

GESCHIEDENIS GEVEN

Sven De Maertelaere
Fien Lauwaerts
Lieke Vincent

2023

© 2023, Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV, Postbus 43, 9400 AA Assen.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

NUR 133

ISBN folio 9789023259718

ISBN ebook 9789023259725

1e druk, 2023

Ofschoon iedere poging is ondernomen volgens de auteurswet rechthebbenden van het in dit boek opgenomen illustratiemateriaal te traceren, is dit in enkele gevallen niet mogelijk gebleken. In het onderhavige geval verzoekt de uitgever rechthebbenden contact met hem op te nemen.

Uitgave: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum, Assen
Grafische verzorging: LINE UP boek en media bv, Groningen
Omslagontwerp: Luciën Wink
Druk: Drukkerij Van Gorcum, Meppel

Inhoud

Hoofdstuk 1	Proloog: een hoofd vol geschiedenis	1
1.1	Vooraf	2
1.2	Opbouw van het boek	2
1.3	Tijd voor tijd. Een hoofd vol geschiedenis	4
1.3.1	Tijd is een fascinerend begrip	4
1.3.2	De eindtermen 'tijd'	10
1.4	Jonge kinderen: ordenen en beleven	12
1.4.1	Inleven in verhalen	13
1.4.2	De praktijk: biologisch, dagelijks en historisch tijdsbesef	13
1.4.3	Voorkennis vereist: reken- en taalvaardigheden	16
1.5	Zoek het zelf uit!	17
1.5.1	Hoe ontwikkelen kinderen historisch tijdsbesef?	17
Hoofdstuk 2	De oudste tijden	24
2.1	De didactische focus: de lesvoorbereiding	26
2.1.1	De onderdelen van een lesvoorbereiding	28
2.1.2	Hanteer steeds het historisch referentiekader	37
2.1.3	Thematische en chronologische geschiedenis, hoe werk je eraan?	41

2.2	Het historische verhaal	42
2.2.1	Inleiding	42
2.2.2	De mens is een recente bewoner van de planeet	42
2.2.3	De evolutie van de mens	44
2.2.4	Jager-verzamelaars in het huidige België	46
2.2.5	De landbouwsamenleving	51
2.2.6	Opvallende ontmoetingen: de epische Egyptenaren	56
2.3	De didactische suggesties	64
Hoofdstuk 3	Klassieke oudheid (3800 v.C.-500 n.C.)	74
3.1	De didactische focus: historische verhalen in de klas	76
3.1.1	Soorten verhalen in het klaslokaal	78
3.1.2	Verhalend ontwerp	81
3.2	Het historische verhaal	84
3.2.1	De Griekse stadstaten	84
3.2.2	De Romeinse tijd	94
3.2.3	Opvallende ontmoetingen: de geïntegreerde Gallo-Romeinen	107
3.3	De didactische suggesties	111
Hoofdstuk 4	Middeleeuwen: deel 1 (ca. 500-1000)	120
4.1	De didactische focus: beeldvormers	122
4.1.1	Het belang van beeldvorming	122
4.1.2	Bewuste beeldvorming	124
4.2	Het historische verhaal	134
4.2.1	Inleiding	134
4.2.2	Germanen op pad	134
4.2.3	De koninkrijken van de Franken	136

4.2.4	De middeleeuwse standensamenleving	142
4.2.5	Het leven op het land: het domaniale stelsel	150
4.2.6	De verspreiding van het woord van God	150
4.2.7	Opvallende ontmoetingen: de verkennende Vikingen	152
4.3	De didactische suggesties	157
Hoofdstuk 5	Middeleeuwen: deel 2 (ca. 1000-1400)	168
5.1	De didactische focus: omgevingsonderwijs	170
5.1.1	De voordelen van omgevingsonderwijs	170
5.1.2	Laten we op verkenning gaan!	174
5.2	Het historische verhaal	177
5.2.1	Het kasteel	177
5.2.2	De middeleeuwse stad	183
5.2.3	Kennis in middeleeuws Europa	195
5.2.4	Opvallende ontmoetingen: de ambitieuze Arabieren	197
5.3	De didactische suggesties	202
Hoofdstuk 6	De 15e eeuw (1401-1500)	210
6.1	De didactische focus: geïntegreerd werken	212
6.1.1	Wat is geïntegreerd werken?	212
6.1.2	De mate waarin je geïntegreerd werkt	213
6.2	Het historische verhaal	217
6.2.1	De Bourgondische hertogen	217
6.2.2	Boekdrukkunst	225
6.2.3	De ontdekkingsreizen	228
6.2.4	Opvallende ontmoetingen: de adembenemende Azteken	234
6.3	De didactische suggesties	237

