag & doelstellingen: 'Hoe ontstaan de kruistochten? Hoe verliep de eerste kruistocht? Waar vond deze plaats? Hoe kijken Westerse historici terug op de kruistochten?'

- De leerlingen kennen de historische begrippen.
- De leerlingen kunnen een schriftelijke/visuele bron over de kruistochten bespreken aan de hand van eenvoudige, schriftelijke en/of mondelinge vragen.
- De leerlingen kennen minstens twee kenmerken van het verloop van de eerste kruistocht.
- De leerlingen kunnen de kruistocht actualiseren.
- De leerlingen kunnen de historische figuren met hun prestaties situeren in tijd, ruimte en domein.

Werkvorm Havekes: /

Begrippen:

- **Historische begrippen (unieke/generieke):** (Levant), bedevaart, kruistocht, concilie, kluzenaar, ridderorde, (tempelier), Heilige Land, excommuniceren, paus, aflat, (Oosters Schisma), patriarch, vorstendom, (Reconquista)

- **Structuurbegrippen:** externe factoren, kern, feit/mening, primaire/secundaire bronnen, vooroordelen, objectieve/subjectieve bronnen, conservatief, maatschappelijke domeinen, standplaats(gebondenheid)

Proces: uitgewerkt

Uitvoering

- Inleiding: actualiteit 'Trump: 'Jeruzalem is hoofdstad van Israël' (OLG Beloofde Land)
- Situering: tijd/ruimte/domein
- 1. Inleiding ('Jeruzalem')
 - 1.1 Voorkennis (herhaling les 10: kerk en christendom + oefening)
 - 1.2 Een Heilige oorlog
- 2. De Eerste Kruistocht
 - 2.1 Paus Urbanus: situering + extra anekdote Synode van Clermont
 - Extra: 'Inleiding: Deus Vult!' (aparte bundel)
 - Leerlingen lezen bron en vullen de oefening in
 - Leerkracht toont fragment HH S2E 'een korte nieuwssamenvatting' + bijvragen
 - Extra: ICT-opdracht (aparte bundel)
 - Leerlingen berekenen de duur van de route die de kruisvaarders namen vanuit Bouillon naar Jeruzalem d.m.v. Google Maps en maken de andere oefeningen.
 - 2.2 Pieter de Kluzenaar - het volksleger: situering + extra fragment HH 'Emich op pad'
 - 2.3 Godfried van Bouillon - het ridderleger: oefeningen, fragmenten HH 'bijgeloof & voeding kruisvaarders' + bijvragen
 - 2.4 De belegering van Jeruzalem (1099): oefeningen
 - Extra: 'Einde Eerste Kruistocht' (bundel)
 - Leerlingen lezen de bron en vullen de oefening in
- Afsluiting: conclusie + nabespreking
- Extra 'Concilie van L219': de leerlingen schrijven een eigen toespraak die een kruistocht zal ontketenen.

Bronnen:

- Bejczy, I. (2009). *Een kennismaking met de middeleeuwse wereld*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bekers, K., Gorik, G., Merckx, K., Moreau, W., Philips, J., Rogier, L., Van den Broeck, L., Van Dooren, A. & Wachters, A. (2011). *Storia 3 ASO Werkboek*. Wommelgem: Van In.
- Dewulf, D., Gelders, S., Vandenbussche, B., Vanden Heede, S., Vander Mierde, S., Velasco, M & Wille, I. (2015). *Janus 3*. Brugge: Die Keure
- Gorik, G., Lindenmans, R., Merckx, K. & Moreau, W. (2011). *Storia LIVE 3 TSO*. Wommelgem: Van In.
- Putteviels, T., Reusens, B., Valckeneers, A. & Vinckx, E. (2012). *Pionier 3 Leerboek*. Berchem: De Boeck
- Denoyelle, A. (z.d.). De kruistochten: christelijke ondernemingen? Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <http://users.skynet.be/histcult/kruistochten.htm>
- Haasnoot, S. (2005, 13 augustus). De kruistochten. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/6693/de-kruistochten.html>
- Extra Credits (2015, 8 augustus). *Europe: The First Crusade - The People's Crusade - Extra History - #1* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=HIs5B2U7US0>
- Extra Credits (2015, 15 augustus). *Europe: The First Crusade - Peter the Hermit - Extra History - #2* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=aAodRUPN7IE>
- Extra Credits (2015, 22 augustus). *Europe: The First Crusade - A Good Crusade? - Extra History - #3* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via https://www.youtube.com/watch?v=pl5_idvxm18
- Extra Credits (2015, 29 augustus). *Europe: The First Crusade - Men of Iron - Extra History - #4* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=UdzsMEHUBrQ>
- Extra Credits (2015, 5 september). *Europe: The First Crusade - Siege of Antioch - Extra History - #5* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=ZvUibFUJFKM>
- Extra Credits (2015, 12 september). *Europe: The First Crusade - On to Jerusalem - Extra History - #6* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=oyYGLoo3bj0>
- Marilena, I. (2018, 10 september). *Horrible Histories S02E05* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.dailymotion.com/video/x6so1f1>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 3* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-3>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 8* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-8>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 11* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-11>
- Rens, T. (2018, 14 mei). Trump: "Wij erkennen vandaag het vanzelfsprekende: Jeruzalem is hoofdstad van Israël". Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.hln.be/nieuws/buitenland/trump-wij-erkennen-vandaag-het-vanzelfsprekende-jeruzalem-is-hoofdstad-van-israel~a88d16e8/>
- Taalbureau IJ. (2018, 25 april). De Eerste Kruistocht. *Historische Hoogtepunten: Kruistochten*, 2018(2), 21–27.
- Taalbureau IJ. (2018, 25 april). De berg van God. *Historia*, 2018(4), 18–27.

