

**Bachelorproef  
Professionele Opleidingen  
Studiegebied Onderwijs**

**Academiejaar 2022-2023**

## **Dit zijn de middeleeuwen: het oude Champarijk**

**Een multiperspectief educatief pakket wereldoriëntatie, historische tijd**

Bachelorproef aangeboden door  
**Indra Van Loock**  
tot het behalen van de graad van  
**Educatieve Bachelor in het Onderwijs: Lager Onderwijs**

Interne begeleider: **Isabel Wille**

## Woord vooraf

Deze bachelorproef is geschreven tot het behalen van de educatieve bachelor in het lager onderwijs. Gedurende de periode van augustus 2022 tot en met juni 2023 ben ik bezig geweest met het onderzoeken, schrijven en ontwerpen van mijn educatief pakket.

Een bachelorproef schrijven is een werk van lange adem en inspanning. Het resultaat ervan zou niet hetzelfde zijn geweest zonder de geweldige begeleiding van mijn interne promotor Isabel Wille. Zij heeft mij steeds gerichte feedback gegeven, gestimuleerd en gemotiveerd om het volledige potentieel van deze bachelorproef waar te maken. Bijzondere dank aan haar voor het begeleiden van dit leerproces.

Ook bijzondere dank aan Michelle Venneman, Joke Scheers en professor My An van de Da Nang University of Science and Education voor het delen van hun expertise.

Verder dank ik graag Saskia Fonck en Simon Claeÿ voor het nalezen van dit werk en hun morele steun.

Veel leesplezier!

Indra Van Loock

9 juni 2023

# Inhoudsopgave

Woord vooraf .....	2
Inleiding .....	7
Verklaring van keuzes voor het onderzoek .....	8
Waarom de focus op het oosten? .....	8
Mogelijke uitbreidingen .....	9
Hoofdstuk 1: Waarom een ander perspectief aanbieden in de lessen Wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd? .....	10
1.1 Eurocentrisme .....	10
1.2 Multiperspectiviteit .....	10
1.3 Drijfveren om multiperspectief te werk te gaan in lessen wereldoriëntatie, historische tijd. ....	10
1.3.1 Drijfveer 1: culturele vertegenwoordiging in het onderwijs .....	11
1.3.1.1 De vijf dimensies voor multicultureel onderwijs .....	11
Het integreren van diverse inhoud .....	11
Toelichten van kennisconstructie .....	12
Vooroordelen terugdringen .....	13
Streven naar een pedagogie van gelijkheid .....	13
Empoweren van de schoolcultuur .....	13
1.3.2 Drijfveer 2: historische volledigheid .....	14
1.3.2.1 Geschiedenis schrijven .....	14
1.3.2.2 Modellen om het verleden te onderzoeken .....	15
Het transmissiemodel .....	16
Het receptiemodel .....	16
Het representatiemodel .....	16
Het interactie- en communicatiemodel .....	16
1.3.3 Drijfveer 3: democratische grondhouding .....	17
1.4 Aandachtspunten bij het aanbieden van verschillende perspectieven in de lessen wereldoriëntatie, historische tijd .....	17
Hoofdstuk 2: De onderwijspraktijk op vlak van wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd .....	19
2.1 Het Westers-historisch referentiekader .....	19
2.2 Doelstellingen wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd in het lager onderwijs .....	20
2.2.1 Eindtermen wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd .....	20
2.2.2 Concrete vertalingen naar het leerplan van de katholieke onderwijskoepel: ZILL .....	20
2.2.3 Concrete vertalingen naar het leerplan van het GO! .....	21
2.2.4 Concrete vertalingen naar het leerplan van het OVSG .....	23
2.2.5 Conclusie .....	24

2.3	Analyse van bestaande leermiddelen Wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd .....	25
2.3.1	Kader voor analyse van leermiddelen .....	25
2.3.2	Analyse van de leermiddelen .....	27
2.3.2.1	Analyse van het leerwerkboek van Ankers! 6 .....	27
2.3.2.2	Analyse van het handboek van HistoMundo 6 .....	28
2.3.2.3	Analyse van het leerwerkboek WOUW 6 .....	30
2.3.2.4	Analyse van het handboek van Mikado 5-6 .....	31
2.3.2.5	Analyse van het leerwerkboek Wereldkanjers 6, werkbundel thema globetrotters .....	33
2.3.2.6	Algemene conclusie .....	35
Hoofdstuk 3: ontwikkelen van het educatief pakket: Dit zijn de middeleeuwen, het oude Champarijk .....		36
3.1	Uitgangspunten van het pakket .....	36
3.1.1	De vijf dimensies voor multicultureel onderwijs .....	36
3.1.2	Herinneringseducatie .....	36
3.1.2.1	De drie basisprincipes van herinneringseducatie .....	36
	Kennis en inzicht .....	37
	Empathie en betrokkenheid .....	37
	Reflectie en actie .....	37
3.1.2.2	Herinneringseducatie in de praktijk .....	38
3.1.3	Het interactie- en communicatiemodel .....	38
3.1.4	Checklist Steunpunt Diversiteit en Leren .....	38
3.2	Onderwijs in Vietnam .....	39
Hoofdstuk 4: Inhoudelijke achtergrondinformatie voor de leerkracht: Het oude Champarijk .....		40
4.1	Inleiding .....	40
4.2	Situering in ruimte .....	41
4.3	Situering in tijd .....	42
4.4	Structuur van het Champarijk .....	43
4.5	Wie heeft de macht? .....	45
4.5.1	Koning der koningen .....	45
4.5.2	Functies van de koning .....	45
4.5.3	Het leger .....	46
4.6	Bevolking .....	46
4.6.1	Dagelijkse leven .....	47
4.6.2	Taal .....	48
4.6.3	Klederdracht .....	48
4.6.4	Rol van de vrouw .....	50
4.7	Economie .....	51



4.7.1 Handel.....	51
4.7.2 Zijderoutes.....	53
4.7.3 Interculturele contacten .....	54
4.8 Religie.....	54
4.8.1 Hindoeïsme .....	54
4.8.1.1 Kenmerken van het hindoeïsme .....	56
Veelgodendom .....	56
Karma .....	56
Dharma.....	57
4.8.2 Islam .....	57
4.8.2.1 Kenmerken van de islam.....	57
4.8.2.2 Islam in huidige Cham-gemeenschappen.....	57
4.9 Kunst en architectuur.....	58
4.9.1 Tempels .....	58
4.9.2 Beeldhouwkunst .....	60
4.9.3 Terracotta .....	62
4.10 Erfgoed .....	63
4.10.1 Roerend erfgoed.....	63
4.10.1.1 Kate festival .....	64
4.10.2 Onroerend erfgoed.....	65
4.10.2.1 My Son .....	65
Hoofdstuk 5: Het educatief pakket in de praktijk.....	66
5.1 Leerplandoelen van het educatief pakket.....	66
5.1.1 Leerplandoelen van het ZILL .....	66
5.1.2 Leerplandoelen van het GO!.....	67
5.1.3 Leerplandoelen van het OVSG.....	68
5.2 Integratie van de didactische principes in het educatieve pakket .....	69
5.2.1 Culturele vertegenwoordiging: het integreren van de vijf dimensies voor multicultureel onderwijs.....	69
5.2.1.1 Diverse inhouden .....	69
5.2.1.2 Toelichten van kennisconstructie .....	69
5.2.1.3 Vooroordelen terugdringen .....	69
5.2.1.4 Streven naar een pedagogie van gelijkheid.....	70
5.2.1.5 Empoweren van de schoolcultuur .....	70
5.2.2 Historische volledigheid .....	70
5.2.3 Het werken aan een democratische grondhouding .....	70

5.2.4 Analyse van het educatief pakket a.d.h.v. de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren .....	72
5.3 Verloop van het educatieve pakket .....	74
5.3.1 Kort samengevat .....	75
Dag 1:.....	75
Dag 2: .....	76
Dag 3:.....	76
Dag 4: .....	76
Conclusie.....	77
bibliografie .....	79
Bijlagen .....	I

## Inleiding

Ik heb steeds een hele grote interesse gehad in geschiedenis. Wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd is dan ook een vak dat ik zelf heel graag geef in de lagere school. De geschiedenis van Europa wordt hierin voornamelijk toegelicht. Toch vraag ik me af of het niet anders kan? Kunnen we kinderen geen breder perspectief bieden op de wereld en de geschiedenis? Vanuit een passie voor het verleden en een nieuwsgierigheid naar onvertelde verhalen elders in de wereld ben ik op zoek gegaan naar een manier om verder te kijken. Verder dan het verleden in eigen land, verder dan de kennis die ik reeds bezat. Ik heb de ongelooflijke kans gekregen om de rijke geschiedenis van Vietnam van dichtbij te mogen bestuderen. Ik heb hier drie maanden les gegeven en onderzoek gedaan naar de lokale geschiedenis van centraal-Vietnam, niet wetende wat ik allemaal zou tegenkomen onderweg. Ik heb de geschiedenis van centraal-Vietnam grondig bestudeerd met als doel dit onvertelde verhaal van een genegeerd gebied in Vietnam te kunnen hervertellen in de klas in België. Tijdens mijn ontdekkingen in Vietnam stuitte ik op de rijke, verloren geschiedenis van het Champarijk. Dit rijk kende zijn bloeiperiode tijdens wat wij de middeleeuwen noemen. De middeleeuwen vormen een periode die bij kinderen en jongeren heel wat belletjes doet rinkelen. Al sinds de kleuterklas leren kinderen over de periode van ridders en kastelen. Ze linken er allerlei zaken aan, maar hoe zagen de middeleeuwen er elders in de wereld uit? Mijn focus was gekozen. Ik zal de periode van de middeleeuwen in centraal-Vietnam onderzoeken en binnenbrengen in de klas. Zo kwam de titel van deze bachelorproef tot stand: Dit zijn de middeleeuwen: Het oude Champarijk.

Ik wist zeker dat er waardevolle schatten verborgen zaten in dit thema. Maar waarom is het voor kinderen precies een meerwaarde om met deze onvertelde geschiedenis aan de slag te gaan? Welke middelen bestaan er reeds voor leerkrachten om hun lessen wereldoriëntatie, historische tijd uit te breiden, en in hoeverre voldoen deze? Hoe past deze visie van verder kijken dan eigen land in het leerplan? En tenslotte is er nog de vraag: Hoe kan ik zelf aan de slag gaan wanneer ik het onvertelde verhaal over de Champa-geschiedenis van Vietnam wil binnenbrengen in de klas?

Deze denkweg leidde mij tot de volgende onderzoeksvraag: **“Hoe kan een leerkracht van de derde graad lager onderwijs de lessen wereldoriëntatie, historische tijd, verbreden en verdiepen vanuit een visie van multiperspectiviteit aan de hand van een educatief pakket over het Champarijk?”**

Allereerst ben ik mij gaan verdiepen in enkele concepten. Het is immers niet vanzelfsprekend om les te geven vanuit heel wat verschillende perspectieven. Ik heb me daarom verdiept in de concepten “eurocentrisme” en “multiperspectiviteit”. Wat houden deze precies in en wat is hun betekenis voor het onderwijs? Hierover kunt u meer lezen in het eerste hoofdstuk. Vervolgens heb ik me in dit eerste hoofdstuk verder verdiept in het waarom van dit onderzoek. Waarom is het voor kinderen een meerwaarde om de geschiedenis vanuit verschillende perspectieven te bekijken? Welke leerkansen biedt dit voor hen?

Daarna ben ik de eindtermen en de leerplannen gaan bekijken. Wat zeggen de eindtermen en de leerplannen hierover? Wordt deze multiperspectieve visie op wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd, opgenomen in de leerplannen? Hierbij heb ik een analyse gemaakt van vijf bestaande leermiddelen voor wereldoriëntatie tijd voor de derde graad van het lager onderwijs. Deze analyse is gebaseerd op de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren. Deze checklist is gemaakt om ondersteuning te bieden bij het gebruik en de ontwikkeling van leermiddelen in het brede educatieve veld in België. Het biedt een houvast tijdens het ontwerpen in die zin dat het een kader biedt om de principes van positief omgaan met diversiteit te integreren.

Tenslotte heb ik zelf een educatief pakket ontworpen om met leerlingen van de derde graad lager onderwijs dieper in te gaan op de periode van de middeleeuwen in centraal-Vietnam. Hiervoor heb ik me eveneens gebaseerd op de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren. Het vormgeven van dit pakket begon met een lang en diepgaand onderzoek ter plaatse in Vietnam. Ik ontdekte hier de prachtige Champa-cultuur en bezocht sites, musea, las boeken en onderzoeken geschreven door Vietnamese, Japanse, Cambodjaanse, Russische, Amerikaanse en Franse geschiedkundigen en onderzoekers. Ik interviewde eveneens een professor van de Da Nang University of Science and Education die gespecialiseerd is in Cham-geschiedenis en -cultuur. Tenslotte ben ik met de lokale bevolking in gesprek gegaan over hun eigen geschiedenis en visie op onderwijs. In Vietnam zelf zijn er slechts heel weinig mensen die dit deel van hun eigen geschiedenis kennen. Ook op lagere en middelbare scholen wordt hier geen les over gegeven. De universiteit van Da Nang staat echter wel open voor een verdere samenwerking om het pakket te delen en te kunnen inzetten in de lerarenopleiding.

Voor het ontwerpen van dit educatief pakket heb ik onderzoek gedaan vanuit het interactie- en communicatiemodel om naar het verleden te kijken. Dit model gaat uit van wederzijdse beïnvloeding en interculturele contacten. Hierbij wordt duidelijk dat er niet maar één manier is om naar het verleden te kijken maar dat het beeld wat we vormen over het verleden anders kan zijn naargelang je van perspectief wisselt. Het ene perspectief is niet correcter dan het andere maar louter verschillend. Ik heb dus getracht bronnen vanuit al deze verschillende perspectieven te raadplegen om een breed spectrum aan invalshoeken te hebben voor het ontwikkelen van het pakket. U kunt verder nog meer lezen over dit model en andere modellen om het verleden te bestuderen.

Er wordt in deze bachelorproef dus een educatief pakket aangeboden waarmee u met uw leerlingen van de derde graad lager onderwijs kan werken rond de geschiedenis van centraal-Vietnam, specifiek het oude Champarijk tijdens de periode van de middeleeuwen. Het pakket biedt een ander, aanvullend perspectief op de middeleeuwen zoals we deze kennen. De middeleeuwen in Vlaanderen zijn dus nog steeds even belangrijk en leerrijk om aan te brengen in de klas. Dit pakket kan een inspiratie vormen voor leerkrachten die graag verder willen kijken dan de grenzen van België of het Europese continent. Het educatief pakket bestaat uit een handleiding voor leerkrachten, inhoudelijke achtergrondinformatie, een bundel voor de leerlingen, bijlagen (afbeeldingen voor de muurkrant, hoekenfiches en materialen voor in de hoeken) en een PowerPointpresentatie. In het pakket zit ook een inleefatelier verwerkt waarvoor ik eveneens zelf een inleefbordspel heb ontwikkeld.

Ik heb dit pakket uitgetest in het zesde leerjaar van basisschool de Horizon in Ternat.

## Verklaring van keuzes voor het onderzoek

### Waarom de focus op het oosten?

Het Aziatische continent vormde in de middeleeuwen een centrum van bloei en ontwikkeling. Dit is een belangrijk deel van de wereldgeschiedenis dat in de meeste handboeken en lessen nooit aan bod komt. Er waren in de middeleeuwen reeds verschillende contacten tussen het Aziatische en het Europese continent (Frankopan, 2015). Ik heb ervoor gekozen om het pakket toe te spitsen op de Vietnamese geschiedenis aangezien ik hier 3 maanden stage heb gelopen en onderzoek heb kunnen doen naar deze geschiedenis van heel dichtbij.

## Mogelijke uitbreidingen

Andere studies naar Afrikaanse, Latijns-Amerikaanse geschiedenis of geschiedenis van het Midden-Oosten kunnen eveneens van grote waarde zijn voor het basisonderwijs. Deze zullen echter niet aan bod komen in deze bachelorproef omdat dit zou leiden tot een te breed onderzoek.

# Hoofdstuk 1: Waarom een ander perspectief aanbieden in de lessen Wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd?

In dit eerste hoofdstuk kunt u lezen waarom het van belang is om binnen een thema in wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd ook andere perspectieven te bekijken dan het Vlaamse, Europese of Westerse perspectief. Daarbij wordt eerst ingegaan op de begrippen “eurocentrisme” en “multiperspectiviteit”. Wat betekenen deze? Waarom is eurocentrisme nefast in het onderwijs en streven we naar multiperspectiviteit? Vervolgens worden drie belangrijke redenen besproken om verder te kijken dan eigen land of continent.

## 1.1 Eurocentrisme

Wanneer we het woord “eurocentrisme” ontleden kunnen we komen tot volgende simpele definitie “Europa als centrum.” Eurocentrisme binnen het leergebied mens en maatschappij- historische tijd heeft enkele kenmerken. Enerzijds houdt het in dat het zich enkel toespitst op de West-Europese geschiedenis en andere gebeurtenissen en perspectieven niet of te weinig aan bod laat komen. Een tweede kenmerk van eurocentrisme is dat West-Europa als maatstaf wordt genomen. Het is het beoordelen van de waarde van andere culturen door ze te vergelijken met de westerse waarden en normen (Couttenier, Standaert, Van Nieuwenhuysse, 2018).