Hoofdstuk 7	De nieuwe tijden: deel 1(1500-1700)	244
7.1	De didactische focus: historisch denken en redeneren	246
7.1.1	Historisch denken en redeneren, een definitie.....	247
7.1.2	Werkwijze van de historicus.....	252
7.1.3	Historisch denken en redeneren in de lespraktijk.....	257
7.2	Het historische verhaal	258
7.2.1	Terug naar de kern: de Reformatie.....	258
7.2.2	Het rijk van een wereldheerser: Karel V (1500-1558).....	262
7.2.3	De Nederlandse Opstand (1566-1648).....	265
7.2.4	Kunst en wetenschap.....	270
7.2.5	Europa verovert de wereld.....	274
7.2.6	Opvallende ontmoetingen: het centraliserende China.....	279
7.3	De didactische suggesties	283
Hoofdstuk 8	De nieuwe tijden: deel 2 (1700-1900)	292
8.1	De didactische focus: erfgoededucatie	294
8.1.1	Erfgoededucatie.....	294
8.2	Het historische verhaal	301
8.2.1	De verlichting.....	301
8.2.2	De Franse Revolutie.....	303
8.2.3	Liberalisme en nationalisme.....	309
8.2.4	De Belgische Revolutie (1830): van een Verenigd Koninkrijk der Nederlanden naar een onafhankelijk België.....	310
8.2.5	De industriële revoluties.....	314
8.2.6	Modern imperialisme.....	330
8.2.7	Opvallende ontmoetingen: koloniaal Kongo.....	333
8.3	De didactische suggesties	339

Hoofdstuk 9	De nieuwe tijden: deel 3 (1900-1945)	350
9.1.	De didactische focus: herinneringseducatie	352
9.1.1	Herinneringseducatie en geschiedenisonderwijs?	352
9.1.2	Wat mogen we nooit vergeten?	352
9.1.3	De drie pijlers van herinneringseducatie	354
9.1.4	Aandachtspunten bij herinneringseducatie	358
9.2	Het historische verhaal	361
9.2.1	De Eerste Wereldoorlog (1914-1918)	361
9.2.2	De bruisende jaren '20	375
9.2.3	De Tweede Wereldoorlog (1940-1945)	377
9.3	De didactische suggesties	387
Hoofdstuk 10	Onze tijd (1945-2001)	396
10.1	De didactische focus: evalueren	398
10.2	Het historische verhaal	402
10.2.1	De Koude Oorlog	402
10.2.2	Grenzen aan de groei?	404
10.2.3	De wereldtentoonstelling Expo '58	411
10.2.4	De oprichting van de Europese Unie	414
10.2.5	Nieuw millennium, nieuwe uitdagingen: de oorlog tegen terrorisme	415
10.3	De didactische suggesties	417
	Literatuur	422
	Bronvermelding beeld	432
	Trefwoordenregister	439

LEO BELGICVS





PROLOOG: EEN HOOFD VOL GESCHIEDENIS

In deze proloog worden allereerst de opbouw en tips voor het gebruik van het boek beschreven. Vervolgens lees je over hoe we omgaan met het begrip tijd, vervolgens is er aandacht voor geschiedenisonderwijs aan jonge kinderen en ten slotte staan we stil bij hoe we bij leerlingen basisonderwijs de ontwikkeling van het historisch tijdsbesef kunnen stimuleren.

1.1 Vooraf

Dit boek zal je helpen te doen wat de titel belooft: geschiedenis geven aan leerlingen van het basisonderwijs. Uiteraard op een verantwoorde, onderbouwde en hopelijk ook enthousiaste en bevolgen wijze helpen de auteurs je daarin graag op weg.

In deze Vlaamse versie van *Geschiedenis geven* zijn de historische verhalen en voorbeelden verbonden met de Belgische context, maar er is ook aandacht voor het internationale perspectief. De inhouden en de lessuggesties houden rekening met de eindtermen en de leerplannen van verschillende onderwijsverstrekkers. Er is aandacht voor historische achtergrondinformatie, vakdidactiek tijd en geschiedenis en een vakgeïntegreerde aanpak, soms breder dan de doelen die verbonden zijn aan het leergebied mens en maatschappij. Een andere ontwikkeling is leren door ontdekken, waarover in de didactische focus van hoofdstuk 10 meer verdieping wordt geboden. Een motiverende nieuwe didactiek – Grej of the day (GOTD) – die *kennis is cool* als slogan heeft, mocht ook niet ontbreken. Dit boek sluit aan, herhaalt en bouwt voort op de historische kennis waarmee de huidige Vlaamse studenten de opleiding starten.

Alle educatieve bachelors lager onderwijs leveren breed opgeleide onderwijsprofessionals af, aan wie enorm veel eisen worden gesteld en van wie terecht veel wordt verwacht. Ouders vertrouwen immers hun kinderen aan de juf of meester toe. Er zijn vele opleidingsvarianten om de bevoegdheid tot leerkracht lager onderwijs te behalen. Zowel volwassenen met levens- en werkervaring als jongeren doen op de lerarenopleidingen tal van pedagogische en didactische vaardigheden op. Daarnaast moeten ze de algemene bachelorcompetenties beheersen. Als student lager onderwijs dien je ook nog te beschikken over een gedegen basiskennis van heel veel verschillende leergebieden. Zo'n brede algemene ontwikkeling zorgt er niet alleen voor dat je leerlingen beter antwoord kunt geven, maar vooral dat je ze goede vragen kunt (laten) stellen.