Inleiding: Deus Vult!

Op 27/11/1095 zette paus Urbanus II met een speech in het Franse Clermont een kettingreactie in gang die Europa en het Midden-Oosten voor eeuwig veranderde. Maar... Hoe ontstaan de kruistochten? Hoe verliep de eerste kruistocht? Waar vond deze plaats? Hoe kijken Westerse historici terug op de kruistochten?

Extra: fragment uit de oproep van paus Urbanus II, 27/11/1095 (PRIMAIRE BRON)

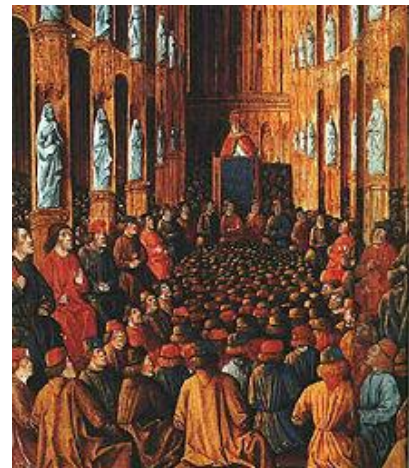
"Haast u op weg om uw broeders in het Oosten de hulp te bieden waar ze al meermaals om gevraagd hebben. Want de Turken hebben reeds land veroverd in Anatolië en de christenen daar overwonnen. Ze hebben christenen gedood en gevangengenomen, kerken vernield en Gods' koninkrijk besmeurd. God roept jullie op om iedere klasse, zowel de ridders als het voetvolk, zowel rijk als arm te overtuigen om mee te helpen dit verdorven volk te verjagen uit onze christelijke gebieden voor het te laat is. Ik spreek voor iedereen, ook degenen die op dit moment niet aanwezig zijn. Voor allen die op tocht gaan, is de vergeving van alle zonden verzekerd: voor hen van wie het leven eindigt op het land of op zee of in de strijd tegen de heidenen. O, wat een schande zou het zijn wanneer zo een duivels, verachtelijk en slaafs volk de overwinning zou behalen op het vrome volk van God. Ga dus op weg en bestrijd de ongelovigen op het slagveld want deze strijd is nu noodzakelijk en moet eindigen in een totale overwinning."

Naar: Fulcher of Chartres, Martha Evelyn McGinty (vert.), *Chronicle of the First Crusade (Fulcheri Carnotensis Historia Hierosolymitana)*, New York, 1941, p. 15-16.

Over de schrijver: de speech van paus Urbanus in 1095 te Clermont werd beschreven in verschillende bronnen. Bovenstaande versies is die van abt Fulcher van Chartres. Hij nam deel aan de Eerste Kruistocht en schreef zelfs het hele verloop ervan neer.

Opm.: Alhoewel hij ooggetuige was van de tocht zelf, was hij niet present op de Synode.

- Bekijk deze bron. Is deze bruikbaar/betrouwbaar?
Het is geschreven door een tijdgenoot, maar hij was geen ooggetuige.
- Waartoe roept paus Urbanus II de christenen op?
Om op kruistocht te gaan en het Heilige Land (Jeruzalem) te bevrijden van de islamitische bezetters.
- Hoe wordt de andere partij afgeschilderd?
Als heidense, verachtelijke, slaafse duivels.
- Hoe zou de bevolking hierop reageren?
Enthousiast om het Beloofde Land te heroveren op de barbaren.
- Is deze reactie representatief voor een grote groep mensen? Dacht iedereen hier zo over?
Ja, iedereen wou het Beloofde Land heroveren.



Paus Urbanus II bij de Synode van Clermont

Urbanus II beloofde vergeving van de zonden van al wie zich aanmeldde in deze godsdienstoorlog. Het was volgens hem een rechtvaardige, heilige strijd die God wilde ('Deus Vult!'). Binnen een jaar staan er zo'n 60 000 tot 100.000 gewapende ridders klaar. Op augustus 1096 vertrekken vijf kruislegers op weg naar Jeruzalem, waarvan één onder leiding van Godfried van Bouillon.