## 1.2 Multiperspectiviteit

Het aanbieden van al deze verschillende invalshoeken of perspectieven noemen we ook wel multiperspectiviteit. Multiperspectiviteit in Wereldoriëntatie, historische tijd is het kijken vanuit verschillende invalshoeken naar het verleden. Leerlingen kruipen hiervoor “in de huid van iemand anders”. Maar het is meer dan het samenbrengen van diverse gezichtspunten. Het houdt in dat je bereid bent om vanuit het standpunt van iemand anders te kijken, je in iemand anders zijn schoenen te plaatsen. Wanneer we kijken naar het verleden is het de bedoeling om meerdere stemmen te beluisteren, ook van mensen of groepen die maatschappelijk minder aan bod komen en wiens perspectief nauwelijks of niet wordt gehoord (inspiratiegids meerstemmig erfgoed, 2020). De laatste decennia wordt hier meer belang aan gehecht om drie redenen. (Grever & Van Boxtel, 2014)

1. De veranderde samenstelling van de leerlingenpopulatie, leerlingen met een migratieachtergrond nemen immers culturele bagage mee die niet altijd op één lijn ligt met de lesonderwerpen.
2. Wanneer één gecentraliseerde visie op het verleden wordt opgelegd, biedt deze een onvolledig beeld op de geschiedenis.
3. Het stimuleert leerlingen om kritisch na te denken en respect te tonen naar anderen. Dat bevordert een democratische grondhouding.

## 1.3 Drijfveren om multiperspectief te werk te gaan in lessen wereldoriëntatie, historische tijd.

In volgende paragrafen worden drie drijfveren besproken om met uw leerlingen van de derde graad op een andere, verbredende en verdiepende, multiperspectieve manier de lessen wereldoriëntatie, historische tijd in te richten.

### 1.3.1 Drijfveer 1: culturele vertegenwoordiging in het onderwijs

Een eerste drijfveer of reden is de culturele vertegenwoordiging van leerlingen in het onderwijs.

De laatste decennia wordt meer belang aan gehecht aan de integratie van multiperspectiviteit in het onderwijs. Een van de redenen hiervoor is de veranderende samenstelling van de leerlingenpopulatie. Migratie is echter niet iets van de laatste decennia maar iets van alle tijden. Al sinds de mensheid bestaat heeft hij de neiging zich te verplaatsen naar waar het beter is. Migratie is dus in feite zo oud als de mensheid zelf. Zelfs leerlingen die al generaties lang Belgische achtergrond hebben, hebben grote kans dat hun voorouders ooit gemigreerd zijn. Wanneer iemand dus al jaren Vlaamse voorouders heeft is het nog niet zeker dat hij of zij in de middeleeuwen al voorouders in België of zelfs Europa had. Om te spreken over "onze Vlaamse geschiedenis" is dus eigenlijk vaak niet correct. (Creve, Greefs, Goddeeris, Caestecker, 2021).

Maar ook leerlingen die weldegelijk een recente migratieachtergrond hebben brengen culturele bagage mee naar de klas. Deze ligt niet altijd in lijn met de inhoud die aan bod komen in de lessen over het verleden. Deze leerlingen brengen een ander perspectief op het verleden en de wereld mee. (Grever & Van Boxel, 2014) Het is belangrijk om onderwijs aan te bieden waarin niemand zich uitgesloten of geprivilegieerd voelt. (Agirdag, 2020) Om culturele diversiteit ten volle tot zijn recht te laten komen is het belangrijk om culturele representatie te hebben in de lessen over het verleden. Hoe integreren we deze multiculturaliteit in onze lessen? Brussels parlementslid Catherine Moureaux (PS) suggereerde de geschiedenis van elke etniciteit van de leerlingen te integreren. Dit is echter niet haalbaar en ook niet elke leerling wil met zijn eigen culturele geschiedenis in aanraking komen. Het vraagt eerder om een breder perspectief waarin verschillende culturen gelijkwaardige perspectieven bieden op het verleden. (Van Nieuwenhuysse, 2018)

Volgens Michelle Venneman, sociaal agoge, pedagoge en docente aan de lerarenopleiding voor lager onderwijs bij Odisee Brussel is representatie zeer belangrijk. Het is van cruciaal dat de kinderen die je in je groep hebt zich kunnen identificeren met de lesinhoud. Niet door elke cultuur van alle kinderen in de klas te gaan behandelen, immers niet iedereen linkt zich met zijn of haar land van herkomst, maar door alle kinderen wel een ruime kijk te bieden op de wereld en duidelijk te maken dat alles verbonden is. (Venneman, 2023)

#### 1.3.1.1 De vijf dimensies voor multicultureel onderwijs

Het is belangrijk om onderwijs aan te bieden waarin niemand zich uitgesloten of geprivilegieerd voelt. Om dit te kunnen bereiken stelde James Banks (1989-1993) een theoretisch kader op dat bestaat uit vijf dimensies. (Agirdag, 2020) Dit kader ligt eveneens in lijn met de checklist van het Steunpunt Diversiteit & Leren (zie hoofdstuk 2). Het gaat om **het integreren van diverse inhoud, het toelichten van kennisconstructie, het terugdringen van vooroordelen, het streven naar een pedagogie van gelijkheid en het empoweren van de schoolcultuur**. In de volgende alinea's licht ik deze vijf dimensies toe.

#### Het integreren van diverse inhoud

Het gaat hier om het gebruik van voorbeelden en leerinhoud uit verschillende culturen, waarin perspectieven gebruikt worden van verschillende bevolkingslagen, verschillende genders, .... Multicultureel onderwijs vraagt dus om **multiperspectiviteit**. Hou er in het aanbieden van leerinhoud dus rekening mee om voldoende verschillende perspectieven aan te bieden. (Agirdag, 2020).

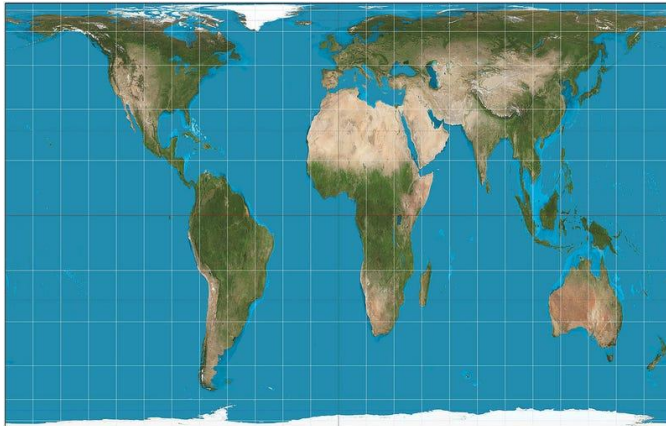
Het aanbieden van deze verschillende perspectieven specifiek binnen wereldoriëntatie, historische tijd kan op vlak van: (Grever & Van Boxtel, 2014)

- 1 Bronnen (mondeling/schriftelijk/ audiovisueel, ooggetuigen, ...)
- 2 Geografisch niveau (lokaal, Europa, Azië, mondiaal, ...)
- 3 Historische personen (sociale klasse, gender, etniciteit, leeftijd,...)
- 4 Narratieve plots (vooruitgang, ondergang, lineair, cyclisch)
- 5 Soort geschiedschrijving (politiek, sociaal-economisch, demografisch, koloniaal, ...)

Eveneens is het belangrijk om hierin verschillende perspectieven van de leerlingen zelf aan bod te laten komen. Hoe denken zij over bepaalde maatschappelijke issues? Dit kan enkel wanneer leerlingen zich veilig voelen om hun mening en perspectief te delen. (Grever & Van Boxtel, 2014)

### Toelichten van kennisconstructie

Wat wij leren en wat in de leerwerkboeken of handboeken van de leerlingen staat is steeds door iemand geschreven die ook zijn eigen referentiekader met zich meedraagt. Als leerkracht dien je de leerlingen ervan bewust te maken dat wat in hun handboek staat geen absolute waarheid is, maar gekleurd is door de culturele bril, waarden en normen van de schrijver ervan. Een voorbeeld hiervan is de mercatorprojectie (1569). Deze geeft de wereld weer met een centraal-gelegen Europa en een noordelijke hemisfeer die twee keer zo groot wordt afgebeeld dan de zuidelijke. Leerlingen inzicht verschaffen in hoe deze beelden tot stand zijn gekomen is cruciaal. Zo is bijvoorbeeld de mercatorprojectie heel lang geleden uitgetekend door de Vlaamse cartograaf Gerardus Mercator. Deze kaart komt niet overeen met de werkelijkheid. Het is belangrijk dat leerlingen dat weten. (Agirdag, 2020) Het kan interessant zijn om andere, correctere kaarten te gebruiken zoals bijvoorbeeld de Gall-Petersprojectie. (Sterbenz, 2016) Verder kan het ook interessant zijn om kaarten aan te bieden die een ander centrum hebben zoals bijvoorbeeld onderstaande kaart waar Azië het centrum van de kaart vormt. In deze kaart (zie figuur 3) kloppen de oppervlaktes van de continenten dan weer niet helemaal.



Figuur 1: Gall-Petersprojectie



Figuur 1: mercatorprojectie





Figuur 3: kaart met Azië als centrum

### Vooroordelen terugdringen

Ook het terugdringen van vooroordelen en stereotypen binnen de lessen over het verleden is erg belangrijk. Vaak worden culturen in handboeken en leermiddelen stereotiep benaderd. In verschillende leermiddelen worden culturen ook louter vergelijkend naast elkaar gezet. Er wordt dan voornamelijk gefocust op de verschillen (zie hoofdstuk 2). Het verkennen van verschillende perspectieven kan bij leerlingen echter ook de ervaring van gemeenschappelijkheid teweegbrengen (Grever & Van Boxtel, 2014). Er zijn soms immers meer gelijkenissen aanwezig dan leerlingen in eerste instantie vanuit hun vooroordelen zouden verwachten.

### Streven naar een pedagogie van gelijkheid

We streven ernaar om in het schoolgebeuren en de maatschappij in het algemeen iedereen op gelijke wijze te behandelen. Volgens Steffie De Baerdemaeker worden nog te vaak gesprekken vermeden waarin alle leerlingen vrij zijn om hun standpunten te delen. In het TALIS-onderzoek (2018) noemen veel leraren zich dan ook onvoldoende klaar om les te geven in diverse contexten. Leerkrachten weten niet altijd hoe ze die pedagogie van gelijkheid kunnen waarmaken in hun klas. Die *mindset* is er nog niet altijd bij alle leerkrachten. (De Wilde, 2022) Het is van belang dat je als leerkracht gelijke kansen creëert voor alle leerlingen en dat alle leerlingen zichzelf mogen zijn in jouw klas. Het is hiervoor belangrijk dat leerlingen de kans krijgen om hun ideeën en meningen te kunnen delen en dat moeilijke maatschappelijke onderwerpen niet uit de weg worden gegaan. Om leerlingen te stimuleren hun perspectieven te delen zijn enkele voorwaarden belangrijk. Leerlingen moeten zich veilig voelen om hun standpunt te delen zonder dat ze worden gemarginaliseerd of geridiculiseerd. (Grever & Van Boxtel, 2014) Alle meningen zijn even waardevol.

Om sociale ongelijkheid in het onderwijs te bestrijden, moeten we dus eerst naar de leerkrachten kijken. Het is belangrijk hen in de lerarenopleiding aan te leren hoe ze zich neutraler kunnen opstellen tegenover de sociaaleconomische situatie of etnische origine van een leerling. Leerkrachten bewust maken van hun mogelijke vooroordelen is een eerste stap. (Van Parys, 2021)

Het Steunpunt Diversiteit & Leren ontwikkelde ook een checklist (*bijlage 1*) die u als leerkracht kan ondersteunen om multiperspectiviteit in uw lessen te integreren. In hoofdstuk twee ga ik hier uitgebreider op in.

### Empoweren van de schoolcultuur

Deze bachelorproef is erop gericht hoe u als leerkracht in uw klas de lessen wereldoriëntatie, historische tijd kan verbreden en verdiepen vanuit een visie van multiperspectiviteit. Hiermee kan u

reeds een grote invloed hebben op de ontwikkeling van de leerlingen in uw klas. Toch is het ook belangrijk dat het hier niet bij blijft. Hoe meer deze visie kan worden doorgetrokken in de rest van de school, hoe meer de leerlingen hier de voordelen van zullen ondervinden. Wanneer het hele team hier achter staat en zich wil inzetten voor gelijkheid en de evenwaardigheid van verschillende culturen is de invloed des te groter. Het is dan ook belangrijk dat deze waarden en normen ook terug te vinden zijn in het schoolteam. Wanneer u als leerkracht in wilt zetten op het belang van meerdere perspectieven maar in het schoolteam zelf geen aandacht is voor een divers team met meerdere perspectieven, komt deze visie niet volledig tot zijn recht. (Agirdag, 2020) Bovendien blijkt uit onderzoek van de KU Leuven dat scholen die bewust omgaan met culturele verschillen er beter in slagen om de prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond te verkleinen. Deze kloof zou veel groter zijn bij scholen die verschillen negeren of deze zelfs afwijzen.

Er zijn drie manieren waarop scholen kunnen omgaan met culturele diversiteit. Volgens het onderzoek van het Centrum voor Sociale en Culturele Psychologie van de KU Leuven kiezen de meeste scholen voor een "kleurenblind" beleid. Dat houdt in dat ze zich niet focussen op culturele verschillen maar de kinderen enkel zien als afzonderlijke individuen. Er zijn ook scholen die een assimilatiebeleid voeren. Zij treden streng op tegen de uiting van religieuze tekenen (zoals bijvoorbeeld het dragen van een hoofddoek) of het gebruik van een andere moedertaal binnen de schoolmuren. "Hier spreekt men enkel Nederlands", luidt het dan. Een derde visie is een multicultureel beleid waarbij de school nastreeft dat iedereen kan leren uit de verschillende achtergronden en perspectieven die de leerlingen met zich meedragen. Hier wordt onder andere het geven van multiperspectieve lessen aangehaald. Deze laatste visie, de multiculturele benadering, zou de prestatiekloof tussen kinderen met een migratieachtergrond en kinderen zonder migratieachtergrond helpen verkleinen. De reden hiervoor zou zijn dat deze multiculturele aanpak het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen met een migratieachtergrond sterk verhoogt. Sociaal psychologe Loes Meeussen constateert dat de sociale samenhang en de prestaties van leerlingen toenemen als je diversiteit op een actieve en positieve manier benadert. (Nws, 2019)

### 1.3.2 Drijfveer 2: historische volledigheid

Een tweede drijfveer is de historische volledigheid. Schept het beeld dat wij de leerlingen meegeven over het verleden een volledig beeld? Of is het slechts een klein stukje van een groter geheel?

In heel wat handboeken en historische werken wordt de geschiedenis verteld vanuit slechts één perspectief: dat van Europa. We kijken naar de kaart en zien een centraal gelegen Europa dat in onze perceptie het centrum van de aarde vormt. Om historisch volledig te zijn dienen we vanuit verschillende brillen naar geschiedenis te kijken om een correct beeld te krijgen. Het kijken vanuit verschillende perspectieven dient eveneens te voorkomen dat leerlingen een eenzijdige kijk krijgen op het verleden. Er waren in de middeleeuwen immers meer mensen dan boeren, ridders en jonkvrouwen (Frankopan, 2015). Voor de 19<sup>de</sup> eeuw viel Europa onder de periferie, de rand van de beschaving en lag het kerngebied eerder in Azië. De eurocentrische blik benadrukt ook vooral de gloriemomenten van de Europese geschiedenis en negeert de wandaden en periodes van achterstand. De Europese geschiedenis en daarmee ook de Europees historisch gegroeide waarden en normen worden dan beschouwd als de enige juiste (Van Nieuwenhuyse, 2018).