1.2 Opbouw van het boek

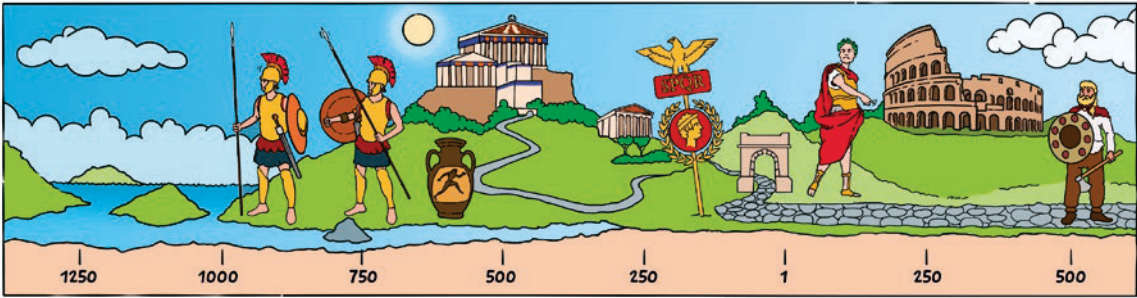
Dit boek telt tien hoofdstukken. Vanaf hoofdstuk 2 bestaat elk hoofdstuk uit drie delen, namelijk een didactische focus, een historisch verhaal en lessuggesties die aansluiten bij het historische verhaal.

In de didactische focus wordt ingezoomd op de didactische vaardigheden en inzichten die je nodig hebt om de doelen 'geschiedenis' te bereiken in het lager onderwijs. Het historische verhaal omvat historische achtergrondinformatie van een bepaalde periode. We hebben gekozen om de historische verhalen in chronologische volgorde te brengen. De indeling van de historische periodes sluit meer aan bij de periodisering zoals die in het secundair onderwijs wordt gehanteerd, maar we hebben die periodes wel verbonden met de indeling in vier historische periodes zoals je die terugvindt in de eindtermen voor het lager onderwijs. Met de lessuggesties willen we leerkrachten inspireren om aan de slag te gaan in de klas. De lessuggesties zijn verbonden met de inhouden van het historische verhaal.

Lees: Vlaanderen? België?

Verhaaltjesfabriek of 'moet ik die inhouden ook leren voor de toets'?

In elk hoofdstuk vind je teksten en kaders met daarin een schema, een theoretisering, een lijst met tips of 'zomaar' een verhaaltje, een kleine geschiedenis, een voorbeeld of een foto met toelichting. Dit is bedoeld om duidelijk te maken dat geschiedenis overal te vinden is, dus ook in de nabijheid van elke basisschool van elk kind. Als leerkracht helpt het om veel anekdotes te kennen, mythes te kunnen ontrafelen en geschiedenis met pakkende voorbeelden te kunnen illustreren. Een leerkracht wordt op die manier, door steeds nieuwe verhalen te lezen en te vertellen, ook een 'verhaaltjesfabriek'. Bij het vak geschiedenis vormt de op deze en andere manieren verworven kennis de voorwaarde om tot historisch denken te komen.



3.2 Het historische verhaal

In deze paragraaf besteden we eerst aandacht aan de geschiedenis van de Grieken en vervolgens aan die van de Romeinen. Deze beide periodes samen noemen we de klassieke oudheid.

3.2.1 De Griekse stadstaten

In de 8e eeuw v.C. waren in de Griekse wereld (ook wel Hellas genoemd) landbouwgemeenschappen uitgegroeid tot stadstaten, in het Grieks aangeduid als *polis* (meervoud *poleis*). Zo'n polis kun je het best voorstellen als een verzameling dorpen met een stedelijk centrum. In dit centrum bevond zich doorgaans een akropolis, een verdedigbare burcht, liefst op een rots of berg. Het gezag berustte bij een adellijke elite van machtige families.

In de Griekse steden woonden zowel de grootgrondbezitters als de handwerkslieden, terwijl de boeren op het platteland rond de stad woonden. Vele poleis hadden

de neiging hun gebied uit te breiden ten koste van omliggende gebieden. Zo kwamen er enkele poleis naar de voorgrond die sterker en groter waren dan andere: onder hen ook Sparta en Athene. Elke polis had zijn eigen manier van bestuur en organisatie, wat ervoor zorgde dat het oude Griekenland nooit een politieke eenheid was. Dit wordt duidelijk wanneer we Sparta en Athene onder de loep nemen.

Sparta

De stadstaat Sparta lag op de Peloponnesos, het grootste en meest zuidelijke schiereiland van Griekenland. Sparta was een oligarchie. Dat is een politieke structuur waarbij de macht in handen is van een selecte groep mensen. Aan het hoofd van Sparta stonden twee koningen. Het koningschap werd na verloop van tijd een hol begrip, want de enige bevoegdheid van de gekroonde hoofden was om tijdens de strijd de rol van generaal op zich te nemen. De echte politieke macht lag bij de *gerousia* of de raad van ouderen. Deze 60+'ers werden door de vergadering van burgers verkozen als levenslang lid van deze raad van ouderen.