Instructie

- Open Google Maps op je tablet/gsm/computer;
- Tik 'Routebeschrijving' en selecteer de wandelaar;
- Beginpunt: Bouillon, België -
Eindpunt: Jeruzalem, Israël;
- Bereken de route;
- Beantwoord onderstaande vragen m.b.v. een rekenmachine.

ICT-opdracht

- Hoeveel uren duurt de reis, indien men non-stop wandelt? Hoeveel dagen?
857 uren of 36 dagen.
- Welke hedendaagse landen doorkruisten de kruisvaarders?

Frankrijk, Duitsland, Oostenrijk, Hongarije, Bulgarije, Turkije, Syrië, Libanon en Jeruzalem.

- Hoe lang duurt de reis als je weet dat de christenen 8u per dag wandelde?
 $857/8u = 107 \text{ dagen} + 1u$

“Want in zes dagen, heeft de Heere den hemel en de aarde gemaakt, de zee en al wat daarin is, en Hij rustte ten zevenden dage; daarom zegende de Heere den sabbatdag, een heiligde denzelven.”
- Fragment uit het Oude Testament (Exodus 20:11)

- Hoe lang zijn ze onderweg als ze elke zondag een sabbat hielden?
 $107/6d = 17w + 5d + 1u (= 18w) = 126 \text{ dagen}$
- De eigenlijke reis duurde zo'n 3 jaar. Lees onderstaande bron.
Verklaar waarom ze dan zo lang weg waren. Waarom deden ze dit?
Door rooftochten bij nabijgelegen dorpen om zo voedsel in te slaan.

Extra: fragment Anna Komnene, 15/06/1099 (PRIMAIRE BRON)

Onderweg maakten ze zich meester van een groot aantal vestingen langs de kust. De vestingen die het sterkst waren en niet dan na een langdurige belegering ingenomen konden worden, lieten ze voorlopig links liggen. Ze wilden zo snel mogelijk naar Jeruzalem. Ze legden een kordon om de muren en voerden tijdens de belegering voortdurend aanvallen uit. Eén maand later volgde de inname. Veel inwoners van de stad, Saracenen en joden, werden gedood. Nadat ze alles aan zich hadden onderworpen en niemand nog langer verzet bood, droegen ze alle macht over aan Godfried en riepen ze hem tot koning uit.

Uit: Anna Komnene, Het verhaal van Alexios. Boek XI, geschreven ca. 1140 (vertaling M.A. Wes).

Over de schrijfster: Anne Komnene (1083 – 1153) is de dochter van de Byzantijnse keizer Alexios. Zij schreef een geschiedenis over haar vader en zijn tijd.

Opm.: Godfried kreeg niet de titel van koning, maar wel van 'beschermer van het heilig graf'.

- Van de 100.000 opgetrommelde ridders, kwamen zo'n 20.000 kruisridders aan in Jeruzalem. Verklaar deze drastische daling met minstens drie redenen.
De reis duurde lang en de kruisvaarders werden gevelld door de honger, de hitte, de dorst...



Einde Eerste Kruistocht

Extra: fragment uit een geschiedenisleerboek, 1956 (SECUNDAIRE BRON).

"Godfried van Bouillon was de grote held van de eerste kruisvaart. Hij verkocht zijn heerlijkheid van Bouillon om een leger te kunnen uitrusten. Hij was zo buitengewoon dapper en sterk dat al de ridders hem tot aanvoerder kozen. Hij sprong als eerste op de muren te Jeruzalem. Na de inneming van het Heilige Land werd hij er tot Koning aangesteld. Hij sprak: 'Ik weiger hier een gouden kroon te dragen, waar onze Zaligmaker (Jezus Christus) een doornen kroon gedragen heeft. Ik aanvaard alleen de titel van 'Verdediger van het Heilig Graf.' Jammer stierf deze dappere held reeds één jaar later. Te Brussel, dichtbij het koninklijk paleis, prijkt het standbeeld van Godfried van Bouillon."

Uit: Ons verleden vol roem 1: geschiedenis van ons vaderland (voor de middelbare graad van het Lager Onderwijs), Brussel, 1956, p. 53.

Over de bron: in het leerboek werd de kruistochten benaderd vanuit een romantisch, nationalistisch perspectief. Godfried van Bouillon werd beschreven als een absolute held, een echte trots voor het Belgisch vaderland! Best raar als je weet dat Godfried eigenlijk geen Belg was...