#### 1.3.2.1 Geschiedenis schrijven

Bovendien proberen we in lessen rond het verleden een reconstructie van dit verleden te tonen. Maar we weten echter nooit 100% zeker of dit de realiteit was. Het is moeilijk om een objectief beeld weer te geven. In het navertellen van het verleden wordt onze kijk immers beïnvloed door onze eigen

cultuur, omgeving, waarden en normen. We kijken dus vanuit ons eigen referentiekader. Ook wanneer historici werken publiceren worden zij beïnvloed door hun eigen waarden en normen. Om een beeld te creëren over het verleden zal de historicus zich inleven in de personen uit dit verleden. Er hangt echter steeds bewust of onbewust een waardeoordeel aan vast wanneer hij/zij dit doet omdat deze dus kijkt vanuit die eigen waarden en normen. De historicus probeert het verleden te reconstrueren aan de hand van wat nog overblijft. Dit maakt dat er ook veel voor interpretatie overblijft. Hoe minder perspectieven geraadpleegd worden, hoe minder objectief de geschiedschrijving. Deze historische werken zijn de bronnen waar ontwerpers van handboeken en leerkrachten zich op baseren voor het vormgeven van hun onderwijs. (Claassen & Groot, 2012)

Daarbovenop krijgen ook deze historici, waar wij allen onze lesinhouden op baseren, ook reeds een opleiding waarin bepaalde visies op de voorgrond komen en waarin focussen worden gelegd. Volgens Joke Scheers, masterstudente geschiedenis aan de KULeuven is de opleiding geschiedenis daar toch nog steeds veel te eurocentrisch. Zij vindt het belangrijk dat ook jonge leerlingen reeds bewust gemaakt worden van het feit dat er zich op hetzelfde moment in de geschiedenis op andere plaatsen andere ontwikkelingen konden voordoen. Bovendien wil ze dat er in de lessen over het verleden meer benadrukt wordt dat één cultuur nooit beter is dan een andere. "Er zijn al positieve evoluties gebeurt. Het begint stilaan door te sijnepelen in de academische wereld, en nu proberen ze de fouten recht te trekken.", aldus Scheers. Zo concludeert ze wel dat haar beeld over de huidige maatschappij veel breder is geworden door de geschiedenis van andere culturen ook onder de loep te nemen. "Ik begrijp nu beter waarom mensen in bepaalde situaties op een bepaalde manier reageren. Zonder die achtergrondkennis kon ik dat niet altijd begrijpen.", vertelt Scheers. Toch merkt ze dat het wereldbeeld uit de vorige eeuw nog vaak doorsijpelt in de hedendaagse geschiedschrijving. Het is volgens haar dan ook cruciaal om je er bewust van te zijn dat je kijkt op de geschiedenis je beeld over het heden sterk beïnvloedt. (Scheers, 2023)

Wanneer we dan maar één perspectief op het verleden aanbieden zorgt dit voor vervlakking van de inhouden. Het geeft bijvoorbeeld een fout beeld aan leerlingen wanneer zij aangeleerd krijgen dat er pas contacten waren tussen verschillende continenten vanaf de nieuwe tijden. (Frankopan, 2015)

Door het bekijken van verschillende perspectieven (het perspectief van iemand in België of Azië, iemand arm of rijk, jong of oud, man of vrouw, ...) is er een grotere kans dat de realiteit benaderd wordt. Het herkennen van verschillende perspectieven op een historisch onderwerp vereist eveneens dat leerlingen bronnen zorgvuldig en kritisch kunnen bestuderen. Ze moeten daarin feiten en eigen interpretatie kunnen onderscheiden. Leerlingen krijgen zo een breder en juister beeld over het verleden. (Grever & Van Boxtel, 2014). Door in de huid te kruipen van iemand anders en vanuit meerdere invalshoeken naar het verleden te kijken verdiepen en verbreden leerlingen hun kennis over het verleden. Wanneer je als leerkracht lesgeeft vanuit een eurocentrische visie, gaan alle andere perspectieven verloren. Om zo historisch correct mogelijk te zijn moeten we dus met meerdere brillen naar het verleden kijken.

### 1.3.2.2 Modellen om het verleden te onderzoeken

Om als leerkracht je leerinhoud voor de lessen wereldoriëntatie, historische tijd vorm te geven bestaan er volgens Standaert vier modellen om naar het verleden van een cultuur te kijken. Deze zijn het transmissiemodel, het receptiemodel, het representatiemodel en het interactie- en communicatiemodel.

## Het transmissiemodel

Een eerste model is het transmissiemodel. Hierbij hou je enkel rekening met de invloed die het Westen heeft gehad op een andere cultuur. Er worden bij het bestuderen van het verleden volgens dit model enkel Westerse perspectieven ingenomen. Er worden dan ook voornamelijk Westerse bronnen geraadpleegd. De vraag die in een les of onderzoek volgens dit model gesteld wordt is: "Hoe veranderde het Westen de andere cultuur?". Het Westen neemt volgens dit perspectief de rol in van actor en de betrokken cultuur of samenleving "ondergaat" enkel. De samenleving die "ondergaat" wordt hierdoor geminimaliseerd tot een passieve cultuur die niet de leiding heeft over zichzelf. Vaak wordt hierin de Westerse Europeaan voorgesteld als "voorop" of de avontuurlijke ontdekker of veroveraar. Dit alles leidt tot een eurocentrische visie waarin Europa en het Westen als geheel worden verheerlijkt. Dit model komt helaas nog regelmatig voor in leermiddelen. (zie hoofdstuk 2)

## Het receptiemodel

Een tweede model is het receptiemodel. Hierbij wordt voornamelijk gekeken naar hoe een cultuur de acties van het Westen onderging. Opnieuw wordt deze samenleving als passief voorgesteld. Er wordt gekeken naar de invloed van het Westen vanuit het perspectief van "de ander". Er worden hierbij voornamelijk andere, niet-Westerse bronnen geraadpleegd. Het Westen blijft echter wel de drijfveer van de actie. Hoewel hier vanuit een ander perspectief wordt geanalyseerd, wordt er wel nog steeds gekeken vanuit een visie van superioriteit van het Westen. Het eurocentrische perspectief is dus nog steeds van kracht. Bij dit model worden deze culturen en samenlevingen in een slachtofferrol geplaatst. "Ocharmen die mensen", luidt het dan weleens. In dit model wordt niet ingegaan op de meervoudige identiteit van elke persoon. Het begrip meervoudige identiteit houdt in dat elke persoon zijn eigen individu is en bestaat uit een hele reeks individuele kenmerken. Je kan mensen dus niet zomaar reduceren tot enkel "Belg" of "Vietnamees". Elke persoon is veel meer dan dat. (Steunpunt Diversiteit en Leren, z.d.) Door geen aandacht te schenken aan het rijke verleden van bepaalde samenlevingen maar enkel te kijken naar hoe ze reageerden op het Westen, doe je de geschiedenis van deze samenlevingen volledig teniet.

## Het representatiemodel

Vervolgens bestaat er ook het representatiemodel. Dit is een model waarbij voornamelijk onderzocht wordt hoe het Westen een beeld vormt over een andere cultuur dan hun eigen cultuur. Hierin wordt nagegaan hoe het Westen als het ware een eigen realiteit uitvindt en deze projecteert op een andere cultuur of samenleving. Hierin worden Westerse bronnen geplaatst in een metaperspectief. Er wordt nagedacht over het denken van het Westen over deze andere samenlevingen. Er wordt hier niet gekeken naar hoe er in de realiteit ontmoetingen plaatsvonden maar enkel naar het beeld dat het Westen van deze ontmoetingen vormde.

## Het interactie- en communicatiemodel

Tenslotte is er nog het interactie- en communicatiemodel. Dit model gaat uit van interculturele contacten en een wederzijdse beïnvloeding van verschillende culturen en samenlevingen op elkaar. Er worden dan ook bronnen geraadpleegd vanuit verschillende perspectieven. Er wordt gekeken naar de invloed van culturen op elkaar, hoe hun interactie was en hoe ze deze invloed zelf ervoeren. Hierin worden de betrokken culturen als evenwaardig voorgesteld en zijn ze beide actor. Er is geen passieve cultuur die enkel en alleen ondergaat. Een kritische analyse van allerlei verschillende bronnen uit verschillende invalshoeken is hiervoor cruciaal. Stereotypen worden doorbroken en de onderzoeker ontdekt dat de kijk op een bepaalde gebeurtenis heel erg kan verschillen afhankelijk van het perspectief. Zo is er niet één waarheid, maar wordt het verleden zo nauwkeurig mogelijk benaderd door al deze perspectieven als puzzelstukjes bij elkaar te leggen.

Het is dus belangrijk om als leerkracht na te denken op basis van welke van deze vier modellen je je leerinhoud vormgeeft. Het transmissie- en het receptiemodel creëren een wij-zij samenleving. Terwijl het interactie- en communicatiemodel kansen biedt tot inleving en een democratische grondhouding in de hedendaagse samenleving. (zie drijfveer 3)

(Couttenier, Standaert, Van Nieuwenhuysse, 2018).

### 1.3.3 Drijfveer 3: democratische grondhouding

Een derde reden waarom multiperspectiviteit steeds belangrijker wordt is dat het een kritische ingesteldheid, respect en een democratische grondhouding schept.

In lessen over het verleden hoort multiperspectiviteit bij het historisch denken. Het stimuleert de cognitieve en creatieve vaardigheden van leerlingen. Leerlingen leren zich verplaatsen in verschillende perspectieven op de geschiedenis. Door te kijken vanuit verschillende perspectieven kunnen leerlingen het verleden ook beter begrijpen. De periode van de middeleeuwen zag er immers anders uit voor iemand uit België of iemand uit Vietnam, een meisje of een jongen, een oudere persoon of een jongere persoon, een rijke of een arme persoon, ... (Wille, 2022). Dit schept een kritisch-democratische grondhouding. Zo een grondhouding is van uiterst belang om later als volwassene te kunnen functioneren in de huidige maatschappij. (inspiratiegids meerstemmig erfgoed, 2020)

Wat is een democratische grondhouding? Het houdt in dat leerlingen in hun oordeel over het verleden rekening kunnen houden met plaats- en tijdsgebonden en culturele factoren. Hierdoor leren leerlingen begrip opbrengen voor het standpunt van een ander alvorens een oordeel uit te spreken. Dit is een houding die in de maatschappij bijdraagt tot vreedzaam samenleven. Het houdt immers in dat je later ook als volwassene in staat bent om je in de schoenen van anderen te plaatsen en zo beter kan samenleven in een multiculturele samenleving gebaseerd op democratie. Herinneringseducatie is een manier om deze democratische grondhouding te ontwikkelen bij kinderen en jongeren. (Wille, 2022) Hierover kunt u meer lezen in hoofdstuk drie.

Eurocentrisme bevordert een wij-zij denken. Iets wat je in je klasgroep en de maatschappij als geheel liever wilt vermijden. Het enkel erkennen van de geschiedenis van een deel van je leerlingen zorgt voor gevoelens van uitsluiting. (Grever & Van Boxtel, 2014)

De bedoeling van het educatief pakket "*Dit zijn de middeleeuwen: het oude Champarijk*" is om met leerlingen van de derde graad lager onderwijs vanuit een nieuwe, interculturele blik naar de middeleeuwen te kijken. Multiperspectiviteit en een open houding ten aanzien van alle culturen staan hierin centraal.

## 1.4 Aandachtspunten bij het aanbieden van verschillende perspectieven in de lessen wereldoriëntatie, historische tijd

Multiperspectiviteit kan betekenen dat je bronnen aanbiedt die elkaar tegenspreken. Het is niet altijd gemakkelijk voor leerlingen om eenzelfde gebeurtenis vanuit meer dan één perspectief te bekijken. Zeker bij gevoelige gebeurtenissen over het verleden zoals de kolonisatie of tweede wereldoorlog vervallen kinderen snel in zwart-wit denken. De goede en de slechte, ... Bovendien kan het voor leerlingen soms moeilijk zijn om naar elkaars standpunten te luisteren en hier begrip voor te tonen. Dit vraagt veel oefening. (Grever & Van Boxtel, 2014)

Het innemen van het perspectief van een ander wordt gemakkelijker voor leerlingen naarmate ze ouder worden. Sommige achterliggende context over het verleden is voor jonge kinderen nog veel te moeilijk om te begrijpen. Het is eveneens gemakkelijker voor leerlingen om zich te verplaatsen in één persoon dan in een hele groep. Bovendien kunnen ze zich ook gemakkelijker verplaatsen in iemand waar ze zich makkelijker in kunnen herkennen zoals bijvoorbeeld een leeftijdsgenoot, iemand van hetzelfde geslacht, ... De capaciteit om zich te verplaatsen groeit dus met ouder worden. (Wille, 2022)

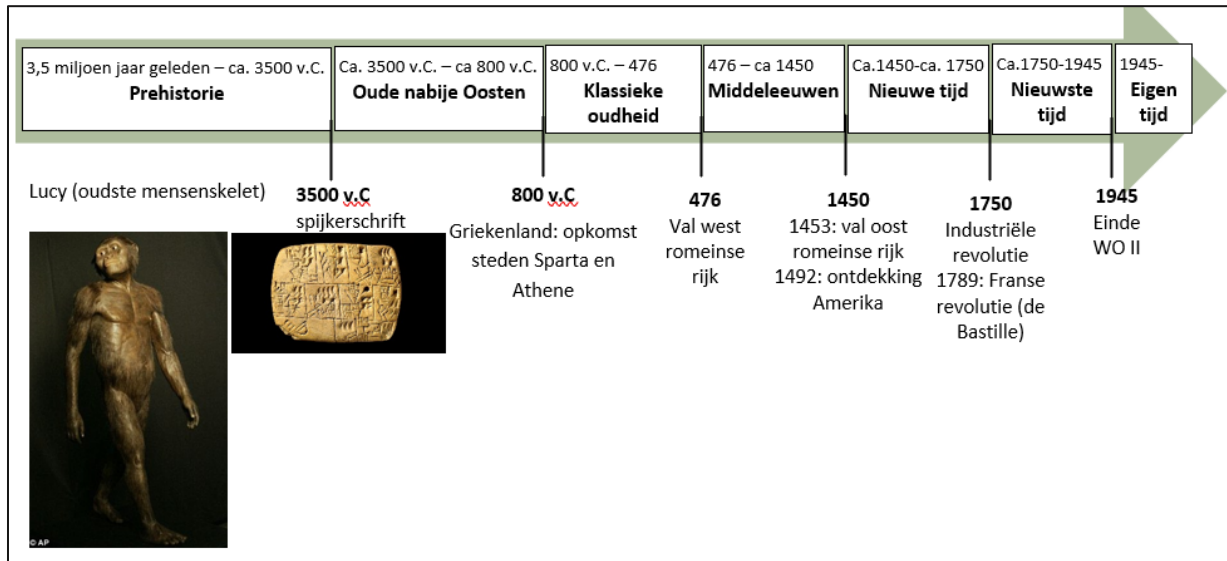
Een laatste aandachtspunt is dat niet elk perspectief zich leent tot inleving. Het kan voor leerlingen bijvoorbeeld heel moeilijk zijn om zich in het perspectief van een dictator, slavenhandelaar, ... te plaatsen. Als leerkracht moet je er dus goed over nadenken welke invalshoeken kinderen doen groeien en welke invalshoeken ongeschikt zijn. (Grever & Van Boxtel, 2014)



# Hoofdstuk 2: De onderwijspraktijk op vlak van wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd

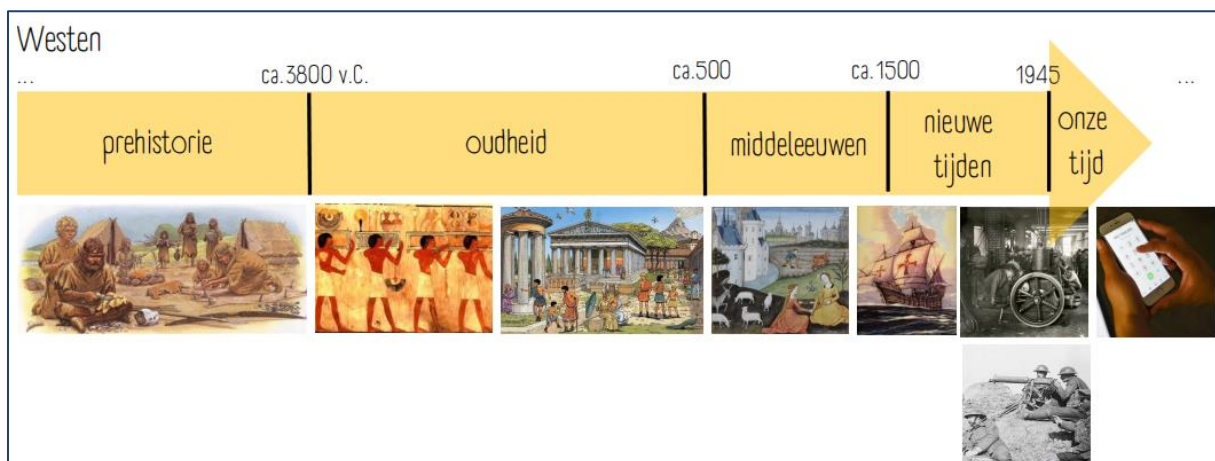
## 2.1 Het Westers-historisch referentiekader

Een referentiekader geeft per tijd een geografische ruimte waarin belangrijke ontwikkelingen zich afspelen. In scholen in België wordt gebruik gemaakt van het Westers-historisch referentiekader. De focus ligt op West-Europa met eventueel enkele uitbreidingen naar Noord-Afrika (Egypte) of Noord-Amerika. De opdeling gebeurt zoals in onderstaande afbeelding (zie figuur 4).



Figuur 4: : indeling van het Westers-historisch referentiekader (Wille, 2022)

In het lager onderwijs wordt deze tijdlijn ietwat vereenvoudigd tot de volgende indeling:



Figuur 5: indeling van de tijd in de lagere school

## 2.2 Doelstellingen wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd in het lager onderwijs

In de volgende paragraaf neem ik de eindtermen en leerplandoelen voor wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd onder de loep. Als we een kijkje nemen naar de eindtermen en de daaruit vertaalde leerplandoelen kunnen we immers reeds enkele conclusies trekken.

### 2.2.1 Eindtermen wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd

- 3.5. De leerlingen kunnen belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit het eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes. Ze kunnen daarvoor eigen indelingscriteria vinden.
- 3.6. De leerlingen kunnen hun afstamming aangeven tot twee generaties terug.
- 3.7. De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.
- 3.8. De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.
- 3.9. De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.