Sparta was uniek in het oude Griekenland vanwege zijn sociale structuur. Een deel van de overwonnen buurvolkers werd door hen verplicht tewerkgesteld. Ze werden beschouwd als bezit en moesten hun opbrengsten van het land gedeeltelijk afstaan aan de Spartanen. De grote aanwezigheid aan slaven kon tot opstanden leiden. Om problemen te voorkomen, moesten de Spartanen zorgen voor een sterk leger om de orde te handhaven en moesten de Spartanen van jongs af aan ondergedompeld



In de klassieke oudheid waren Sparta en Athene de twee grootste stadstaten.

worden in het militaire leven. De slaven zorgden voor een voortdurende aanvoer van levensmiddelen, waardoor Spartanen niet op het veld hoefden te werken en konden trainen in het Spartaanse leger. Het leger heeft er zeker drie eeuwen (ca. 600-300 v.C.) voor gezorgd dat Sparta een belangrijke rol in heel Griekenland kon spelen.

Vrouwen in Sparta

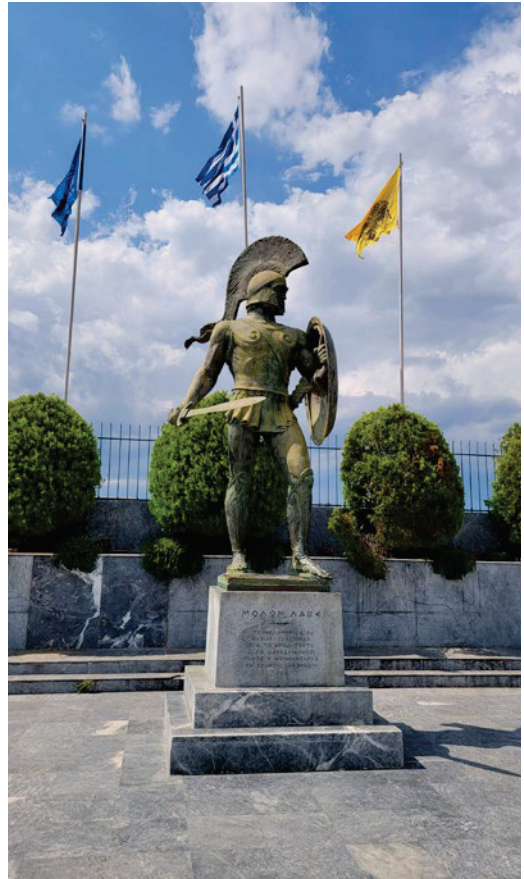
Thucydides, een geschiedschrijver uit de 5e eeuw v.C., schreef over de Griekse vrouw dat 'de grootste glorie voor de vrouw is om het minst besproken te worden onder de mannen, noch in lof noch in blaam.' Het is duidelijk dat de Griekse samenleving patriarchaal was, wat betekent dat mannen een dominante rol opnamen en er weinig plaats was voor vrouwen in het openbaar leven.

In Athene stonden vrouwen onder de voogdij van een man: als kind was de vader de voogd, na het huwelijk was dit haar man. In het klassieke Athene huwden vrouwen gemiddeld op de leeftijd van 14 jaar, terwijl dit voor mannen rond de 30 was. Deze ondergeschikte positie kan ook mooi gezien worden in het Griekse woord voor vrouw. Dit was *damar* (δάμαρ) en was afgeleid van het Grieks *damazesthai* wat letterlijk 'onderwerpen' en 'temmen' wil zeggen. Atheense vrouwen konden eigendommen verwerven als bruidsschat of erfenis, maar het was wel haar voogd die uiteindelijk over deze bezittingen beschikte.

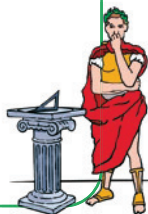
Sparta onderscheidde zich op dit vlak van de meeste andere Griekse poleis: vrouwen waren min of meer gelijk aan de mannen. Net als de mannelijke Spartanen waren ze ondergeschikt aan de staat en moesten ze in fysiek getraind worden. Een rol als soldaat namen ze niet op, maar de fysieke fitheid moest ervoor zorgen dat de vrouwen gezonde en sterke zonen konden baren. Deze maatregel in combinatie met een latere huwelijksleeftijd – deze dames huwden amper voor hun twintigste – zorgde voor een veel lager sterftecijfer bij de bevalling. Net zoals in Athene bezaten de vrouwen geen politieke macht, echter konden ze wel zelf over geld en land beschikken doordat de mannen zo vaak weg waren.

Spartaanse opvoeding

De uitdrukking een Spartaanse opvoeding kennen we als een harde en strenge opvoeding. De verklaring voor deze uitdrukking vindt zijn wortels in de Spartaanse cultuur en verwijst naar het opvoedingsmodel dat de Spartanen hanteerden. Jongens werden vanaf hun zevende jaar door de polis opgevoed en tot soldaat getraind. Doorheen hun tienerjaren werd de opleiding steeds intensiever. Als een Spartaan achttien jaar was, begon zijn eigenlijke militaire dienstplicht en trad hij officieel toe tot het leger van de stadstaat. De Spartanen hadden dienstplicht tot hun dertigste.



In volle wapenuitrusting is de Spartaanse koning Leonidas vereeuwigd in zijn vroegere stadstaat. Vandaag is hij vooral gekend vanwege zijn legendarische, laatste strijd bij Thermopylae, waar hij volgens de legende met slechts 300 Spartanen standhield tegen de Perzen.