- Bekijk de maker van de bron. Is deze bron betrouwbaar/buikbaar?
Geschreven door een gedateerd geschiedenisboek (secundaire bron) dat de vaderlandse liefde en geschiedenis prijst.
- Situeer Godfried van Bouillon in ruimte. Van waar was hij oorspronkelijk afkomstig?
Frankrijk. Toch wordt hij gezien als een Belgische nationale held.
- Is het correct hoe de maker Godfried van Bouillon hier portretteert?
Neen, hij prijst de "nationale held" met subjectieve bijvoeglijke naamwoorden (bv. 'dappere held')
- Situeer Godfried van Bouillon in tijd; wanneer stierf hij?
11^{de} eeuw n.C., hij stierf in 1100.
- Welke voorbereidingen werden getroffen alvorens men op kruistocht ging?
Waarom werd dit gedaan?
Hij verkocht zijn gronden om de dure kruistochten te financieren.



Nabespreking (mondeling)

- Wat hebben we geleerd?
- Hoe hebben we dit gedaan?
- Als we de opdracht herhaalden, wat zou je anders aanpakken?
- Vergelijk de bronnen. Welke bron geeft het meest correcte beeld weer over de kruistochten?
- Welke bronnen waren het meest bruikbaar?
- Welke gelijkenissen/verschillen bemerk je tussen de middeleeuwen en eigen tijd op gebied van politiek, oorlogsvoering en godsdienst?
- Waarom deden we deze oefeningen?
- Vond je dit makkelijk/moeilijk, leuk/saai...?
- Wat moet in de toekomst anders gedaan worden?

Standbeeld Godfried van Bouillon (1848), op het Koningsplein (Brussel)

Feedback

Oorspronkelijk ook ingepland als lesonderwerp voor Cheyenne, werd dit toch afgeschreven door haar mentor. Dit maakt dat de ICT-opdracht de enige activerende werkvorm is die niet uitgetest kon worden op het werkveld. Mevrouw Vinckx gaf echter de feedback mee om meer bronnen te voorzien en hier dieper op in te gaan door o.a. een vergelijking te maken. Zo kon er aan beeldvorming gedaan worden waarbij al ingespeeld wordt op de nieuwe eindtermen binnen geschiedenis. De context van de bronnen werden meegegeven waardoor de leerlingen kritisch moeten nadenken over de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van de bronnen. Subjectieve en objectieve bronnen worden binnen de nieuwe eindtermen over één kam geschoren, want als beiden primaire bronnen zijn, geven deze bruikbare materialen, ondanks de subjectiviteit, wel een duidelijk inzicht in het denken van de historische mensen.

Conclusie

In deze bachelorproef onderzochten we de meerwaarde die activerende werkvormen binnen de geschiedenislessen te bieden heeft.

Allereest bestudeerden we tijdens het verkennend onderzoek de theorie achter activerende werkvormen; wat houdt dit concreet in, welke studievaardigheden breiden de leerlingen hiermee uit, welke onderwijsleermodellen leveren een bijdrage aan de actieve leswijze en welke soorten activerende werkvormen zijn er?

Vervolgens spitsten we ons toe op het specifieke geschiedenisonderwijs, door 'Historisch denken' met Harry Havekes te betrekken. We zagen op basis van cijfers dat de leerlingen niet fan waren van geschiedenis, dat ze overigens afschreven als een onnuttig schoolvak. De fout hiervoor ligt bij de opvoeder die de lessen reduceert naar een lesuur oefeningen invullen, zonder hen te laten reflecteren over hun leerproces. Toch vond een groot deel van de leerlingen dat het vak hedendaagse situaties en problemen kan verklaren. Dat is één van de grote bijdrages die het "saai schoolvak" levert aan het onderwijslandschap en zelfs maatschappijvorming van de jongeren. Door 'Historisch denken' nemen ze waarden en normen over (*bv. historische distantie, realiteitsbewustzijn...*) die ze in hun dagelijks leven kunnen integreren. Ook de functie van het vak zelf werd besproken.

De overdracht van deze waarden en normen gebeurt door middel van activerende werkvormen, waarvan gerust gezegd kan worden dat deze in grote aantallen aanwezig zijn in de huidige schoolboeken en -handleidingen. De keuze om deze vakoverschrijdend in de les te verwerken, ligt natuurlijk bij de docent. Die kan een selectie maken op basis van zijn eigen kunde.

Wanneer we Havekes' leer van 'Actief historisch denken' onder de loep namen, lazen we dat men zich niet enkel mag focussen op de kennisoverdracht ('knowing history'), maar dit moet combineren met vaardigheden ('doing history') om zo de belangstelling van de leerlingen te wekken op een competitief niveau. Ook een terugblik op het eigen leerproces speelde volgens Havekes een essentiële rol. Verder bespraken we hier belangrijke leselementen waarmee een docent geschiedenis rekening moet houden indien hijzelf activerend materiaal wenst op te stellen: de leerdoelstellingen, het stimuleren van historisch denken d.m.v. begrippen, de lesopbouw, mogelijke ontwerpprincipes en de essentiële nabespreking.