Bij de eindtermen wijst enkel 3.9 erop dat er ook aandacht moet zijn voor het verleden elders. (*Onderwijsdoelen, 2015*)

### 2.2.2 Concrete vertalingen naar het leerplan van de katholieke onderwijskoepel: ZILL

In onderstaande tabel kan u een selectie van relevante leerplandoelen uit het katholieke onderwijs terugvinden. (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

OWti3	<p><b>Gebeurtenissen uit het eigen leven en uit de geschiedenis verkennen en in de tijd situeren</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 10-12j De indeling van de Europese geschiedenis kennen en daarbij de volgende perioden onderscheiden en juist ordenen:<ul style="list-style-type: none"><li>❖ prehistorie / oudheid (tot ca. 500 n.C)</li><li>❖ middeleeuwen (van ca. 500 n.C tot ca. 1500)</li><li>❖ nieuwe tijden (van ca. 1500 tot 'onze tijd')</li><li>❖ onze tijd (de tijd waarin het voor leerlingen nog mogelijk is om levende getuigen te ontmoeten)</li></ul></li><li>• 10-12j <b>Inzien dat deze indeling vooral geldt voor Europa door kennis te maken met elementen uit de wereldgeschiedenis die parallel plaatsvonden elders in de wereld (Nabije Oosten, precolumbiaanse Amerika, Chinese keizerrijk ....)</b></li><li>• 10-12j Een eeuwenband en een tijdband kunnen opstellen die uitdrukking geven aan de grote perioden in de Europese geschiedenis</li></ul>
-------	---



OWti5	<p><b>Ervaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken hoe de werkelijkheid verandert en de kennis erover evolueert in de tijd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 7-12j Erfaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken hoe hun levenswijze gelijkenissen en verschillen vertoont met die van mensen uit vroegere periodes en andere plaatsen en culturen - fantaseren en uitdrukken hoe het leven er in de toekomst of op een andere plek uit kan zien</li> </ul>
OWti6	<p><b>Zich ervan bewust worden dat er een verschil is tussen wat historisch is gebeurd en meningen over wat er is gebeurd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10-12j Erfaren en vaststellen dat er vaak slechts een onvolledig beeld kan worden geschetst van hoe het leven vroeger was - ervaren en vaststellen dat verschillende bronnen dezelfde historische gebeurtenissen anders kunnen weergeven - zich ervan bewust worden dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf</li> </ul>

### 2.2.3 Concrete vertalingen naar het leerplan van het GO!

Hieronder vindt u een selectie van relevante leerplandoelen uit het gemeenschapsonderwijs. (GO! Pro - Leerplannen basisonderwijs, 2013)

3.4.5.28	Historische tijd	In de ruimere omgeving	De vijf historische periodes chronologisch situeren met aanduiding van al dan niet afgerond begin- en eindjaar en eventueel het scharniermoment aangeven (prehistorie van ... tot ca 3800 v.Chr., oudheid tot ca 500, middeleeuwen tot ca 1500, nieuwe tijden tot 1945, onze tijd).
3.4.5.33	Historische tijd	In de ruimere omgeving	Een aantal geschiedkundige feiten, personages, gebeurtenissen, toestanden, ontwikkelingen ... in de juiste periode situeren: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijden, onze tijd.
3.4.5.35	Historische tijd	In de ruimere omgeving	Aangeven dat over een historisch feit verschillende interpretaties mogelijk zijn.
3.4.5.37	Historische tijd	In de ruimere omgeving	Beseffen dat niet alle volkeren onze historische periodisering hanteren.
3.4.5.38	Historische tijd	In de ruimere omgeving	De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst, hier en elders.

Het GO! Voegt hier enkele concretisering en toe:

	Onderwerpen, markante figuren, feiten ... Enkele essentiële begrippen die aan bod dienen te komen	Foto van de tijd
Middeleeuwen 500 tot 1500	<p>Invallen van vreemde volkeren, oorlogen, onveiligheid</p> <p>Burchten en kloosters</p> <p>Het ontstaan en de ontwikkeling van steden (Antwerpen, Brussel, Gent, Leuven, Mechelen ...)</p>	<p>Er heerst overal grote onveiligheid: invallen van andere volkeren, (o.a. Vikings), oorlogen, rovers ...</p> <p>Daarom bouwen rijke landheren enorme burchten, waarin het volk kan vluchten als het moet.</p> <p>Het dagelijkse leven speelt zich af op het domein, verbonden aan een burcht of klooster. De meeste mensen zijn arme boeren in dienst van een domeinheer. In ruil voor veiligheid moeten ze hard werken en het grootste deel van wat ze produceren afstaan.</p> <p>Het intellectuele leven speelt zich bijna uitsluitend in de kloosters en abdijen af.</p> <p>Ten gevolge van de toename van de handel vanaf ongeveer de 11e, 12e eeuw ontwikkelen zich kleine steden aan belangrijke kruispunten van wegen of langs grote waterlopen. De steden worden groter en groter. Er komen heel wat kleine werkplaatsen, waar arme boeren hun geluk gaan beproeven.</p> <p>De levensomstandigheden in de middeleeuwse steden zijn evenwel erbarmelijk. Alleen de rijkere handelaars hebben het goed. Zij worden 'burgers' genoemd. In Vlaanderen ontwikkelen Gent, Antwerpen, Leuven, Mechelen en Brussel zich tot belangrijke steden.</p> <p>Pestepidemieën roeiden grote delen van de bevolking uit.</p> <p>De 15e eeuw is een bloeitijd voor Vlaanderen, vooral dankzij de textielindustrie.</p> <p>De katholieke kerk heeft in de middeleeuwen een enorme invloed op alle aspecten van de samenleving.</p>

	Onderwerpen, markante figuren, feiten ... Enkele essentiële begrippen die aan bod dienen te komen	Foto van de tijd
Middeleeuwen 500 tot 1500(vervolg)	<p>Uitvindingen (zoals boekdrukkunst, navigatiemiddelen, scheepstypes ...) en ontdekkingen (zoals nieuwe vaarroutes, Amerika ...)</p> <p><b>Begrippen:</b> geestelijken, adel, kloosters, burchten, islam, boekdrukkunst, pest</p>	<p>Enkele belangrijke uitvindingen en ontdekkingen luiden de nieuwe tijden in.</p> <p>In 1492 ontdekt Columbus Amerika.</p>

	Onderwerpen, markante figuren, feiten ... Enkele essentiële begrippen die aan bod dienen te komen	Foto van de tijd
Nieuwe tijden 1500-1945 (vervolg)	<p>Kolonisatie (Congo)</p> <p>1e Wereldoorlog</p> <p>2e Wereldoorlog</p> <p>1945: Hiroshima</p> <p><b>Begrippen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>burgerij, industriële revolutie, Franse revolutie, loopgraven, concentratiekamp, algemeen stemrecht, atoombom</li> </ul>	<p>Onder Leopold II wordt Congo een Belgische kolonie. De plaatselijke bevolking wordt uitgebuit in onder meer de rubber- en cacaoeteelt.</p> <p>Algemeen stemrecht voor mannen in 1919.</p> <p>België wordt in de twintigste eeuw twee keer meegesleurd in een verwoestende wereldoorlog.</p> <p>Het einde van wereldoorlog II luidt het begin in van onze tijd.</p>

Uit de concretisering kunnen we merken dat er een zeer eurocentrische invulling gesuggereerd wordt vanuit het leerplan van het GO! Echter kunnen we in de visietekst van het GO! terugvinden dat historische attitudes en vaardigheden centraal staan. Met deze historische attitudes bedoelen ze een positieve, open en kritische houding ten aanzien van geschiedenis:

- 1.1 positief: de natuurlijke belangstelling van kinderen voor geschiedenis aanwakkeren, gebruiken en blijvend houden;
- 1.2 **open: kinderen laten ervaren dat de interpretatie van historische gebeurtenissen, feiten, toestanden ... afhankelijk is van standpunten waarmee men naar die elementen kijkt en hen leren openstaan voor verschillende interpretaties en meningen;**
- 1.3 kritisch: kinderen leren (uiteraard in de basisschool op een zeer beperkte schaal) dat historische tijd niet zozeer gaat over de waarheid van het verleden, maar over de mogelijke betekenis die men eraan geeft en dat bijgevolg een kritische, maar positieve houding steeds nodig is.

Vooraf het tweede puntje, het aanbieden van verschillende perspectieven en kijken vanuit verschillende standpunten is een attitude die wél aansluit bij het doel van deze bachelorproef.

## 2.2.4 Concrete vertalingen naar het leerplan van het OVSG

Aangezien de leerplandoelen van het OVSG op het punt staan te veranderen vanaf september 2023 (*Basisonderwijs, 2023*) vormen de huidige leerplandoelen geen meerwaarde voor dit onderzoek. Deze zijn immers momenteel aan het uitdoven en bieden geen correcte informatie naar de toekomst toe. Wel zijn de relevante doelen uit het OVSG nog toegevoegd aan het educatief pakket voor de onmiddellijke bruikbaarheid door leerkrachten die lesgeven in het OVSG. Omwille van die reden staan ze hieronder toch opgelijst. (*leerplan OVSG, z.d.*)

1	WO-TIJD-52d	De leerlingen kunnen illustreren dat een herkenbare actuele toestand door de geschiedenis beïnvloed werd en in de loop der tijden evolueerde over situaties i.v.m. de ruimere leef- en beleefwereld.
2	WO-TIJD-57b	De leerlingen kunnen duidelijke historische elementen situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband: land, ruimere leef- en beleefwereld.
3	WO-TIJD-58b	De leerlingen kunnen belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennismaken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband: land, ruimere leef- en beleefwereld.
4	WO-TIJD-59a	De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Prehistorie/Oudheid (tot ca. 500 n.C).
5	WO-TIJD-59b	De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Middeleeuwen (vanaf ca. 500 n.C. tot ca. 1500).
6	WO-TIJD-59c	De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Nieuwe Tijden (van ca. 1500 tot Onze tijd).
7	WO-TIJD-59d	De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Onze tijd (vanaf de generatie van grootouders).
8	WO-TIJD-63	De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst, hier en elders

De vertalingen naar het leerplan van het OVSG zijn minder specifiek. Ze spreken over “de ruimere leef- en beleefwereld”. Ze nemen de eindterm “Leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst hier en elders” letterlijk over. Dit is echter niet heel concreet zoals dat in het ZILL vertaald wordt.

## 2.2.5 Conclusie

Enkel het leerplan van het katholiek onderwijs formuleert concrete doelen rond de eindterm: "Leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst hier en elders". Ze leggen de focus op het inzicht dat het Westers-historisch referentiekader enkel geldt voor de Europese geschiedenis en dit geen houvast is voor de indeling van de tijd in de rest van de wereld... Leerlingen horen volgens het leerplan van het katholiek onderwijs kennis te maken met elementen uit de wereldgeschiedenis die parallel plaatsvonden elders in de wereld (Nabije Oosten, precolumbiaans Amerika, Chinese keizerrijk ....). We zien echter dat dit vaak door leerkrachten in het lager onderwijs achterwege gelaten wordt.

Het GO! legt de nadruk voornamelijk op het kijken vanuit verschillende perspectieven als basishouding. Leerlingen verkrijgen daardoor het inzicht dat verschillende bronnen een verschillend perspectief op een gebeurtenis kunnen geven. Belangrijk is om hierbij de ene bron niet als meer waardevol voor te stellen dan de andere en alle perspectieven in hun waarde te laten. Ze geven dit geen concrete invulling in hun lessuggesties.

De vertalingen naar het leerplan van het OVSG zijn minder specifiek. Ze spreken over "de ruimere leef- en beleefwereld". Ze nemen de eindterm "Leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst hier en elders" over. Dit is echter niet heel concreet. Bovendien is dit leerplan binnenkort niet meer van kracht.

## 2.3 Analyse van bestaande leermiddelen Wereldoriëntatie, deelgebied historische tijd

Bij de keuze van lesmateriaal, hetzij handboeken, werkboeken, bronnen, teksten, video's, ... is het belangrijk om op enkele zaken te letten. Worden er meerdere perspectieven aangeboden? Hoe worden deze perspectieven aangeboden? Zijn deze perspectieven objectief en niet beladen met vooroordelen en stereotypen? (Bruin & Heijde, 2002)

In dit hoofdstuk analyseer ik enkele leermiddelen wereldoriëntatie, historische tijd op vlak van de criteria die het Steunpunt Diversiteit & leren opstelde (zie 2.3.1). Ik analyseer hiervoor de volgende leermiddelen:

1. **Ankers! 6**
2. **HistoMundo 6**
3. **WOUW 6**
4. **Mikado 6**
5. **Wereldkanjers 6: werkbundel thema globetrotters**

Bij het onderzoeken van de leermiddelen heb ik een keuze moeten maken voor het analyseren van enkele hoofdstukken. Ik focus mij voor de analyse van deze leermiddelen op hoofdstukken die gaan over de middeleeuwen aangezien dit de tijdsafbakening is waarbinnen ik de Vietnamese geschiedenis heb bestudeerd. Alsook heb ik besloten om een blik te werpen op de hoofdstukken over de nieuwe tijden omdat hier vaak het onderwerp kolonisatie in aan bod komt en zo duidelijk wordt hoe naar niet-Belgische en niet-Europese culturen wordt gekeken. Ook heb ik gekeken naar het gebruik van tijdlijnen en of hierin genuanceerd wordt dat onze gebruikelijke tijdlijn niet overal in de wereld relevant is. Tenslotte heb ik gekeken naar hoofdstukken over erfgoed en werelderfgoed omdat deze ook weergeven aan welk (wereld)erfgoed al dan niet aandacht wordt geschonken.

### 2.3.1 Kader voor analyse van leermiddelen <sup>1</sup>

Voor het analyseren van enkele leermiddelen WO tijd heb ik gebruik gemaakt van de checklist van het Steunpunt Diversiteit & leren. Dit kader is gebaseerd op twee onderzoeken uitgevoerd door het Steunpunt Diversiteit & Leren en de Eden Academia (European Diversity Education and Networking Academia). Het is bedoeld om ondersteuning te bieden aan het brede educatieve veld in België bij de ontwikkeling en het gebruik van leermiddelen die de principes van positief omgaan met diversiteit omvatten (Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.) In onderstaande paragraaf (zie 2.3.2) vindt u een directe analyse op basis van de volgende criteria: **Normaliteit, meervoudige identiteiten, onbevooroordeeldheid, discriminatie, racisme en beeldvorming, multiperspectiviteit, interactie en variatie, authenticiteit, toegankelijkheid, stimulerend en innoverend in didactische aanpak en tenslotte burgerschapsvorming.**

Wat houden deze criteria precies in? Hieronder kunt u een korte samenvatting vinden van de betekenis van deze criteria. Voor een uitvoerigere omschrijving verwijs ik u graag naar bijlage 1 waarin deze criteria nog uitgebreider worden toegelicht.

**Normaliteit** houdt in dat diversiteit wordt voorgesteld als een normaal iets. Dit gaat dan zowel om diversiteit in huidskleur, etniciteit, geslacht, leeftijd, religie, geardeerdheid, taal, ...

---

<sup>1</sup> Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.d.). *Checklist*. Evens Foundation.

Het begrip **meervoudige identiteit** houdt in dat iedere persoon bestaat uit een heleboel verschillende kenmerken bij elkaar. Niemand is nooit enkel Belg, enkel vrouw of enkel sportief. Je bent steeds een heel artisaan aan eigenschappen bij elkaar. Soms zien we slechts enkele facetten van iemand. Datgene wat zichtbaar is wordt vaak gelijkgesteld aan de gehele persoon. Maar vaak zitten hier nog heel veel verborgen delen van iemands identiteit achter verstopt. De zaken die niet zichtbaar zijn maken evenzeer deel uit van iemands identiteit. Het is belangrijk dat in leermiddelen mensen worden voorgesteld als unieke personen met hun eigen set aan individuele kenmerken.

Het is bovendien belangrijk om in leermiddelen geen vooroordelen, stereotypen of veralgemeningen te hebben. De informatie die wordt weergegeven moet steeds berust zijn op feiten en mag **geen vooroordeel** bevatten.

Het is eveneens vanzelfsprekend dat er in leermiddelen **geen plaats is voor racisme en discriminatie**. Er moet aandacht zijn voor de beeldvorming over mensen. De termen die gebruikt worden in het leermiddel wijzen racisme en discriminatie af.

Zoals eerder vermeld worden er veel leerkanalen gecreëerd voor leerlingen wanneer zij naar een situatie kunnen kijken vanuit verschillende standpunten. Dat gegeven noemen we **multiperspectiviteit**. Dit houdt in dat er in leermiddelen aandacht wordt besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen, dat maatschappelijke onderwerpen vanuit verschillende standpunten worden geanalyseerd. Het houdt ook in dat leerlingen ervaren dat afhankelijk van de context het perspectief van een persoon op een situatie heel erg kan verschillen. Zo is bijvoorbeeld de context van iemand in de middeleeuwen in Vlaanderen heel anders dan die van iemand in de middeleeuwen in Champa. Het doorbreken van het eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld hoort hier ook bij.