Athene, de democratie

Ontstaan

Voor het ontstaan van de democratie moeten we terug naar het Athene in de 6e eeuw voor Christus. De Atheense stadstaat was erg groot. Athene was, net als Sparta, eerst een monarchie geweest, maar die monarchie had plaatsgemaakt voor een adellijke raad. Rond 600 v.C. bedacht de wetgever Solon een nieuw politiek systeem: hoe rijker je was, hoe meer politieke macht je kreeg. De belangrijkste ambten waren weggelegd voor leden van de rijkste groep, de aristocraten of grootgrondbezitters. Dit politiek systeem bleek na verloop van tijd ook niet goed te werken. Uiteindelijk ontwikkelde er een nieuwe politieke vorm waarbij de macht (*kratos*) bij het volk (*demos*) lag en niet meer bij de aristocratie: de democratie.

Hoe werkte de Atheense democratie?

Alle volwassen mannen uit Athene konden deelnemen in de volksvergadering. Vrouwen, Atheense mannen jonger dan 20, vreemdelingen en slaven waren uitgesloten voor deze bijeenkomst. Voor het 5e-eeuwse Athene betekende dit dat 10% van de gehele bevolking aan deze criteria voldeed. Deze volwassen mannen kwamen 40 keer per jaar samen op een heuvel tegenover de Akropolis waarbij ze hun ideeën bespraken en via handopsteking stemden. De Atheense volksvergadering koos ambtenaren die allen specifieke taken hadden. Zo waren er ambtenaren voor de organisatie van grote festivals en andere voor de inrichting van publieke gebouwen. De positie van ambte-

naar vormde geen basis voor veel macht. De collegialiteit (altijd meer dan één ambtenaar voor dezelfde taak) en de ambtstermijn van één jaar voorkwamen een te grote machtsconcentratie. Het dagdagelijks bestuur van de stad was in handen van de raad van 500. Via loting werd beslist wie een jaar lang kon zetelen in deze raad. Daardoor kon bijna elke Atheense mannelijke burger in zijn leven één of twee keer deel uitmaken van de raad.

Een uniek stelsysteem in Athene was het ostracisme. Om te voorkomen dat een persoon te machtig werd, beraadslaagde de Atheense volksvergadering jaarlijks of er een stemming moest komen om een Athener te verbannen. De leden van de volksvergadering konden dan de naam van diegene die men wilde verbannen op een scherf (*ostrakon*) krassen. Wiens naam het meest op 6000 scherven voorkwam, moest binnen 10 dagen de stad verlaten en werd pas na 10 jaar terug toegelaten. Doordat de banning zijn bezittingen niet verloor, keerde deze vaak na zijn ballingschap terug naar Athene.

De cultuur van de stadstaten

Door Sparta en Athene naast elkaar te leggen blijkt dat de poleis in het oude Griekenland op politiek vlak heel verschillend waren. Deze verdeeldheid zien we veel minder terug op cultureel vlak.

Een gemeenschappelijk kenmerk tussen de inwoners van de poleis was de competitieve geest, waarvan de Olympische Spelen de grootste erfgenaam is. De stad Olympia was echter niet de enige organisator van wedstrijden. Onder meer in steden als Athene, Delphi en Korinthe kon je in de klassieke oudheid aantreden in wedstrijden. Elke competitie werd gekenmerkt door zijn eigen programma. Het draaide op deze evenementen niet altijd rond sport, op sommige spelen vormden muziek en andere kunsten een volwaardig onderdeel van de competities. Men noemde dit de 'muzische' wedstrijden, naar de 'muzen', de godinnen van kunsten zoals muziek, literatuur en drama.



Op dit ostrakon staat de naam Kimon.

hemellichamen en het kompas om je te oriënteren. Het kompas komt uit China. Er zijn bronnen die aantonen dat tijdens de 12e eeuw het navigatie-instrument reeds op boten werd gebruikt om zich te oriënteren. Een kompas werkt door de magnetische aantrekkingskracht van de aarde en duidt steeds het magnetische noorden aan. Door intensieve handelscontacten met de Arabische wereld is het kompas uiteindelijk ook in Europa beland.

Op een eenvoudige manier kan je zelf een kompas maken. Je hebt enkel een bakje met water, een naald, een magneet en een kurk nodig. Snij eerst een stukje van de kurk af. Leg dit stukje op het water zodat het drijft. Maak vervolgens je naald magnetisch door in dezelfde richting over de magneet te wrijven. Leg tot slot de naald op het stukje kurk en de naald zal het noorden zoeken en aangeven. Controleer met een echt kompas.

Tip: let op dat er geen magnetische voorwerpen in de buurt zijn.

Paspoort van de ontdekkingsreiziger

In deze lessuggesties kan je aan doelen werken van mens en maatschappij.

Laat de leerlingen de paspoorten van de ontdekkingsreizigers aanvullen. Voorzie als leerkracht voldoende correcte bronnen waar

de leerlingen de informatie terug in kunnen vinden. De ontdekkers die je kan opgeven zijn: Bartholomeus Diaz, Columbus, Vasco Da Gama, Magellaan, Willem Barentszoon, Henry Hudson, Abel Tasman, James Cook, ... Voor meer achtergrondinformatie over deze ontdekkers kan je terecht in de historische verhalen van de hoofdstukken 6 en 7.