Deze elementen werden dan ook logischerwijze in acht genomen wanneer eigen lesmateriaal werd opgesteld. Van mummies en farao's tot absolute vorsten, van prehistorische jagers tot feodale boeren... Uiteindelijk werd een mooi aantal lesonderwerpen verwerkt met een unieke activerende werkvorm. De voorbereiding werd tot in de puntjes uitgeschreven om daarna uit te testen bij klassen van ex-stagementoren. De reacties van zowel leerkracht als leerling waren algemeen zeer positief en mooie resultaten vloeiden hieruit voort. Leerlingen vroegen een terugkeer van een activerende methode in een volgend lesonderwerp, mentoren deelden mee dat ze zeer geïnspireerd waren om zelf dingen uit te proberen...

De opzet om andere gepassioneerde geschiedenisleerkrachten aan te sporen om meer activerende werkvormen te gebruiken, is daarmee met vlag en wimpel geslaagd. Het eindigt echter niet hier. Hopelijk blijven we leerkrachten in de toekomst inspireren en zien ze in dat de integratie van activerende werkvormen geen Sisyfusarbeid is. Niet alleen verkrijgen de leerlingen inzicht in het eigen leerproces, hogere resultaten en belangstelling voor het vak ..., maar:

'Je brengt de geschiedenis tot leven!'
- Nele Van Ende (geschiedenisdocent TIO)

Literatuurlijst

Boeken

- Aardema, A., de Vries, J., van Rooijen, B. & Havekes, H. (2005). *Actief Historisch denken 2: geschiedenis doordacht*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B. & de Vries, J. (2004). *Actief Historisch denken: opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Berings, G., Van Schaftingen, J., Brackeva, J., Luycx, K., Van Braband, R. & Bardyn, W. (2013). *Memoria 1* [handleiding]. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij.
- Claasen, R., Groot, F., Raven, A., van Straaten, D. & Wilschut, A. (2012). *Historisch denken*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- de Vries, J., Havekes, H. & Aardema, A. (2011). *Actief Historisch denken 3: Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Dillen, K. & Goris, G. (2009). *Storia live 1* [handleiding]. Wommelgem: Van In.
- Flokstra, J.H. (2006). *Activerende werkvormen*. Enschede: SLO.
- Kumar, S., Holvoet, P., Vandenbussche, B. & Wille I. (2010). *Janus 1* [handleiding]. Brugge: Die Keure.
- Serlet, K., Boon & Goethals, R. (2010). *Pionier 1 GO! Tijdsreisgids* [handleiding]. Antwerpen: De Boeck.
- van der Kaap, A. (2012). *Historische Empathie*. Hermes, 16(51), 15-26.
- Wilschut, A., van Straaten, D. & van Riessen, M. (2004). *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.
- Winkels, J. & Hoogeveen, P. (2014). *Het didactische werkvormen boek: variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Internet

- BV Databank. (2015, 25 juni). Spelvormen. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://www.bvdatabank.be/node/144>
- LOC. (z.d.). 10 activerende werkvormen. Geraadpleegd op 6 maart 2019, via <https://www.coachingvoordocenten.com/10-activerende-werkvormen-om-les-boeiend-maken/>
- Het ontwerpen van onderwijs. (2016, 23 februari). Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://oabdekkers.nl/2016/02/23/het-ontwerpen-van-onderwijs/>

Geraadpleegde werken

Schriftelijke bronnen (boeken & (internet)artikels)