Verder vormen **interactie en variatie** een indicator voor een kwalitatief leermiddel. Hierin staat leren van en met elkaar centraal. Het is de bedoeling dat leerlingen zich kritisch gaan opstellen om met elkaar in interactie te gaan over maatschappelijke onderwerpen. Bovendien houdt dit ook in dat verschillende culturen worden weergegeven als culturen die ook onderling met elkaar in interactie gaan.

Lesmateriaal, oefeningen en bronnen dienen **authentiek** en betekenisvol voor de realiteit te zijn. Alsook dienen de personen die hierin voorkomen te worden omschreven als unieke individuen die elk een waardevol bestaan nastreven.

Een kwalitatief leermiddel dient ook **toegankelijk** te zijn voor leerlingen. Een lay-out die visueel ondersteunt en een verklarende woordenlijst kunnen specifieke woordenschat rond een thema toegankelijker maken voor alle leerlingen.

Een **stimulerende en innoverende didactische aanpak** is een aanpak waarin diversiteit benut wordt om het leerproces te versterken. Leerlingen worden gestimuleerd kritisch na te denken en een verscheidenheid aan perspectieven te onderzoeken. Er ontstaan zo kansen tot inleving in anderen en er ontstaat opnieuw een boeiende interactie.

Tenslotte draagt een kwalitatief leermiddel bij aan **burgerschapsvorming**. Dit houdt in dat het leerlingen stimuleert zich sociaal, cultureel, economisch en politiek te engageren in de samenleving waarin ze terecht komen.

In de onderstaande analyse heb ik dus uittreksels afgetoetst op deze criteria.

## 2.3.2 Analyse van de leermiddelen

### 2.3.2.1 Analyse van het leerwerkboek van Ankers! 6

Hieronder wordt het leermiddel Ankers! geanalyseerd. Het gaat om de Ankerlessen voor het zesde leerjaar, specifiek de les: “De historische perioden van de Europese geschiedenis.”<sup>2</sup> (Zie bijlage 2 )

#### 1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen

Diversiteit wordt hier voorgesteld als een normaal fenomeen. Toch zien we dat er vooral oefeningen gemaakt worden op het vergelijken van de culturen. Hierbij wordt voor de leerkracht wel een kanttekening gemaakt dat culturen anders, maar evenwaardig zijn en dat het belangrijk is om ook te focussen op wat culturen verbindt.

#### 2. Meervoudige identiteiten

Het is belangrijk om bij het bestuderen van de geschiedenis mensen voor te stellen vanuit een meervoudige identiteit. Dat betekent dat mensen worden voorgesteld als unieke individuen die andere dingen denken, doen, geloven, ... Er wordt in dit leerwerkboek weinig in detail ingegaan op het leven van individuen, noch in de Azteekse samenleving, noch in de West-Europese samenleving.

#### 3. Onbevooroordeeldheid

Hoewel in de suggesties voor de leerkracht staat dat één cultuur niet beter is dan een andere, wordt dit vervolgd met: “Het is wel duidelijk dat de Europese cultuur op allerlei vlakken voorsprong had op de Azteekse en indiaanse culturen.” Dit bevat toch een bepaald vooroordeel. In de verdere teksten in dit leerwerkboek kan je immers lezen dat de Azteken ongezien ingenieuze steden hadden maar dat de Spanjaarden meer hadden ingezet op het verfijnen van wapens. Je kan je natuurlijk afvragen wie hier dan de “voorsprong” heeft.

#### 4. Discriminatie, racisme en beeldvorming

Er wordt niet ingegaan op de werking van racisme. Er wordt wel vermeld dat het goud was dat de Spanjaarden motiveerde om het Azteekse rijk te veroveren. Er wordt ook verteld dat het Azteekse leger uiteindelijk niet was opgewassen tegen de kanonnen van het Spaanse leger en dat de Azteekse cultuur volledig werd verwoest. Verder wordt er op deze kolonisatie niet ingegaan.

#### 5. Multiperspectiviteit

Er wordt hier aandacht besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van de Azteken. Daardoor wordt voor een stukje het eurocentrische perspectief doorbroken. Echter wordt er vooral naar het Azteekse rijk gekeken vanuit het perspectief van de “Spaanse veroveraars”. Bovendien wordt er voornamelijk een vergelijking gemaakt van de Azteekse cultuur ten opzichte van de West-Europese cultuur op datzelfde moment (de vroege nieuwe tijd).

#### 6. Interactie en variatie

De interactie tussen de verschillende culturen in een alledaagse context wordt niet voorgesteld.

---

<sup>2</sup> Gielen, L., Vertommen, K., Mertens, S., De martelaere, S. & Gijsbrechts, I. (2007). De historische perioden van de Europese geschiedenis. In *Ankers! Ankerlessen bij wereldoriëntatie 6*. Van in.

## 7. Authenticiteit

De bronnen zijn authentieke bronnen. Er worden geen individuen voorgesteld met hun eigen unieke gewoonten.

## 8. Toegankelijkheid

De lay-out is ondersteunend. Het vakjargon wordt niet uitgelegd in een aparte woordenlijst.

## 9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)

De leerlingen worden getriggerd om een verscheidenheid aan invalshoeken te willen onderzoeken. Deze les biedt echter te weinig kansen om dit te doen. Er is weinig ruimte om kritisch na te denken of een eigen mening te formuleren op de vragen.

## 10. Burgerschapsvorming

Dit leermiddel bevordert in beperkte mate het sociaal-cultureel bewustzijn van leerlingen.

### Conclusie:

In de les van het leerwerkboek Ankers 6 waarin leerlingen leren over het Westers-historisch referentiekader (*zie bijlage 2*) wordt deze tijdsindeling genuanceerd en wordt zeer duidelijk aan de leerlingen meegegeven dat de indeling enkel geldt voor het Europese continent. Hier wordt de parallel getrokken met de bloeiperiode van het Azteekse rijk in Zuid-Amerika. Op het eerste zicht lijkt dit dus een leerwerkboek waar het Westers-eurocentrisch perspectief wordt doorbroken. Toch zien we dat er vooral vergeleken wordt tussen de twee culturen en dat er niet wordt gekeken naar interactie tussen deze twee culturen. Ook op het koloniaal verleden wordt niet verder ingezoomd. Dit leermiddel biedt dus in beperkte mate mogelijkheden om op een verbredende, multiperspectieve manier de lessen wereldoriëntatie, historische tijd in te richten.

### 2.3.2.2 Analyse van het handboek van HistoMundo 6

Hieronder wordt het leermiddel HistoMundo geanalyseerd. Het gaat om de handboeklessen voor het zesde leerjaar. Het gaat specifiek om focusthema 1, les 4 (de middeleeuwen) en les 5 (de nieuwe tijden)<sup>3</sup>. (*Zie bijlage 3*) Ondertussen is er een nieuwe handleiding ontworpen die HistoMundo opvolgt. Het gaat om WOUW. Ik analyseer HistoMundo omdat ik dit handboek nog recent in gebruik heb gezien in het onderwijs.

#### 1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen

Het leerwerkboek Mundo schenkt geen aandacht aan het feit dat kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving. Er komen geen interculturele onderwerpen aan bod in deze lessen wereldoriëntatie, historische tijd. Het woord "wij" en "onze streken" verwijst naar Vlaanderen. De middeleeuwen worden enkel bekeken vanuit Vlaams perspectief en geïsoleerd behandeld.

---

<sup>3</sup> Demeurisse, P., Dewaele, F., Dons, W., Nowé, C., Peeters, J., Popelier, R., Stevens, S., & Verlinden, D. (2017). *Bronnenboek Mundo 6*. Die Keure.



## 2. Meervoudige identiteiten

De inheemse bevolking van Latijns-Amerika wordt enkel voorgesteld als “de bevolkingsgroep die de kolonisatie onderging”.

## 3. Onbevooroordeeldheid

Aangezien er geen andere culturen aan bod komen kan er ook geen vooroordeel over gesteld worden. Echter door het niet aan bod laten komen van culturen die niet Europees zijn impliceren ze dat enkel de Europese geschiedenis belangrijk is om genoemd te worden.

## 4. Discriminatie, racisme en beeldvorming

Bij les 5, puntje 4 wordt ingegaan op de negatieve effecten van kolonisatie. Er worden echter geen bronnen getoond en er wordt snel overgegaan. De inheemse bevolking van Latijns-Amerika krijgt een slachtofferrol toebedeeld. Het leed en de ontwrichting van een totale cultuur wordt verwoord als de “minder leuke kant van de ontdekkingsreizen”.

## 5. Multiperspectiviteit

Dit leermiddel biedt geen veelzijdig beeld van de geschiedenis. De onderwerpen die aan bod komen in de lessen worden enkel vanuit Europees perspectief bekeken. Er worden geen andere standpunten getoond of bekeken. Het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen blijft onzichtbaar. Het eurocentrisch perspectief heerst hier zeer sterk.

## 6. Interactie en variatie

Interactie tussen verschillende volkeren lijkt nooit te hebben plaatsgevonden. Nochtans wordt bij puntje drie wel aangehaald dat er nu heel wat nieuwe producten verhandeld werden zoals oosterse kruiden, aardappelen, cacao en tabak. Voor het uitwisselen van deze producten was immers wel interactie nodig. Toch wordt hier niet op ingegaan.

## 7. Authenticiteit

Het bronnenmateriaal is authentiek. Er worden geen individuen voorgesteld met hun eigen unieke levensstijl.

## 8. Toegankelijkheid

Er worden veel afbeeldingen gebruikt die de tekst ondersteunen en er is een verklarende woordenlijst achteraan in het handboek.

## 9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)

De teksten zetten niet aan tot kritische reflectie.

## 10. Burgerschapsvorming

Deze leermiddelen dragen weinig bij tot een democratische grondhouding en sociaal-cultureel bewustzijn.

## Conclusie

In dit leermiddel wordt niet verder gekeken dan de grenzen van het Europese continent. Er wordt geen uitwisseling of interactie met andere culturen weergegeven. Noch worden de middeleeuwen of de nieuwe tijden vanuit meer dan één perspectief (het Europese perspectief) bekeken. Het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen blijft in dit leermiddel zeer onzichtbaar. De teksten zetten bovendien niet aan tot kritische reflectie en interactie bij de leerlingen. Omwille van

deze redenen draagt dit leermiddel dan ook niet bij tot het werken aan het verbreden en verdiepen van lessen wereldoriëntatie, meer bepaald historische tijd vanuit een visie van multiperspectiviteit. Eveneens scheidt dit leermiddel dus geen democratische grondhouding bij de leerlingen. Door het negeren van interactie en uitwisseling met andere culturen die er doorheen de middeleeuwen en nieuwe tijd is geweest biedt dit leermiddel ook geen volledig correct historisch beeld.

### 2.3.2.3 Analyse van het leerwerkboek WOUW 6

Zoals eerder vermeld is "WOUW" de zeer recente opvolger van HistoMundo. Dit leermiddel werd pas in april 2023 gepubliceerd. Ik analyseer hier het focusthema 1, hoe word je een historische figuur?, les 3: historische figuren uit de middeleeuwen en les 5, historische figuren uit onze tijd. <sup>4</sup> (Zie bijlage 4) Ik koos ervoor om les 5 ook te bekijken omdat ik het zeer waardevol vind dat de parallel wordt getrokken naar onze hedendaagse samenleving. (zie ook hoofdstuk 3, paragraaf herinneringseducatie)

#### 1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen

In les 3 worden als belangrijke historische figuren koning Arthur, Mohammed, Egill Skallagrimson en Jeanne d'Arc voorgesteld. Diversiteit wordt hier als normaal fenomeen voorgesteld. Ze zijn alle vier belangrijke personen in de periode van de middeleeuwen. Er wordt in dit leermiddel niet aan wij-zij denken gedaan. In alle lessen (prehistorie, oudheid, nieuwe tijden, eigen tijd) komen personen uit verschillende culturen aan bod (vb.: Alexander de Grote, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Martin Luther King, Anne Frank, ...)

#### 2. Meervoudige identiteiten

De historische figuren die aan bod komen worden voorgesteld als gewone unieke mensen. Er worden verschillende gebeurtenissen uit hun leven aangehaald. Zo wordt bij Mohammed bijvoorbeeld toegelicht dat hij wees werd, koopman is geweest, begon met prediken, ... en wordt hij niet enkel voorgesteld als profeet.

#### 3. Onbevooroordeeldheid

Er komen in dit leermiddel geen vooroordelen ten aanzien van verschillende culturen en achtergronden naar voor. Ook voor stereotype beeldvorming is hier geen plaats.

#### 4. Discriminatie, racisme en beeldvorming

Er worden vooral in les 5, historische figuren uit onze tijd, inzichten geboden in de werking van en de strijd tegen racisme. Het leermiddel is erom gemaakt kennis en inzicht op te bouwen over systemen rond beeldvorming. (Wouw - Methode wereldoriëntatie, 2023)

#### 5. Multiperspectiviteit

In dit leermiddel worden de historische periodes steeds vanuit verschillende perspectieven bekeken. Zo ervaarde Mohammed de middeleeuwen heel anders dan Jeanne D'arc en Mahatma Gandhi de nieuwe tijden anders dan Adolf Daens, ... Er zijn heel veel mogelijkheden voor de leerlingen om zich te verplaatsen in verschillende perspectieven.

#### 6. Interactie en variatie

Er is in dit leermiddel minder aandacht voor de interculturele contacten die er in de verschillende periodes waren tussen diverse culturen. Ook is er op het eerste zicht niet veel stimulans tot interactie

---

<sup>4</sup> Declercq, G. (2023). *WOUW Thema 1: Hoe wordt je een historische figuur?* (Die Keure, Red.). Die Keure.

tussen de leerlingen onderling. Op hun website geven ze wel aan dat de leerkracht de ruimte heeft om deze leermiddelen in te zetten naargelang de noden van zijn/haar klas. (*Wouw - Methode wereldoriëntatie, 2023*)

### **7. Authenticiteit**

In dit leermiddel worden mensen zeker en vast voorgesteld als unieke individuen die ongeacht hun afkomst streven naar een waardevol bestaan. Bovendien zijn de bronnen die gebruikt worden zeer authentiek.

### **8. Toegankelijkheid**

Doordat er vaak gewerkt wordt met het combineren van nummers en letters, het verbinden van bij elkaar horende informatie of het kleuren van juiste informatie wordt de leerinhoud niet altijd even overzichtelijk weergegeven. De lay-out is niet optimaal voor een goede ondersteuning op taalvlak. Ook is er geen woordenschatlijst beschikbaar achteraan thema 1.

### **9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)**

Dit leermiddel benadert de inhoud over de verschillende historische periodes door deze te bekijken vanuit de ogen van bekende personen die toen leefden. Het is dus een zeer multiperspectief leermiddel en in die zin zeer innoverend. Bovendien stimuleert dit leermiddel kritisch nadenken. Dit zou nog verbeterd kunnen worden door meer in te zetten op interactie en samenwerking tussen leerlingen.

### **10. Burgerschapsvorming**

Dit leermiddel draagt zeker bij tot het sociaal-cultureel bewustzijn van leerlingen en het ontwikkelen van een democratische grondhouding.

#### **Conclusie:**

Hoewel er nog een paar verbeterpunten zijn draagt dit leermiddel zeker bij tot het verbreden en verdiepen van de lessen wereldoriëntatie, historische tijd vanuit een visie van multiperspectiviteit. Diversiteit wordt hier steeds als een normaal fenomeen voorgesteld, er worden inzichten geboden in de werking van racisme en vooroordelen worden teruggedrongen. Personages worden voorgesteld vanuit een meervoudige identiteit en de historische periodes worden vanuit verschillende perspectieven bekeken. Soms mist er echter nog de stimulans tot interactie tussen de leerlingen, het delen van meningen en het delen van de eigen visies van de leerlingen. Verder biedt dit leermiddel ook geen achtergrondinformatie of breder kader waarin de ontwikkelingen in het leven van deze mensen zich voordeden. Deze achtergrondkennis zou kunnen helpen om een beter inzicht te krijgen in de getuigenissen. (*Herinneringseducatie – Herinneringseducatie, z.d.*) Dit leermiddel vervangt HistoMundo (zie hierboven). We kunnen dus ook concluderen dat er grote stappen genomen worden in de goede richting op vlak van leermiddelen wereldoriëntatie, historische tijd.

## **2.3.2.4 Analyse van het handboek van Mikado 5-6**

Hieronder wordt het leermiddel Mikado geanalyseerd. Het gaat om de handboeklessen die zowel voor het vijfde als het zesde leerjaar zijn ontworpen. Specifiek gaat het om les 3 (middeleeuwen en les 4 (nieuwe tijden)<sup>5</sup>. (*Zie bijlage 5*)

---

<sup>5</sup> Kussé, P., Van Den Bosch, J., Van Hove, L., & Van Steenberghe, J. (2015). *Mikado Wereldoriëntatie bronnenboek 5-6*. Pelckmans.

### **1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen**

Er wordt hier geen rekening gehouden met een diverse maatschappij. Interculturele bronnen worden enkel getoond en besproken in het hoofdstuk rond kolonisatie. In het hoofdstuk van de middeleeuwen wordt op België en bij uitbreiding een klein beetje op Europa gefocust. Verwijzingen naar beroemde personen gebeurt enkel naar Europese personen. De woorden “ons” en “wij” verwijzen naar Vlaanderen en Vlamingen.