Gebieden werden niet enkel naar ontdekkers vernoemd, ook de vorst of vorstin in wiens opdracht de ontdekkers de reis maakten, schonk zijn of haar naam aan een gebied, zoals Virginia (naar de maagdlijke Elizabeth I), de Filippijnen (ter ere van Filips II) en Louisiana (naar Lodewijk XIV). Heel wat plaatsen op de kaart hebben ook namen die naar het moederland verwijzen, bijvoorbeeld: Nieuw-Zeeland (een Nederlandse kolonie), New Orleans (een Franse kolonie), Nieuw-Zuid-Wales (een provincie in de Britse kolonie Australië en genoemd naar Wales) en Nieuw-Amsterdam (de originele naam voor New York, toen het nog in Nederlandse handen was). Je kan met de kinderen op zoek gaan naar de oorsprong van heel wat namen. Hoe zouden zij hun eigen ontdekking noemen?

In het volgende hoofdstuk is een suggestie uitgewerkt waarbij je aan de hand van de ontdekkingsstochten historische kaarten kan onderzoeken.



Paspoort ontdekkingsreiziger

Naam: _____

Nationaliteit: _____

Ik vaar voor dit land: _____

Ik vaar naar : Afrika - Amerika - Azië - Oceanië

Mijn naam herken je in deze zee, rivier of eiland: _____

Ik ben tijdens de tocht gestorven: ja - neen

Nieuwe producten uit den vreemde

In deze lessuggesties kan je aan doelen werken van mens en maatschappij.

De ontdekkingsreizen brachten een groot aantal nieuwe producten naar Europa. Denk aan producten als mais, pinda (olienoot), ananas, tomaat, aardbei, paprika, aardappel, cacao boon, tabak, avocado, papaja, goud, zilver, rietsuiker en katoen, maar ook specerijen zoals peper, nootmuskaat, kruidnagel en kaneel, en tevens papaver, wierook, saffraan, gember, porselein, sieraden en zijde.

Verzamel een aantal van deze producten. Vul het geheel aan met 'typisch' Europese producten, zoals appel, peer, bieslook, boschampignons, graan, spruiten, wortel, witloof, tijm, ... Laat de leerlingen in eerste instantie een scheiding maken tussen al dan niet uit Europa afkomstig. Laat daarna een verdeling maken tussen afkomstig uit Amerika of Azië. Na de verdeling zoeken de leerlingen de herkomst van de producten om de resultaten te checken en hun verdeling bij te sturen.

In contact met andere volkeren: de precolumbianen

Expertengroepen – de precolumbiaanse volkeren

In deze lessuggesties kan je aan doelen werken van mens en maatschappij.

De drie precolumbiaanse volkeren (Maya's, Azteken, Inca's) vormen een ideaal thema om met expertengroepen te werken. Je deelt de klas in drie groepen op waarbij de leerlingen zelf een informatiebundel krijgen over één bepaald precolumbiaans volk. De informatiebundel kan teksten, afbeeldingen, een kaart, een filmfragment, een website, ... bevatten. Koppel hier opdrachten aan zodat de leerlingen een doel hebben om de bundel te verwerken. In een tweede lesfase herverdeel je de leerlingen in groepen van 3, waarbij elke leerling een ander precolumbiaans volk heeft. Laat hen samen

- de drie precolumbiaanse volkeren situeren op een tijdlijn.

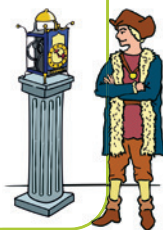
- de drie verschillende rijken aanduiden op een wereldkaart.
- uit een opsomming het woord schrappen dat niet inhoudelijk in het rijtje past (bijvoorbeeld de drie hoofdsteden en één andere stad).
- gemeenschappelijke kenmerken in een rooster aanduiden, bijvoorbeeld over de samenleving, religie en dergelijke.

Tijdens deze oefening werken alle leerlingen aan historische vaardigheden zoals het hanteren van informatiebronnen en het kunnen situeren van een historisch verhaal in tijd en ruimte. Ook samenwerkingsvaardigheden worden tijdens deze oefening verder ingeoefend. Ze zijn immers van elkaar afhankelijk om de eindopdracht tot een goed einde te brengen! Ze maken allemaal kennis met de precolumbiaanse cultuur, maar de kennis over een bepaalde cultuur zal wel verschillend zijn. Dit kan geen kwaad! Het opwekken van de interesse in andere culturen staat centraal. Ook het inzicht dat deze geschiedenissen anders zijn dan de onze is een doel van deze les.

Communiceer met een Azteek

In deze lessuggesties kan je aan doelen werken van mens en maatschappij.

Door de ontdekkingsstochten kwamen Europeanen in gebieden terecht die ze niet kenden. Tijdens die tochten kwamen ze in contact met de inheemse bevolking. Laat de leerlingen een ontmoeting tussen een Spaanse conquistador en een Azteek naspelen. Hoe communiceer je met elkaar als je elkaars taal niet kent? Je geeft de conquistador de opdracht mee om bepaalde informatie te achterhalen: hij moet vragen waar het goud te vinden is, waar de hoofdstad van het rijk is, ... zonder taal te gebruiken. De Azteek krijgt ook een blad met allerlei informatie, waartussen ook het antwoord op de vraag van de conquistador te vinden is.