- Adams, X., & Cuppens, L. (1998). *Anno 2: werkboek*. Antwerpen: Den Gulden Engel.
- Adams, X., Grommen, J., Hayt, F., Janssen, R., Manet, A., Moreau, W. & Van den Broeck, L. (z.j.). *Atlas van de algemene en Belgische geschiedenis*. Wommelgem: Van In.
- Aerts, G. (2014, 1 november). Waar vind je de afbeelding terug? [SlidePlayer]. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://slideplayer.nl/slide/2157336/>
- Agg, gjs. (2018, 8 november). Galliërs hakten niet enkel de hoofden af van hun vijanden, ze balsemden ze ook om ermee te pronken. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20181108_03926174
- Arrianus. De expeditie van Alexander, VII. Geciteerd in *Weerspiegelingen 2 Werkboek* (2008) p. 103.
- Arnauts, M. (2015, 13 februari). Bij de Kelten stond het stamhoofd aan de leiding van de samenleving [Thinglink]. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.thinglink.com/scene/602814171007942658>
- Bakermat. (2015). *Reis door de oudheid*. (vertaald door Steenkoop, C). Mechelen: Baeckens Books.
- Bauweleers, G. (2013). De waarheid over Asterix: Bronnenonderzoek naar Galliërs en Romeinen. *ID*, nr. 1, pp. 20-21.
- Beaumont, E. (2004). *Lees en ontdek: het Oude Egypte*. Fleurus: Fleurus
- Bejczy, I. (2009). *Een kennismaking met de middeleeuwse wereld*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bekers, K., Decat, F., Dillen, K., Merckx, K., Moreau, W., Philips, J., Van den Broeck, L., van Dooren, J., Wachters, A. & Goris, G. (2014). *Storia 3 ASO Leerboek*. Wommelgem: VAN IN.
- Bekers, K., Gorik, G., Merckx, K., Moreau, W., Philips, J., Rogier, L., Van den Broeck, L., Van Dooren, A. & Wachters, A. (2011). *Storia 3 ASO Werkboek*. Wommelgem: Van In.
- Berghmans, S., Caers, T., De Meester, K., Iven, W., Van Gucht, S., Verachtert, J. & Vermeulen, J. (2013). *Passages Junior, Egypte: goden en piramiden*. Averbode: Altiora.
- Celticcooking. (2003, 4 april). Eten en drinken ten tijde van Asterix en Obelix. Geraadpleegd op 16 januari 2019, via <https://www.smulweb.nl/artikelen/124400/Eten-endorinken-ten-tijde-van-asterix-en-obelix>
- Clius, V. (2016, 7 maart). Werkmiddelen van de democratie. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://historiek.net/werkmiddelen-van-de-democratie/49055/>
- Couwenbergh, D. (2017, 15 september). De moderne Griekse democratie. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/de-moderne-griekse-democratie>
- De Blois, L. & Van der Spek, R.J. (2001, zesde herziene druk). *Een kennismaking met de oude wereld*. Bussum: Coutinho.
- Deen, M. (2017, 3 maart). De ketel van Obelix. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.vpro.nl/programmas/ovt/lees/nieuws/2017/De-ketel-van-Obelix.html>
- Denoyelle, A. (z.d.). De kruistochten: christelijke ondernemingen? Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <http://users.skynet.be/histcult/kruistochten.htm>
- Dewulf, D., Gelders, S., Vandenbussche, B., Vanden Heede, S., Vander Mierde, S., Velasco, M & Wille, I. (2015). *Janus 3*. Brugge: Die Keure
- Dillen, K., Goris, G. (2015). *Storia GO! 1* [werkboek]. Wommelgem: Van In.
- Evrard, N. (2015, 30 september). 10 misvattingen uit onze geschiedenislessen. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via https://plusmagazine.knack.be/maatschappij/10misvattingen-uit-onze-geschiedenislessen/article-normal654191.html?cookie_check=1547500461

- Fox R.L. (2000). *Alexander de Grote*, p. 110-111. Amsterdam
- Gemummificeerde knieën van koningin Nefertari gevonden. (2016, 3 december). De Morgen. Geraadpleegd op 21 december 2017, via <https://www.demorgen.be/wetenschap/gemummificeerde-knieen-van-koningin-nefertarigevonden-b212ec6e/>
- Gerrits, P., Folmer, K., Van Houts, D., IJsendoorn, M., Kluiters, H., & Marinus, P. (2016, oktober). Verraad in Versailles. *Koninklijke Geschiedenis*, 2016 (3), 54–67.
- Gerrits, P., Folmer, K., Van Houts, D., IJsendoorn, M., Kluiters, H., & Marinus, P. (2016, oktober). Zonen van de draak. *Koninklijke Geschiedenis*, 2016 (3), 40–45.
- Giel (2016, 23 september). Het staatsbestel van de Romeinse Republiek. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://romeinen.info/het-staatsbestel-van-de-romeinse-republiek/>
- Giel. (z.d.). De Republiek (510 t/m 27 v. Chr.). Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://romeinen.info/jeugd/de-republiek-510-tm-27-v-chr/>
- Gorik, G., Lindenmans, R., Merckx, K. & Moreau, W. (2011). *Storia Live 3 TSO*. Wommelgem: Van In.
- Goris, G., Jans, C., Merckx, K., Philips, J., & Dillen, K. (2015). *Storia Live 1*. Wommelgem: Van In.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1967). *Asterix: de kampioen*. Brussel: De Lombard Uitgaven.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1983). *De zoon van Asterix*. Turnhout: Proost.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1987). *Asterix in Indus-land*. Turnhout: Proost.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1990). *Asterix en het ijzeren schild*. Brussel: Dargaud.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1991). *Asterix: de roos en het zwaard*. S.A.: Casterman.
- Goscinny, R. & Uderzo, A. (1981). *De odyssee van Asterix*. Turnhout: Proost.
- Grant, N. (2010). *Het oude Egypte en Romeinse wereld*. (vertaald door M. Kerkhoven). Utrecht: Productie Textcase.
- Haagsman, Y. (z.d.). Woordwiel. Geraadpleegd op 3 februari 2019, via <https://youssouhaagsman.nl/school/wiel/>
- Haasnoot, S. (2005, 13 augustus). De kruistochten. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.historischnieuwsblad.nl/nl/artikel/6693/de-kruistochten.html>
- Het oude Rome - standen. (z.d.). Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://www.ethesis.net/perremans/0000/standen/standen.html>
- Hurdman, C. (2001). *Belevenissen in... de Steentijd*. Amsterdam: De Lantaarn.
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Oorsprong van de democratie. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/oorsprong-van-de-democratie>
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Ostracisme: stembiljet in het oude Griekenland. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/ostracismestembiljet-in-het-oude-griekenland>
- IsGeschiedenis.nl. (2017, 15 september). Verkiezingen bij de Oude Grieken. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/verkiezingen-bijde-oude-grieken>
- IsGeschiedenis.nl. (2018, 20 april). Stemmen, hoe ging dat bij de Oude Grieken? Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://isgeschiedenis.nl/nieuws/stemmen-hoegang-dat-bij-de-oude-grieken>
- Koops, E. (2018, 15 augustus). Ostracisme - schervengericht. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://historiek.net/ostracisme-betekenis-schervengericht/81906/>
- Koops, E. (2018, 19 september). Democratie - Betekenis en kenmerken van het politiek begrip. Geraadpleegd op 11 februari 2019, via <https://historiek.net/democratie-betekeniskenmerken/82679/>
- Krausse, D. (2014, 20 februari). Niet zo wild als u dacht: de Kelten. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.eoswetenschap.eu/geschiedenis/niet-zo-wild-als-u-dachtde-kelten>
- Kustermans P. (2005). *Feun en de vloek van de sjamaan*. Antwerpen: Manteau.