### **2. Meervoudige identiteiten**

Er wordt verwezen naar “de ontdekkingsreizigers” en “de indianen”. De beschrijving van gebeurtenissen zoals de kolonisatie wordt enkel verteld vanuit het perspectief van de kolonisten. De inheemse bevolking wordt als slachtoffer geprofileerd. Er wordt gesproken over de invoer van slaven uit Afrika. Op prent 17 luidt het bijschrift “Neger-slaven werden als arbeiders naar Amerika gevoerd.”. Er wordt niets anders over hun identiteit vermeld dan dit aspect. Dit hoort niet thuis in leermiddelen.

### **3. Onbevooroordeeldheid**

Er wordt vooral gekeken naar alle aspecten waar de Azteken geen verweer tegen hadden (vuurwapens, ziektes, ...) Het vooroordeel dat heerst is dat deze bevolkingsgroep ondergeschikt aan en minder ontwikkeld was dan de Europese ontdekkingsreizigers.

### **4. Discriminatie, racisme en beeldvorming**

Er wordt ingezoomd op kolonisatie, slavernij en wreedheid. Er wordt echter niet dieper verkend hoe deze verhoudingen gebaseerd zijn op racisme en gevoelens van meerderwaardigheid. Er worden termen als “indianen” en “neger-slaven” gebruikt. Zulke woordenschat kan absoluut geen plaats hebben in leermiddelen.

### **5. Multiperspectiviteit**

Er worden in dit handboek weinig perspectieven besproken. Alle betrokken partijen worden bekeken vanuit Europees perspectief. Er wordt op geen enkel moment gekeken vanuit het perspectief van Azteken of mensen die als slaaf verhandeld werden naar Amerika.

### **6. Interactie en variatie**

De interactie tussen al de verschillende bevolkingsgroepen komt niet aan bod. Ook in dit leermiddel wordt aangehaald dat er producten als aardappelen, tomaten, katoen, ... in Europa terecht kwamen maar ook hier wordt niet ingegaan op de culturele interactie en handel die daarmee gepaard ging.

### **7. Authenticiteit**

De bronnen zijn authentiek. Mensen worden hier niet voorgesteld als unieke individuen die ongeacht hun origine streven naar een waardevol bestaan.

### **8. Toegankelijkheid**

Dit handboek is zeer visueel. Er is geen verklarende woordenlijst inbegrepen.

### **9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)**

Er is niet veel ruimte voor kritische analyse.

### **10. Burgerschapsvorming**

Dit leermiddel dragen weinig bij tot een democratische grondhouding en sociaal-cultureel bewustzijn.

## Conclusie:

Dit leermiddel biedt een zuiver Europees perspectief op de geschiedenis van de middeleeuwen en nieuwe tijden. Europeanen worden verheerlijkt als "avontuurlijke ontdekkingsreizigers" terwijl andere betrokken partijen een slachtofferrol wordt toebedeeld. Het is beladen met vooroordelen. Bovendien gebruikt dit leermiddel racistische termen die geen plaats hebben in het onderwijs. Er is geen ruimte voor kritische reflectie, inleving in andere perspectieven of interactie tussen de leerlingen. De onzichtbare geschiedenis van minderheidsgroepen blijft ook in dit leermiddel uitermate onzichtbaar. Bijgevolg biedt dit leermiddel geen kansen tot het verbreden en verdiepen van de lessen wereldoriëntatie, historische tijd vanuit een visie van multiperspectiviteit. Het leermiddel biedt geen historisch correct beeld aangezien het vol woorden zit waar een vooroordeel aan vasthangt en geen interactie tussen volkeren weergeeft. Dit leermiddel draagt absoluut niet bij tot het scheppen van een democratische grondhouding.

### 2.3.2.5 Analyse van het leerwerkboek *Wereldkanjers 6*, werkbundel thema *globetrotters*

Hieronder wordt het leermiddel *Wereldkanjers* geanalyseerd. Het gaat om de bundel *Globetrotters* die voor het zesde leerjaar is ontwikkeld. Specifiek gaat het om activiteit 4 "In het rijk van de draak" en activiteit 8 "Erfgoed? Erf goed!". Ook voegde ik de bijhorende woordenschatlijst toe in bijlage.<sup>6</sup> (Zie bijlage 6)

#### 1. Normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen

De inhoud van de lessen is gericht op jonge mensen die in een multiculturele samenleving opgroeien en sluit aan bij de leefwereld. Dit leermiddel is bovendien ook niet vormgegeven als een wij-zij verhaal. De interculturele onderwerpen zijn verweven in een groter geheel en worden niet als aparte rubriek behandeld. In de les over erfgoed wordt erfgoed van verschillende culturen behandeld. In de gekozen teksten en materialen wordt diversiteit gerepresenteerd.

#### 2. Meervoudige identiteiten

Er wordt in de les "In het rijk van de draak" enkel verteld over de Chinese bevolking met betrekking tot de bouw van de Chinese muur. Hier is wel aandacht voor de verschillende bevolkingsgroepen binnen het land. In de les over erfgoed worden mensen voorgesteld als unieke individuen met eigen gewoontes en gebruiken.

#### 3. Onbevooroordeeldheid

Dit werkboek heeft een open houding ten aanzien van verschillende culturen en heeft geen vooroordelen over wat al dan niet beter is dan het andere. De informatie die in dit leerwerkboek wordt weergegeven is gebaseerd op feiten.

#### 4. Discriminatie, racisme en beeldvorming

Culturen worden allen als gelijkwaardig bekeken. Er wordt geen onderscheid gemaakt.

---

<sup>6</sup> Vandenberghe, Kerkhofs, R., Lemmens, Symons, R., Van Brantegem, E., & Hansen, J. (2012). *Wereldkanjers 6 Globetrotters*. Plantyn.

## 5. Multiperspectiviteit

Het eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld wordt hier doorbroken. Europa wordt hier niet als centrum voorgesteld. Er wordt aandacht besteed aan erfgoed van heel veel verschillende plaatsen en van verschillende bevolkingsgroepen. Dit biedt tal van verschillende perspectieven voor de leerlingen om zich in te verplaatsen.

## 6. Interactie en variatie

Er worden niet zoveel alledaagse situaties getoond. Ook de interactie tussen verschillende culturen wordt niet geïllustreerd. Er wordt wel veel ruimte geboden voor onderzoek, interactie en kritisch denken in dit leermiddel.

## 7. Authenticiteit

Er worden authentieke materialen gebruikt. Leerlingen doen naast het werkboek nog ander onderzoek waarbij ze authentieke bronnen raadplegen.

## 8. Toegankelijkheid

Het werkboek is visueel. Er worden best wel veel moeilijke schooltaalwoorden gebruikt. Er is een verklarende woordenlijst achteraan maar deze is helemaal niet volledig. Leerlingen kunnen hier zelf nog woorden aanvullen wat impliceert dat er wel aan woordverklaring zal worden gedaan tijdens de les. De plaats hiervoor is echter wel beperkt.

## 9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)

Dit leerwerkboek zet aan tot kritisch nadenken en het onderzoeken van verschillende gezichtspunten. Door de parallel te trekken naar het heden denken de leerlingen actief na over het bewaren van erfgoed.

## 10. Burgerschapsvorming

Dit leermiddel draagt bij tot sociaal-cultureel bewustzijn en een democratische grondhouding.

### Conclusie:

Dit leermiddel doorbreekt het eurocentrische perspectief op de geschiedenis en erfgoed. Verschillende culturen komen aan bod en leerlingen krijgen veel kansen tot kritisch nadenken, zich inleven in een ander en interactie. Dit leermiddel doet niet aan vooroordelen of stereotypering. Bijgevolg is dit een geschikte handleiding om te gebruiken wanneer u met uw klas op een verbredende en verdiepende manier de lessen wereldoriëntatie, historische tijd, vanuit een visie van multiperspectiviteit wil organiseren. Dit leermiddel draagt bij tot het ontwikkelen van een democratische grondhouding bij leerlingen. Bovendien zorgt de culturele representatie in dit leermiddel ervoor dat er meer kansen tot herkenning zijn voor verschillende leerlingen.

### 2.3.2.6 Algemene conclusie

Wanneer we een analyse maken van de leermiddelen wereldoriëntatie, historische tijd voor de derde graad van het basisonderwijs zien we dat er grote verschillen bestaan tussen leermiddelen.

Sommige leermiddelen kijken naar het verleden vanuit het Transmissiemodel. Dat wil zeggen dat ze bij het bespreken van niet-Belgische of niet-Europese culturen enkel de invloed die het Westen heeft gehad op het gebied bekijken. Er wordt in dit model voornamelijk of uitsluitend gebruik gemaakt van Westerse bronnen. Dit creëert een eurocentrische visie. De handboeken van Mikado en Mundo maken gebruik van dit model om naar het verleden te kijken.

De leermiddelen Ankers!6 en Wereldkanjers 6 neigen naar het interactie en communicatiemodel. Bij Ankers!6 wordt echter nog te veel vergeleken wat ervoor zorgt dat er toch een waardeoordeel kan ontstaan ten aanzien van een cultuur. Ook wordt er te weinig ingezet op de interactie die tussen verschillende culturen bestond. Bij Wereldkanjers 6 wordt er gekeken zonder vooroordelen. Maar ook hier mist het element van de interactie die doorheen de geschiedenis bestond tussen verschillende culturen.

Hoewel de leermiddelen intussen wel genuanceerder en meer gelaagd zijn, zien we dat de makers van deze handboeken vaak nog steeds kijken vanuit de Europese of Westerse bril. Ook opvallend is dat de werkboeken die eurocentrisch gericht zijn (zoals Mundo en Mikdado) vooral West-Europese geschiedenis bevatten en veel van Oost-Europa ook bij "de rest" wordt gerekend. (Van Nieuwenhuysse, 2018)

## Hoofdstuk 3: ontwikkelen van het educatief pakket: Dit zijn de middeleeuwen, het oude Champarijk

Vele leerkrachten in het basisonderwijs gebruiken voor wereldoriëntatie, historische tijd echter geen bestaande handleidingen maar ontwikkelen deze lessen zelf. Hoe kan je dit dan doen als leerkracht volgens een multiperspectieve visie?

### 3.1 Uitgangspunten van het pakket

Voor het vormgeven van mijn eigen educatief pakket heb ik me gebaseerd op vier wetenschappelijke kaders. Een eerste kader waarop ik me heb gebaseerd voor het vormgeven zijn de **vijf dimensies voor multicultureel onderwijs** (zie hoofdstuk 1). Een tweede kader zijn de **drie basisprincipes van herinneringseducatie**. Hierbij ga je eerst uitgebreid kennis opdoen en inzichten verzamelen. Daarna is het belangrijk dat leerlingen zich kunnen identificeren met persoonlijke verhalen en zich kunnen inleven. Tenslotte gaan leerlingen reflecteren over de betekenis van dit verleden in het hier en nu. Ze gaan kritisch nadenken over welke lessen ze hier zelf uithalen en wat dit kan betekenen in de maatschappij nu. (*Herinneringseducatie – Herinneringseducatie*, z.d.) De visie in deze drie basisprincipes overlappen gedeeltelijk met het volgende wetenschappelijke kader waarop ik me baseerde. De kennis en inzichten worden immers het best opgedaan uitgaande van het **interactie- en communicatiemodel**. Dat wil zeggen dat je diverse bronnen vanuit verschillende perspectieven gaat raadplegen. Ook betekent dit dat je uitgaat van wederzijdse beïnvloeding van culturen onderling. Dit model vormt het derde kader waarop ik me baseerde voor mijn educatief pakket. (Couttenier et al., 2018) Een vierde wetenschappelijk kader waarop ik mij heb gebaseerd voor het vormgeven van mijn eigen educatief pakket is de checklist van het **Steunpunt Diversiteit en Leren**. Deze organisatie streeft ernaar leerkrachten en andere organisaties te stimuleren om een multiperspectief, divers lesaanbod te creëren. In het vorige hoofdstuk kon u nagaan welke criteria allemaal deel uit maken van deze checklist. Alsook kunt u dit uitgebreid terugvinden in bijlage 1. Tenslotte kan u ook een korte toelichting lezen over de rol die lessen over het verleden krijgen in het onderwijs in het hedendaagse Vietnam.

#### 3.1.1 De vijf dimensies voor multicultureel onderwijs

Deze vijf dimensies (het integreren van diverse inhoud, het toelichten van kennisconstructie, het terugdringen van vooroordelen, een pedagogie van gelijkheid en het empoweren van de schoolcultuur) werden reeds uitvoerig omschreven in het eerste hoofdstuk. Hoe ik deze heb geïmplementeerd in mijn educatief pakket kunt u nalezen in hoofdstuk vijf, *het educatief pakket in de praktijk*.

#### 3.1.2 Herinneringseducatie

##### 3.1.2.1 De drie basisprincipes van herinneringseducatie

Het doel van herinneringseducatie is dat het leerlingen belangrijke inzichten meegeeft over het heden door te gaan kijken naar het verleden. Er kunnen immers heel wat lessen geleerd worden uit het verleden hier en elders. Het is hierin belangrijk om aansluiting te vinden bij de leefwereld van jongeren. (*Wille, 2022*) In de volgende paragrafen licht ik de drie basisprincipes van herinneringseducatie toe. Deze zijn kennis en inzicht, empathie en betrokkenheid en tenslotte reflectie en actie. In sommige leermiddelen of op sommige websites spreekt men ook over de drie pijlers van herinneringseducatie. Hiermee worden dezelfde drie principes bedoeld.



## Kennis en inzicht

Vooraleer we het verleden echt kunnen begrijpen hebben we nood aan kennis over en inzicht in dit verleden. Hoe leerlingen die kennis opdoen is eveneens belangrijk. We zijn immers steeds beïnvloed door ons eigen referentiekader van de tijd en plaats waar we leven. Daardoor kunnen we het verleden niet altijd goed begrijpen. Het is daarom belangrijk om met je leerlingen het verleden vanuit verschillende standpunten te gaan bekijken. Dit wordt ook nog eens aangehaald in het interactie- en communicatiemodel waar ik later verder op zal ingaan. Zo kun je voor het vormgeven van een lessenspakket best bronnen vanuit verschillende perspectieven raadplegen. Zonder deze verschillende perspectieven bestaat de kans op stereotiepe beeldvorming. (Wille, 2022) Het is dus belangrijk om bij het kijken naar het verleden ook rekening te houden met de context waarin de gebeurtenissen zich afspeelden. Dit kan gaan om de tijd waarin de gebeurtenissen zich afspeelden, de plaats, maar ook culturele, sociale, religieuze, ... context. (Basisprincipes – Herinneringseducatie, 2023) Om deze context beter te begrijpen kan je jezelf dus drie vragen stellen; Wanneer gebeurde het? Waar gebeurde het? Wat waren de omstandigheden van de mensen die daar toen leefden? (Hoe leefden zij? Wat was de cultuur? Hoe overleefden mensen? ...) Zonder deze kennis over de context is het niet mogelijk om inzicht op te bouwen over het verleden. (Wille, 2022)

## Empathie en betrokkenheid

Om inleving in het verleden te kunnen bevorderen is het belangrijk dat personen uit het verleden tot leven worden gewekt. Dat maakt lessen over het verleden concreet. Mensen moeten worden voorgesteld als unieke individuen met eigen gevoelens, waarden en normen en dromen. (Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.) Leerlingen gaan zich hierdoor inleven in deze personen. Ze verplaatsen zich in de schoenen van een personage uit het verleden. Dat kijken vanuit verschillende perspectieven noemen we ook wel multiperspectiviteit. Dit begrip werd in hoofdstuk 1 reeds uitgebreid toegelicht. Het doel hiervan is dat leerlingen door het ontdekken van verschillende perspectieven het verleden beter kunnen doorgronden. Ze kunnen zich bijvoorbeeld vragen stellen zoals "Wat dreef mensen in hun keuzes?", "Waarom dachten zij op een bepaalde manier en welke invloed had dit op hun handelen?". (Basisprincipes – Herinneringseducatie, 2023) Naarmate leerlingen ouder worden, wordt het voor hen makkelijker om zich in het perspectief van iemand anders te verplaatsen. Daarom is het in de lagere school beter dat de leerlingen zich slechts in het verhaal van één individu tegelijkertijd verplaatsen. (Wille, 2022) Het kunnen verplaatsen in het perspectief van een ander bevordert een democratische grondhouding van respect, kunnen luisteren naar anderen, je kunnen inleven en anderen willen begrijpen. (inspiratiegids meerstemmig erfgoed, 2020). Zelf heb ik hieromtrent onder andere een inleefatelier ontworpen dat deel uitmaakt van mijn educatief pakket. Bij dit inleefatelier hoort een bordspel waarin leerlingen inzicht krijgen in de machtsstructuren in Champa, gaan leerlingen aan de slag met dagdagelijkse bezigheden die de bevolking in Champa uitvoerde (zoals weven en beeldhouwkunst), gaan ze in de huid kruipen van Cham door foto's van Cham na te spelen. Verder kruipen ze ook in de tijdsgeest van het oude Champa door verhalen te schrijven die zich daar zouden kunnen afspeelen. Tenslotte hebben ze tijdens dit inleefatelier ook kritisch nagedacht over enkele maatschappelijke stellingen en zijn ze hierover met elkaar in gesprek gegaan. U kunt het verloop van het educatief pakket in meer detail nalezen in hoofdstuk vijf.