DE NIEUWE TIJDEN: DEEL 1

(1500-1700)

In dit hoofdstuk komen aan de orde:

- De didactische focus: historisch denken en redeneren
- Het historische verhaal van de omwentelingen en ontdekkingen in de nieuwe tijd
- Lessuggesties

Wat komt er aan bod?

- De Reformatie
- Het rijk van Karel V
- De Nederlandse Opstand
- Kunst en wetenschap
- Koloniale concurrentie
- De driehoekshandel
- Piraterij
- Het Chinese Rijk

7.1 De didactische focus: historisch denken en redeneren

Dat geschiedenisonderwijs niet alleen draait rond kennisoverdracht en het leren van ‘feiten’, werd eerder in dit boek al benadrukt. Vaardigheden en attitudes aanscherpen via de feiten, is naast de uitbouw van een historisch referentiekader een belangrijk onderdeel van het vak. Aspecten zoals historische bronnen, aandacht voor anachronismen, leren denken in oorzaak en gevolg of continuïteit en verandering zijn dus ook deel van de lesstof. Op die manier dragen we bij tot de ontwikkeling van het historisch besef en bewustzijn van de leerlingen. In het middelbaar onderwijs wordt daartoe erg veel aandacht besteed aan historisch denken en redeneren. Het is een actievere manier van omgaan met het vak, en het vergt de nodige tijd om te ontwikkelen. Ook op de basisschool is er steeds meer aandacht voor deze denkvaardigheden.

Een van de hoofddoelen van geschiedenisonderwijs is het ontwikkelen van historisch bewustzijn, dat wil zeggen: het besef dat er een verleden is met een (correct) beeld van hoe dit verleden eruitzag en hoe het menselijk handelen uit het verleden het heden en de toekomst beïnvloedt.

In historisch bewustzijn kan je drie componenten onderscheiden:

- 1 Ontwikkeling van historisch tijdsbesef (zie hoofdstuk 1)

- 2 Kennis en inzicht in de historische werkelijkheid (zie alle historische verhalen van hoofdstukken 2 tot en met 10)
- 3 Historiciteit: het inzicht dat het menselijk handelen uit het verleden het heden beïnvloedt en het heden de toekomst.

De eerste twee leveren voor leerkrachten en studenten niet zoveel problemen op. Het zijn herkenbare domeinen zoals relaties leggen tussen heden, verleden en toekomst, het chronologisch ordenen of indelen van tijd in bijvoorbeeld een tijdperk. Het tweede kernconcept is wellicht het meest vertrouwd: kennis hebben van de historische werkelijkheid zoals de periodes. Dit kan ook in de vorm van erfgoededucatie of herinneringseducatie. Verhalen over personen en gebeurtenissen in de eigen omgeving of ver daarbuiten zorgen voor beeldvorming van het verleden. Het derde onderdeel is moeilijker. We willen dat kinderen inzien dat alles om ons heen historisch bepaald en bepalend is. Als leraar zal je samen met de leerlingen moeten ontdekken dat ons heden beïnvloed is door de keuzes van onze voorgangers. Op onze beurt nemen we ook zelf een plaats in in de keten van verleden – heden – toekomst. Zo kunnen we ook de toekomst beïnvloeden. Dit noemen we historiciteit.

Om dit te bereiken ga je samen met de leerlingen historisch denken en redeneren, wat minder ingeburgerd is op de basisschool. Maar hoe weet je of je bij je geschiedenisonderwijs werkt aan ‘historisch denken en redeneren’? En wat wordt er eigenlijk mee bedoeld?

Historisch besef	Het vermogen om verleden, heden en toekomst te onderscheiden en om de eigenheid van een historische periode te herkennen.
Historisch bewustzijn	Het besef dat er een verleden is (met een (correct) beeld van hoe dit verleden eruitzag) en hoe het menselijk handelen uit het verleden het heden en de toekomst beïnvloedt.
Historische kennis	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van historische verschijnselen, ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen. • Kennis van aanduidingen van tijd, tijdsindelingen en periodes. • Deze kennis kunnen gebruiken om zich te oriënteren in de tijd.
Historiciteit	Het inzicht dat het menselijk handelen een impact heeft op de keten verleden-heden-toekomst.

Figuur 7.1 Begrippen over historisch tijdsbesef en bewustzijn.

Wat zou jij gedaan hebben?

Door de kinderen voor een keuze te stellen die mensen in het verleden ook hebben moeten maken, stimuleer je het historisch denken en redeneren. Achteraf oordelen is gemakkelijk en het behoort tot de taken van de historicus. Hoe beter hij zich kan voorstellen welke overwegingen een rol hebben gespeeld bij de tijdgenoot, hoe waardevoller zijn beschrijving is.

Veel gesteld is de vraag hoe jij gereageerd zou hebben wanneer iemand tijdens de Tweede Wereldoorlog had gevraagd bij jou te mogen onderduiken. De meeste kinderen zullen de consequenties niet overzien en onvoorwaardelijk positief reageren. Zo lijken historische keuzes plots wel erg makkelijk en wordt de geschiedenis wel erg snel herschreven. Wat is de waarde van dat gemakkelijk herschrijven van het verleden? Die waarde is tweeledig:

- In de eerste plaats blijkt in de praktijk dat kinderen zich bij een klassengesprek de uiteindelijk gekozen historische oplossing beter kunnen voorstellen wanneer zij eerst zelf een oplossing of het verloop hebben bedacht en daarvan de consequenties hebben bekeken. In het bovengenoemde voorbeeld realiseren kinderen zich dan dat het om veel meer gaat dan alleen de bereidheid om een onderduiker in huis op te nemen.
- Ten tweede wordt voor de kinderen duidelijk dat in alle omstandigheden keuzes gemaakt konden worden, omdat geschiedenis mensenwerk is.