- Kustermans P. (2007). *Feun en het wolvenmeisje*. Antwerpen: Manteau.
- Kustermans, P. (2000). *Timoe*. Averbode: Averbode
- Lindsay, W. (1994). *Ooggetuigen: Prehistorisch leven*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Griekenland*. Haarlem: Fibula -Van Dishoeck.
- MacGregor, M. (1980). *De Geschiedenis van Rome*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.
- Pops (2015). Hoe werkte de Keltische maatschappij? Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://kunst-en-cultuur.infonu.nl/geschiedenis/159892-hoe-werkte-de-keltischemaatschappij.html>
- Proost, B. (2011). *Alexander de Grote*. z.pl.: Brabant Strip.
- Putnam, J. & Hayman, P. (1993). *Ooggetuigen: Mummies*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Puttevils, T., Reusens, B., Valckeneers, A. & Vinckx, E. (2012). *Pionier 3 Leerboek*. Berchem: De Boeck
- Rens, T. (2018, 14 mei). Trump: "Wij erkennen vandaag het vanzelfsprekende: Jeruzalem is hoofdstad van Israël". Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.hln.be/nieuws/buitenland/trump-wij-erkennen-vandaag-hetvanzelfsprekende-jeruzalem-is-hoofdstad-van-israel~a88d16e8/>
- Reusens, B., Valckeneers, A. M., Vinckx, E., Puttevils, T., & Beck, D. (2015). *Pionier 4* [leerwerkboek]. Berchem: De Boeck.
- Samuels, C. (2015). *Het oude Egypte*. Etten-Leur: Ars Scribendi
- Schoemans, R. (2005). *De Leeuwendochter*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.
- Schoemans, R. (2008). *Kinderen van de Leeuwendochter*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.
- Serlet, K., Boon, M., & Goethals, R. (2013). *Pionier 1* [werkboek]. Berchem: De Boeck.
- Steringa Kuyper B.H. (1898). *Plutarchus. Verhalen, Deel I*. Amsterdam
- Taalbureau IJ. (2018, 25 april). De berg van God. *Historia*, 2018(4), 18–27.
- Taalbureau IJ. (2018, 25 april). De Eerste Kruistocht. *Historische Hoogtepunten: Kruistochten*, 2018(2), 21–27.
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2008). De Keltische godsdienst. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/De%20Keltische%20godsdienst.htm>
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2009). De Keltische druïde. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/De%20Keltische%20druide.htm>
- Vakwerkgroep Latijn Bim-Sem Mechelen. (2011). Economie bij de Kelten. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <http://www.bimsem.net/latijnict/kelten/website-Latijn.htm>
- Vinckx, E. (2014). *Egypte* [cursus]. Hasselt: PXL.
- Vinckx, E. (2015). *Rome 1b* [cursus]. Hasselt: PXL.
- Website Nationale Bank België, geraadpleegd op 22-09-2014 via www.nbbmuseum.be
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 1 december). Republiek. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <https://nl.wikipedia.org/wiki/Republiek>
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 20 september). Hendrik VIII van Engeland. Geraadpleegd op 24 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Hendrik_VIII_van_Engeland
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 25 maart). Lucius Tarquinius Superbus. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Lucius_Tarquinius_Superbus
- Wikipedia-bijdragers. (2018, 6 januari). Ketel van Gundestrup. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via https://nl.wikipedia.org/wiki/Ketel_van_Gundestrup
- Wilkinson, P. (1989). *Ooggetuigen: de eerste mens*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij
- Winkels, J. & Hoogeveen, P. (2014). *Het didactische werkvormen boek: variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Beeldbronnen (fragmenten, dvd's):