## Reflectie en actie

In een laatste fase is het belangrijk dat leerlingen kritisch gaan nadenken over wat ze leerden. Ze kunnen hierop reflecteren, in gesprek gaan en belangrijke maatschappelijke lessen meenemen voor de toekomst. Leerlingen denken hierbij actief na over wat zij belangrijk vinden in onze huidige

maatschappij. Een democratische grondhouding (zie hoofdstuk 1) en waarden als het aanvaarden van culturele diversiteit, gendergelijkheid, ... worden gestimuleerd. Het is hierbij niet de bedoeling om de leerlingen een morele les mee te geven als een voorgekauwde boterham. Ieder kind kan hier zijn eigen waardevolle lessen uit trekken en deze kunnen voor elk kind anders zijn. (Wille, 2022) Belangrijk is om hierbij ruimte te laten voor meningen. De wereld is immers niet zwart-wit. Leerlingen kunnen verschillende standpunten en ideeën hebben. (Basisprincipes – Herinneringseducatie, z.d.) In het laatste deel van mijn educatief pakket stellen leerlingen zelf stellingen voor waarover we in debat gaan. (zie hoofdstuk 5)

### 3.1.2.2 Herinneringseducatie in de praktijk

Bij het in de praktijk brengen van deze drie basisprincipes doorlopen leerlingen bij voorkeur de volgende cyclus: impressie – bagage – expressie. Hierbij start het educatief pakket met het oriënteren op de context. We oriënteren op tijd, ruimte en de sociale samenleving. Daarna gaan leerlingen zelf aan de slag en gaan ze zelf op onderzoek. In een laatste stap gaan leerlingen hun opgedane impressies op een creatieve manier uiten. Die laatste stap noemen we dan expressie. (Wille, 2022) Ook mijn eigen educatief pakket gaf ik vorm volgens deze cyclus. In hoofdstuk vijf kunt u de concrete uitwerking hiervan nalezen.

### 3.1.3 Het interactie- en communicatiemodel

Voor het ontwerpen van dit educatief pakket heb ik naar de periode van de middeleeuwen gekeken vanuit het **interactie- en communicatiemodel**. (zie hoofdstuk 1, drijfveer 2) Dit model gaat uit van wederzijdse beïnvloeding en interculturele contacten. Wat zijn de middeleeuwen? Er is op deze vraag niet één juist antwoord. Er liepen in de periode tussen 500 en 1500 immers meer mensen op de aarde rond dan boeren, adel en clerus. Dit model gaat uit van interculturele contacten en een wederzijdse beïnvloeding van verschillende culturen en samenlevingen op elkaar. Ik heb voor mijn onderzoek dus verschillende bronnen geraadpleegd vanuit verschillende perspectieven en deze kritisch geanalyseerd. Er ligt ook de nadruk op interculturele contacten en hoe verschillende gebieden tijdens de periode van de middeleeuwen met elkaar in verbinding stonden.

Voor het inhoudelijk onderzoek naar de geschiedenis van Vietnam in de periode van 500 tot 1500 werden verschillende perspectieven geraadpleegd. Ik ontdekte hier de prachtige Champacultuur en bezocht sites, musea, las boeken en onderzoeken geschreven door Vietnamese, Japanse, Cambodjaanse, Russische, Amerikaanse en Franse geschiedkundigen en onderzoekers. Ik interviewde eveneens een professor van de Da Nang University of Science and Education die gespecialiseerd is in Cham-geschiedenis en -cultuur. Tenslotte ben ik met de lokale bevolking in gesprek gegaan over hun eigen geschiedenis en visie op onderwijs.

### 3.1.4 Checklist Steunpunt Diversiteit en Leren

Verder heb ik in mijn ontwerp rekening gehouden met de criteria op de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren. De checklist is gemaakt om ondersteuning te bieden bij het gebruik en de ontwikkeling van leermiddelen in het brede educatieve veld in België. Het biedt een houvast tijdens het ontwerpen van lessenspakketten in de zin dat het een kader biedt om de principes van positief omgaan met diversiteit te integreren. De uitgebreide inhoud van deze checklist kon u reeds lezen in hoofdstuk twee of kunt u terugvinden in bijlage 1.

## 3.2 Onderwijs in Vietnam

De leerlingen in het basisonderwijs in het hedendaagse Vietnam leren bijzonder weinig over de geschiedenis van hun eigen land. Ook de leerlingen in het secundair onderwijs en zelfs volwassenen kennen weinig tot niets over de geschiedenis van het Champarijk, een rijk dat eeuwenlang bestaan heeft op de exacte plaats waar zij nu leven. (Nguyen, 2023) Het was dus ook niet altijd evident om met mensen hierover in gesprek te gaan.

In de Westerse geschiedschrijving krijgt vooral de Vietnamoorlog veel aandacht wanneer het aankomt op de geschiedenis van Vietnam. Ik focus mij echter op de periode van de middeleeuwen omdat dit voor kinderen van de derde graad basisonderwijs heel wat verschillende aanknopingspunten biedt. Ik heb me voor dit onderzoek gebaseerd op het gebied waar mijn internationalisering plaatsvond. Dit is centraal-Vietnam.

## Hoofdstuk 4: Inhoudelijke achtergrondinformatie voor de leerkracht: Het oude Champarijk

Dit hoofdstuk bevat de achtergrondinformatie voor leerkrachten die met het educatief pakket "Dit zijn de middeleeuwen, het oude Champarijk", aan de slag willen gaan. De achtergrondinformatie is cruciaal om door te nemen indien u de inhoud rond het oude Champarijk met voldoende achtergrondkennis en inzicht wil binnenbrengen in uw klaspraktijk.

### *Het oude Champarijk*

Gedurende drie maanden van wonen en lesgeven in Vietnam ben ik op zoek gegaan naar de verborgen geschiedenis van dit land. Ik heb me voor dit onderzoek gebaseerd op het gebied waar mijn eigen internationalisering plaatsvond. Dit is het gebied rond de stad Da Nang en bij uitbreiding centraal-Vietnam. Tijdens het bestuderen van de geschiedenis van dit gebied stuitte ik op een indrukwekkend rijk: Het Champarijk. Het onderzoek naar de geschiedenis van dit rijk is nog zeer recent en volop in ontwikkeling. Er zijn weinig bronnen over het dagelijkse leven van de Champa-bevolking. De meeste informatie wordt gehaald uit keramieken overblijfselen of restanten van bouwwerken. Tijdens de Vietnamoorlog zijn er eveneens heel wat materiële bronnen gesneuveld. Bovendien weet de meerderheid van de Vietnamese bevolking weinig over dit deel van hun eigen geschiedenis.

#### 4.1 Inleiding

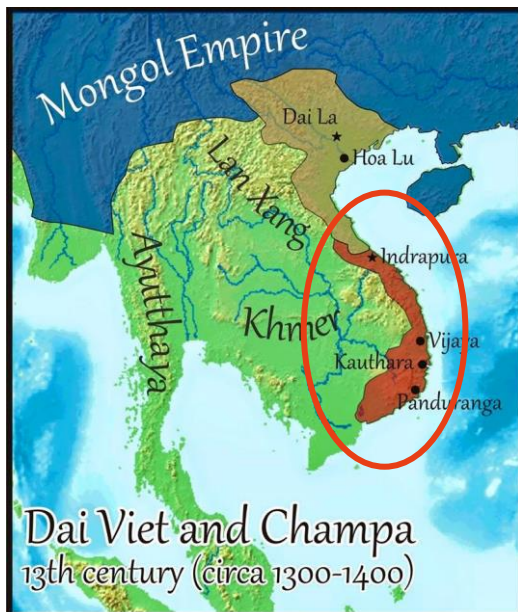
Het oude Champarijk was een verzameling onafhankelijke Cham- stadsstaten die zich langs de kust van het huidige centraal- en zuid-Vietnam uitstrekten. Het rijk bestond van ongeveer de 2e eeuw na Christus tot 1832 toen de laatst overgebleven koning werd afgezet door de Vietnamese Nguyễn-dynastie onder keizer Minh Mạng.

Het Champarijk heeft een grote impact gehad op de huidige Vietnamese cultuur. Doorheen de eeuwen is de religie van het rijk geëvolueerd van hindoeïsme tot islam, dit steeds via handelscontacten. Hier wordt bij het hoofdstuk religie dieper op ingegaan. De Cham waren meesters in beeldhouwkunst en weven. Bovendien kende de samenleving een matriarchaat. De jongste dochter erfde bijvoorbeeld alle eigendom van de familie. Dit is iets wat in het Europa van die tijd ondenkbaar was. Al deze elementen worden in de volgende hoofdstukken uitgebreid toegelicht.

Het Champarijk heeft nog vele geheimen die verder onderzoek vragen. Echter biedt de reeds bekende kennis over dit rijk interessante invalshoeken om met leerlingen van de 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs mee aan de slag te gaan.

## 4.2 Situering in ruimte

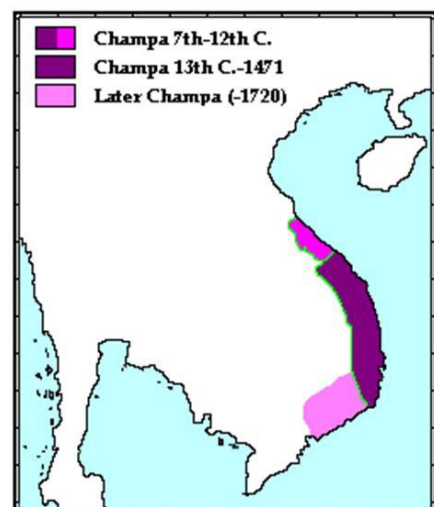
Het Champarijk situeerde zich in het huidige Vietnam, in Azië. Het was een smalle strook van meer dan duizend kilometer langs de kust van centraal-Vietnam. Het werd begrensd door de bergen in het westen en de zee in het oosten. Op onderstaande kaart is het Champarijk rood gekleurd. De kaart geeft het rijk weer in 1300 tot 1400.



Figuur 6: geografische situering van Champa

De Cham (inwoners van het Champarijk) waren echte zeevaarders. Ze waren daarom vooral geïnteresseerd in handel op zee. Bijgevolg hadden ze weinig belangstelling voor het veroveren van land verder inwaarts. Het rijk bleef dus altijd ongeveer even groot doorheen de tijd. Wat wel veranderde is het kerngebied van het rijk. Indrapura vormde origineel het kerngebied. Dit is doorheen de eeuwen steeds verder gezakt naar het zuiden onder druk van de Vietnamezen (Dai Viêt) in het noorden, tot in 1832 het laatste en meest zuidelijke deel van het rijk, Panduranga, werd ingenomen door de Vietnamezen. (zie figuur 7)

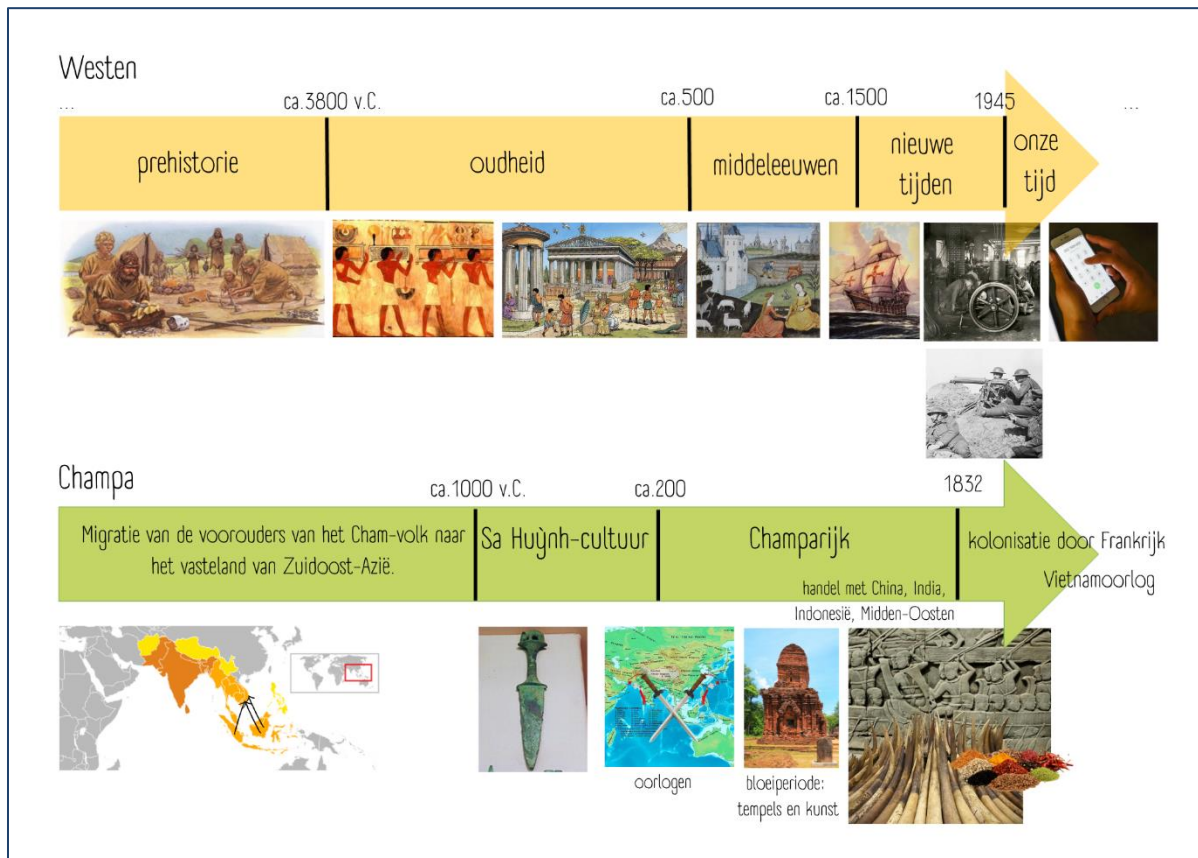
In zijn lange periode van bestaan heeft het Champarijk vele oorlogen gevochten. Voornamelijk met de Dai Viêt in het noorden en de Khmer in het Westen. (Những Vấn Đề Địa Lý - 5 PHÚT THÔI, 2023)



Figuur 7: geografische evolutie van Champa 7de - 18de eeuw

## 4.3 Situering in tijd

Het Champarijk ontstond rond ongeveer 200 na Christus en kwam ten val wanneer de laatste koning van het rijk werd afgezet in 1832. Wanneer we de periode vergelijken met ons Westers-Historisch referentiekader ontstond het Champarijk reeds in de late oudheid en bleef het bestaan tot ergens halverwege wat wij de nieuwste tijd noemen. Het rijk heeft dus een lange geschiedenis en is veel geëvolueerd doorheen de eeuwen. De bloeiperiode komt echter min of meer overeen met wat wij de middeleeuwen noemen. Tussen ca. 500 en ca. 1450 kende het rijk immers een periode van sterk bloeiende handel en grote welvaart.



Figuur 8: tijdlijn Champa



## 4.4 Structuur van het Champarijk

Het oude Champarijk was een verzameling van verschillende stadsstaten. Deze lagen verspreid als een mandala. Er was niet één verenigd politiek centrum maar eerder een federatie van verschillende regio's met elk hun eigen economisch en politiek centrum en elk hun eigen koning.

Elke stadsstaat werd gebouwd bij een heilige berg (symbool voor God Siva) en een heilige rivier (Symbool voor God Ganga, de metgezel van Siva). Die rivier kent zijn bron in de bergen en mondde uit in de zee. Wanneer we de structuur van een stadsstaat bestuderen zien we het volgende;

De rivier ontsprong bij de heilige berg. Bij deze heilige berg werd een tempelcomplex gebouwd. Hier woonden geen mensen maar vonden religieuze rituelen plaats. Over deze religieuze rituelen kan u verder nog meer lezen.

Op onderstaande afbeelding ziet u een voorbeeld van zo een heilige berg. Dit is de Mahaparvata of in het Vietnamees de Rang Meo berg. Dit betekent letterlijk "kattentand". Deze berg werd aanbeden. Bijgevolg werd de heilige tempelsite van My Son gebouwd bij deze berg. Over de tempelsite van My Son kan u nog verder lezen in de paragraaf *tempels*. (Trần, 2008)



Figuur 9:2 Heilige berg Mahaparvata/Rang Meo berg met My Son tempelsite

De rivier stroomde verder richting zee. Ook de rivier zelf was heilig voor het volk. Langs deze rivier bouwden de mensen kleine nederzettingen. Tegengesteld aan het land in de bergen was het land langs de rivier vlak en geschikt voor landbouw.



Figuur 10: Heilige rivier: Thu Bon rivier

Wanneer we de rivier verder volgen komen we uit bij de monding. Hier bevond zich een haven, deze vormde het handelscentrum van de stadsstaat.



Figuur 11 Haven in Hoi An, het handelscentrum

Elke stadsstaat kende deze zelfde opbouw. De rode driehoekjes op de kaart zijn de heilige bergen van elke stadsstaat. De zwarte bolletjes zijn de handelscentra, steeds aan de zee gelegen.