Geschiedisonderwijs draagt op die manier ook bij aan waardevorming voor de toekomst.

Zoek in aansluiting op de lessen die in jouw school worden gegeven naar een mogelijkheid om op een van de bovengenoemde manieren met kinderen 'geschiedenis te schrijven'. De kinderen gaan daarbij op zoek naar argumenten uit de tijd waarin de gebeurtenis zich afspeelde. In het kader van de achtergrondinformatie bij dit hoofdstuk kun je bijvoorbeeld denken aan:

- De vraag hoe de katholieke kerk moest omspringen met dwalers die voor het protestantisme kozen.
- De keuzemogelijkheden van Filips II bij de start van de Beeldenstorm.
- De keuze om wel of niet piraat te worden.
- De vraag aan de Spaanse regering om wel of geen vrede te sluiten met de Republiek der Verenigde Provinciën.
- Moet je als Afrikaanse slavenhandelaar wel of niet slaven verkopen aan de Europeanen?

Als basis van historisch denken moeten wij dus aanvaarden dat het verleden niet meer aanwezig is. Wij moeten het doen met overblijfselen en de beelden die wij ervan vormen. Het verhaal over het verleden staat niet vast, maar wordt gereconstrueerd. En in elke tijd wordt de geschiedenis weer herschreven, omdat het ook veel over de eigen tijd zegt. Waarom leerden we wel over het dagboek van Anne Frank en niet over Simon Gronowski? Waarom kwam Zwarte Piet ter discussie te staan?

7.1.2 Werkwijze van de historicus

Om te begrijpen hoe historische kennis tot stand komt en hoe we dus een beeld construeren van het verleden, is het zinvol te

begrijpen hoe de geschiedwetenschapper te werk gaat. Kenmerkend voor deze werkwijze zijn:

- 1 Het *verzamelen* van representatieve (primaire en secundaire) bronnen en het vaststellen van feiten.
- 2 Het *ordenen* van de feiten, thematisch of in de tijd (of periodes).
- 3 Het *verklaren* door oorzaak en gevolg te analyseren en dwarsverbanden te zoeken, verschillende perspectieven te onderscheiden.
- 4 *Het vormen van een beeld* (conclusies trekken die leiden tot beeldvorming van het verleden) door te interpreteren door middel van inleving, vanuit multiperspectiviteit en rekening houdend met waarden.

Een beeld blijkt vaak niet eenvormig maar afhankelijk van onder andere de interpretatie en de vragen van de onderzoeker. In de lessuggesties van hoofdstuk 2 kan je meer lezen over de wetenschappelijke werkwijze van de archeoloog.

Begrippen

Er zijn al de nodige begrippen benoemd, zowel vanuit de geschiedenisdidactiek als het vak zelf. Hier volgt een nadere uitdieping van een aantal daarvan. De essentie is grip te krijgen op de denkgereedschappen die nodig zijn om met enige wijsheid naar het verleden te kunnen kijken. Elke periode in de geschiedenis is uniek. Belangrijke begrippen waarover je in deze paragraaf al hebt gelezen:

- De zes denkactiviteiten uit figuur 7.1
- Historische empathie
- Presentisme
- Verzamelen, ordenen, verklaren, beeld vormen
- Historische distantie

Hieronder lees je meer over:

- Continuïteit en verandering
- Anachronisme
- Invalshoeken
- Multiperspectiviteit
- Contingentie: toeval bestaat

- Historische significantie (wat is een historische gebeurtenis?)
- Historische distantie
- Tijdgebondenheid
- Standplaatsgebondenheid
- Periodisering en chronologie
- Feit, interpretatie en mening (factchecken)
- Aanleiding, oorzaak, gevolg
- Gebruik van bronnen

Continuïteit en verandering, anachronisme

In de geschiedenisles wordt vaak veel nadruk gelegd op het in chronologische volgorde bestuderen van veranderingen. Vaak wordt uit het oog verloren dat het verloop der dingen vooral veel continuïteit kent. In de media hoor of lees je vaak dat 'hierna niets meer hetzelfde zal zijn', maar dat valt meestal te bezien. Ruim tweeduizend jaar geleden beklagde de Romeinse redenaar Quintilianus zich erover dat de school te luxueus was, en de leerlingen te verwend. Al heel jong waren kinderen 'bedorven' en dan kon de leerkracht dat niet meer goed krijgen. Het klagen over de jeugd van tegenwoordig is dus een wellicht troostrijke continuïteit in de geschiedenis te noemen.

Uiteraard moeten kinderen nog een historisch referentiekader opbouwen, waar-



Herkennen dat de kleding en het kanon niet thuishoren in de middeleeuwen maar van later zijn, is een teken van historisch besef.