- CrashCourse (2014, 5 december). *Charles V and the Holy Roman Empire: Crash Course World History #219* [Video]. Geraadpleegd op 28 januari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=MRYzW3BSj0I>
- Extra Credits (2015, 12 september). *Europe: The First Crusade - On to Jerusalem - Extra History - #6* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=oyYGLoo3bj0>
- Extra Credits (2015, 15 augustus). *Europe: The First Crusade - Peter the Hermit - Extra History - #2* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=aAodRUPN7IE>
- Extra Credits (2015, 22 augustus). *Europe: The First Crusade - A Good Crusade? - Extra History - #3* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via https://www.youtube.com/watch?v=pl5_idvxn18
- Extra Credits (2015, 29 augustus). *Europe: The First Crusade - Men of Iron - Extra History - #4* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=UdzsMEHUBrQ>
- Extra Credits (2015, 5 september). *Europe: The First Crusade - Siege of Antioch - Extra History - #5* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=ZvUibFUJFKM>
- Extra Credits (2015, 8 augustus). *Europe: The First Crusade - The People's Crusade - Extra History - #1* [Video]. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=HIs5B2U7US0>
- Forstater, M., White, M. (Producenten) & Gilliam, T., Jones, T. (Regisseurs). (1975). *Monty Python and the Holy Grail*. Verenigd Koninkrijk: 20th Century Fox.
- Games At School (2018, 23 februari). *Mummificatie - Oude Egypte* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=Cyh45GvC5cA>
- Gazza6359 (2012, 13 april). *Horrible Histories Mummification* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=5kFVgHwEkLE>
- Hidden Egypt: *het land van de mummies* [dvd]. (2003). z.pl.: Orion Channel
- HistoryVideos100 (2017, 2 januari). *Roman Society and Political Structure* [Video]. Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=3B5pGiWptb4&feature=youtu.be>
- Marilena, I. (2018, 10 september). *Horrible Histories S02E05* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.dailymotion.com/video/x6so1f1>
- Oliver, J. (2010, 10 maart). *Book of the Dead* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=Go8WisDC4W8>
- Ooggetuigen: *Prehistorisch leven* [dvd]. (2015). Sint-Niklaas: VDM Entertainment.
- Oud Nieuws (2017, 7 januari). *Mummificatieproces: Hoe werden mummies gemaakt?* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=P5xoxieHogg>
- SWNS TV. (2015, 3 september). *Music experts create replica of Iron Age Celtic horn used in warfare* [Video]. Geraadpleegd op 14 januari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=-DIIaCUJ1yQ>
- TED-Ed (2015, 18 juni). *How to make a mummy - Len Bloch* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.youtube.com/watch?v=9gD0K7oH92U>
- Warburton, E. (2013, 21 oktober). *HORRIBLE HISTORIES - The Mummy Song (Awful Egyptians)* [Video]. Geraadpleegd op 8 februari 2019, van <https://vimeo.com/51087965>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 3* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-3>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 8* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-8>
- Wco.tv. (z.d.). *Horrible Histories 2009 Season 4 Episode 11* [Video]. Geraadpleegd op 10 februari 2019, via <https://www.wco.tv/horrible-histories-2009-season-4-episode-11>

Bijlagen

FEEDBACKENQUÊTE STAGEMENTOREN
<u>Mentor:</u> <u>Lesonderwerp + werkvorm:</u> <ul style="list-style-type: none"> •

Op basis van deze korte enquête probeer ik mijn eigen werken en de uitvoering hiervan in vraag te stellen. De resultaten van deze enquête dienen vooral als feedback voor mij. Zo weet ik wat er eventueel moet bijgeschaafd worden in de toekomst.

- De insteek en de uitvoering van de werkvorm(en) waren geslaagd.

Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Deels akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord

Eventuele toelichting: _____

- De leerlingen waren voldoende actief.

Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Deels akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord

Eventuele toelichting: _____

- Na de uitvoering van de werkvorm(en), werd er voldoende tijd gespendeerd aan de nabespreking.

Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Deels akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord

Eventuele toelichting: _____

- De werkvorm(en) is(/zijn) een meerwaarde voor de geschiedenisles.

Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Deels akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord

Eventuele toelichting: _____