Op onderstaand voorbeeld zie je een kaart waar de opbouw van zo een stadsstaat wordt duidelijk gemaakt. (Trần, 2008)



Figuur 12: Kaart van Champa

Legende:



heilige berg met tempelsite



dorpen/ huizen



handelscentrum met haven



Figuur 13: luchtfoto van een stadsstaat in Champa



## 4.5 Wie heeft de macht?

### 4.5.1 Koning der koningen

Deze stadsstaten waren strategisch gelegen langs rivieren. In de loop van de tijd ontwikkelden ze zich meer en meer. Elke stadsstaat was autonoom en had zijn eigen leider of koning. Ze waren elk in een constante machtsstrijd met de andere stadsstaten. Afhankelijk van hun succes in de handel (nationaal en internationaal) was de ene stadsstaat sterker dan de andere. (Vickery & Centre for Khmer Studies, 2004)

De leider van de sterkste stadsstaat werd immers automatisch de leider van het hele Champarijk. Deze werd dan de "koning der koningen" genoemd. Dit leidde tot veel plunderingen en burgeroorlogen tussen de stadsstaten onderling. Als gevolg was er dus ook vaak een verandering van "opperkoning". (My An, 2023)

Wel konden de koningen van elke stadsstaat autonoom blijven regeren over hun gebied. Indien er bijvoorbeeld een gebied werd ingenomen door de Vietnamezen, had dit geen invloed op de andere stadsstaten. Ze verenigden zich wel samen tegen hun buurvolkeren. (My An, 2023)

### 4.5.2 Functies van de koning

De koning besliste over de kunst en welke bouwwerken opgetrokken werden. Zo werden indrukwekkende tempelcomplexen gebouwd ter ere van de koning, zijn voorouders en de goden. Sommige koningen voerden bij hun kroning spirituele en bovennatuurlijke rituelen uit om hun gezag aan te tonen. Hij was ook de opperbevelhebber van het leger.

De naam van de koning eindigde steeds op -varman. Dit is eigen aan de Champa-traditie. Enkele voorbeelden zijn Simhavarman, Indravarman, Paramesvaravarman, ...



Figuur 14: koning op zijn olifant

### 4.5.3 Het leger

In vergelijking met omliggende rijken had het Champarijk een klein en slecht georganiseerd leger. De Khmer in Cambodja ten westen en de Dai Viêt in het noorden hadden een veel uitgebreider en sterker leger. Bovendien was er geen duidelijke hiërarchie in het Champa leger. De hoge leiders waren waarschijnlijk leden van de adel en werden benoemd door de koning. Het Champarijk compenseerde dit door een grote maritieme macht te zijn. Hun macht op zee zorgde ervoor dat ze handel op zee in Zuidoost-Azië konden domineren. Deze marine werd buiten handel echter ook gebruikt voor oorlogsvoering en verkenning. Op onderstaande afbeelding zie je een gevecht tussen een Khmer soldaat (huidig Cambodja; links) en een Cham soldaat (rechts). (Wikipedia-contributors, 2023)



*Figuur 15: krijgers in Champa*

### 4.6 Bevolking

Het Champa-volk was een volk van zeevaarders en vissers. De woningen bevonden zich voornamelijk rond de havens en langs de rivieren. De mensen die in bebost berggebied leefden hadden een redelijk simpele levensstijl. Dit terwijl de gemeenschappen in de vruchtbare vlaktes langs de rivieren bloeiden. Zij creëerden een hoogstaande samenleving met sociale organisatie, ruimte voor kunst en creativiteit en politieke ambitie. De mensen die langs de rivieren woonden deden voornamelijk aan landbouw, met name rijstteelt. De mensen die aan de kust woonden leefden van visvangst en bloeiende handel rond de haven. (WATT, 2021)

De huidige Cham van het moderne Vietnam en Cambodja vormen een belangrijke bron in het onderzoek naar de Champageschiedenis. Zij spreken nu nog Chamische talen. Deze Cham-cultuur was slechts één van culturen die de Champa-stadsstaten bevolkten. Het koninkrijk had immers een multi-etnische bevolking.

### 4.6.1 Dagelijkse leven

De dagelijkse bezigheden in het Champarijk bestonden voornamelijk uit het telen van rijst, visvangst, weven, en keramiek maken. Het dieet van de mensen bestond dan ook hoofdzakelijk uit rijst en vis of zeevruchten. De welvaart van de bevolking was vooral afhankelijk van handel. (wikipedia-bijdragers, 2023)



Figuur 16: traditioneel weefgetouw in My Son, Vietnam



Figuur 3 typische champapatronen in textiel

Er wordt verondersteld dat kinderen naar school gingen. Er is echter weinig geweten over de manier waarop het onderwijs eraan toe ging. Enkel dat het Sanskriet de voornaamste onderwijstaal was. (My An, 2023)

Uit taferelen die afgebeeld werden op de wanden van tempels kunnen we het een en ander afleiden over het dagelijkse leven in Champa. Zo verplaatsten ze zich bijvoorbeeld ook met paard en kar net zoals dat in Europa gebruikelijk was (zie figuur 19). Op de afbeelding linksonder (zie figuur 18) zien we twee mannen polo spelen, een sport die van Perzië, via China tot in Champa is overgewaaid. (Cham museum, 2023)



Figuur 18: polospelers (Cham museum)



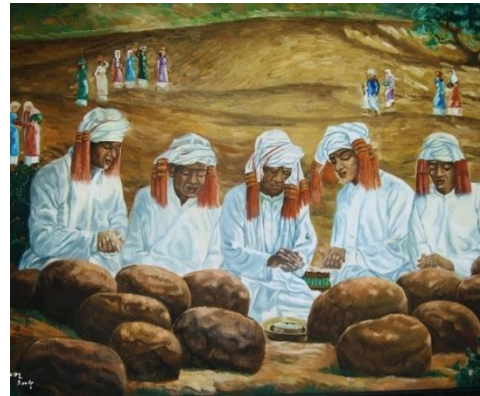
Figuur 4 man met paard en kar (Cham museum)





Naargelang de islam dominantier werd bij de Cham veranderde ook de klederdracht iets meer naar islamitische stijl. Hoofddoeken werd prominenter.

De volledige klederdracht van de vrouwen in het Champarijk bestond uit een aansluitende tuniek met daarover een rok in dezelfde kleur als het overhemd. Op het hoofd droegen ze een hoofddoek. De klederdracht werd afgewerkt met een tailleband met geborduurde details die over de borst en rond de taille is geknoopt. De patronen op de band zijn eigen aan de Cham. Vandaag dragen de Cham-vrouwen nog steeds deze klederdracht (zie figuur 25 en 26).



Figuur 24: Cham mannen met typische klederdracht



Figuur 25: kenmerkende klederdracht van de vrouw



Figuur 26: Cham-vrouw met typische klederdracht

De man droeg een losse tuniek en losse broek. Op zijn hoofd droeg hij een kenmerkende sjaal waar langs twee kanten stof overhing. Dit hoofdtooi wordt nog steeds gedragen door oudere mannen in de huidige Cham gemeenschappen. (XemVOV, 2022) (zie figuur 24)



Figuur 27: beeld uit rituele dans bij My Son waar de typische klederdracht zichtbaar is

De Zhu Fan Zhi, een Chinese verzameling van bronnen over Zuidoost-Aziatische landen beschrijft rond ca. 1225 hoe de koning van het Champarijk zich kleepte. "Hij draagt een hoofdtooi van goud en versiert zijn lichaam met koorden van juwelen. Hij rijdt op een olifant of wordt opgetild op een stoffen hangmat door vier mannen wanneer hij zich buiten het paleis begeeft. Wanneer de koning op audiëntie gaat, wordt hij omringd door dertig vrouwelijke bedienden die zwaarden en schilden dragen". (zie figuur 29)

Soldaten droegen een typische helm die te zien is op onderstaande afbeeldingen. (Longtin, z.d.)



Figuur 28 klederdracht soldaten



Figuur 29: klederdracht van de Champakoning

#### 4.6.4 Rol van de vrouw

De samenleving in het oude Champarijk was bovendien een matriarchaat. De familienaam van de vrouw werd doorgegeven. Na het huwelijk tussen een man en een vrouw kwam de man inwonen bij de familie van de vrouw. De jongste dochter erfde alle eigendom van de familie. In de Cham groepen die vandaag de dag nog wonen in Vietnam wordt dit matriarchaat nog steeds gerespecteerd. Dit gebeurt zowel in de Cham groepen die het hindoeïsme aanhangen als in de Cham groepen die de islam aanhangen. (My An, 2023)

Dit staat in schril contrast met de middeleeuwen in Vlaanderen. In Vlaanderen werd de vrouw verwacht gehoorzaam en ondergeschikt aan de man te zijn. Ze werd voorbereid op het werk in het huishouden en het opvoeden van kinderen. Na haar huwelijk ging de vrouw bij de man inwonen en het waren steeds de mannen die de eigendom van hun vader erfden. (Hillinga, z.d.)

Toch was het matriarchaat niet iets wat enkel in Champa bestond. Ook in andere delen van de wereld bestonden er matriarchaten.





Figuur 30: vrouw uit het oude Loango-koninkrijk

Een voorbeeld is het Loango matriarchaat. Loango was een koninkrijk dat van de 15<sup>de</sup> tot de 19<sup>de</sup> eeuw bestond in een gebied dat overeenkomt met het huidige Congo, Angola, De Democratische Republiek Congo en Gabon. In het oude Loango-koninkrijk werd de troon doorgegeven aan de zonen van de zus van de koning. Koningen gaven de troon niet door aan hun zonen, maar aan hun neven, zonen van hun zusters. Het waren echter wel nog steeds mannen die het koninkrijk lijdten. (*Matriarcat en Afrique : le continent des reines guerrières*, 2014)

In China daarentegen is er een volk genaamd de Moso. Dit is een volk dat al bestaat sinds de 10<sup>de</sup> eeuw maar het bestaat nog steeds. Hier regeert een koningin en trouwen vrouwen niet. Als een vrouw in verwachting is kan de vader van het kind een van de vele minnaars van de vrouw zijn. Indien het bekend is wie de vader is, wordt hij niet erkend. De familienaam en alle eigendom wordt van dochter op dochter doorgegeven. De opvoeding van de kinderen gebeurt door de nonkel langs moederskant. (*Matriarcat Moso (Chine) : sans père ni mari, mais pas sans oncles, le paradis de la déesse-mère Gemu*, 2015)



Figuur 31: Moso moeder met dochter

## 4.7 Economie

### 4.7.1 Handel

Vanaf de 10de eeuw had het Champarijk een hele cruciale rol in de Oostzeehandel. Dit was deel van een belangrijke handelsroute tussen oost en west, beter gekend als de zijderoute van de zee. Hier wordt in de volgende paragraaf verder over uitgeweid. Tijdens deze periode werd de islam geïntroduceerd door handel met Arabische en/ of Perzische handelaars.

De economie bestond voornamelijk uit landbouw (vnl. rijst), visvangst, handel. Na verloop van tijd ontwikkelden de meest gevorderde gemeenschappen een hoogstaand irrigatiesysteem dat hen in staat stelde om twee keer per jaar rijst te oogsten.

In minder voorspoedige tijden kwam wel eens piraterij voor in de havens. Hierbij werden naburige havens in het rijk geplunderd. (WATT, 2021)

De producten die werden verhandeld waren voornamelijk goud, zilver, ivoor, parels, geweven textiel, zeldzame houtsoorten zoals o.a. sandelhout en adelaarshout. Ook geiten en zeldzame dieren werden verhandeld zoals zeldzame tropische vogels. Ook specerijen zoals bijvoorbeeld curry, kurkuma of koriander werden rijkelijk getransporteerd langs de zijderoutes. (Plum, 2022)



*Figuur 32: adelaarshout*



*Figuur 33: sandelhout*



*Figuur 34: currypoeder*



*Figuur 35: kurkuma*



*Figuur 36: ivoor*



*Figuur 37: koriander en korianderzaad*



*Figuur 38: geweven patronen op textiel*



*Figuur 39: parels*



In de 11de eeuw werd de techniek van geglazuurde potten maken overgenomen van de Chinezen. Deze potten werden dan overal in Azië geëxporteerd. De handel gebeurde hoofdzakelijk overzee. (zie figuur 40)

Champa had hun eigen manier van terracotta maken. Ze verwerkten hierin vaak de Joni en Linga (geslachtsdelen) om vruchtbaarheid te bevorderen. Er werd vooral gehandeld met India, Arabische landen, China en Japan. (Trần, 2008)

#### 4.7.2 Zijderoutes

De zijderoutes zijn geen echte wegen maar vormen een netwerk van routes waarlangs goederen, mensen, ideeën maar ook ziektes en geweld zich verspreidden. Zo vond bijvoorbeeld de islam via handel zijn weg van het Midden-Oosten tot in Champa. (My An, 2023) Ook de pest die erom gekend is de middeleeuwen in Vlaanderen te hebben geteisterd werd volgens historici waarschijnlijk vanuit Azië verspreid door handelscontacten. (Koops, 2022) Deze zijderoutes kennen geen begin- en eindpunt. Je zou ze kunnen vergelijken met het centraal zenuwstelsel van de aarde. (Frankopan, 2018)



Figuur 70: zijderoutes over zee en land (My An, 2023)

De volkeren van Champa hadden een enorm systeem van lucratieve handelsnetwerken in de hele regio opgezet en onderhouden. Deze verbonden de Indische Oceaan en Oost-Azië met elkaar tot de 17e eeuw. (wikipedia-contributors, 2023)

De rode lijn is de zijderoute die over land liep. De blauwe lijn is de maritieme zijderoute. Het was voornamelijk deze die van groot belang was in het Champarijk. (My An, 2023)

De zijderoutes liepen tussen oost en west. De meeste goederen werden verhandeld tussen naburige gemeenschappen maar echt zeldzame goederen werden over grotere afstand verhandeld. Ze waren zo zeldzaam dat ze zelf na lange reizen nog winstgevend waren. (Frankopan, 2018)

### 4.7.3 Interculturele contacten

Door de eeuwen heen werden de Cham-cultuur en -maatschappij beïnvloed door handelscontacten uit onder meer Cambodja, China, Indonesië, India en het Midden-Oosten. Vooral India heeft een enorme invloed gehad op de cultuur en religie in het rijk. Sanskriet werd geïntroduceerd als de taal van het onderwijs en het hindoeïsme was gedurende hele lange tijd de staatsgodsdienst.

Vanaf de 10de eeuw domineerde het Midden-Oosten als handelspartner op zee. Zo heeft de islam zijn weg gevonden in het Champarijk. Hoewel het hindoeïsme tot de 16e eeuw de overheersende godsdienst van de Cham was, won de islam er steeds meer aan populariteit. Champa werd door deze contacten met het Midden-Oosten een belangrijke schakel in de specerijenhandel, die zich uitstreckte van de Perzische Golf tot Zuid-China.

Er werden onder andere Indische en Romeinse munten gevonden in Champa-sites. De huidige Vietnamese cultuur heeft nog steeds invloeden van de het oude Champarijk. (Hanoi National University, z.d.) Hier ga ik later nog verder op in.

## 4.8 Religie

Doorheen de eeuwen is de religie in Champa geëvolueerd. Door contacten met India werd eeuwenlang het hindoeïsme aangenomen door de Cham. Later rond de 10<sup>de</sup> eeuw, door de komst van handelslieden uit het Midden-Oosten werd de islam steeds meer ingeburgerd. Ondertussen bleven er ook groepen het hindoeïsme aanhangen. Bij de huidige Cham in Vietnam vinden we zowel groepen terug die het hindoeïsme aanhangen als groepen die de islam aanhangen.

### 4.8.1 Hindoeïsme

In eerste instantie vormde het hindoeïsme eeuwenlang de basis voor geloof, kunst en cultuur in Champa. Dit is duidelijk te zien in de hindoebeelden in de tempels en de vele kunstwerken waarop



Figuur 81: beelden van Shiva in muur van My Son tempel



Figuur 42: beeld van Shiva in muur van My Son tempel

deze goden werden afgebeeld. Deze beeldhouwkunst wordt verder nog uitgebreider toegelicht. De meeste beelden in de My Son tempel stellen de hindoegod Shiva voor.

In de tempels werden ceremonies gehouden voor belangrijke keerpunten in het leven van de mensen. Zo wassen ze bijvoorbeeld de standbeelden van de tempels. Daarna gebruikten ze dit water om de mensen mee te besprenkelen. Dit zou goed geluk brengen. Er werden ook dieren en voedsel geofferd voor de goden (My An, 2023) en rituele dansen gedaan bij de tempels. (bezoek aan My Son sanctuary)



*Figuur 43: rituele dans bij My Son (ENTER FILM, 2021)*



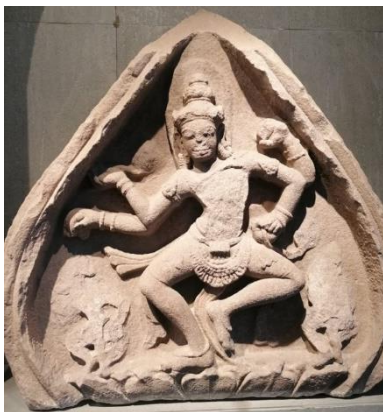
### 4.8.1.1 Kenmerken van het hindoeïsme

Het hindoeïsme is de oudste religie van alle religies. Sinds de 4<sup>de</sup> eeuw was deze religie ingeburgerd in Champa. Hindoes geloven in een hoogste ziel, oftewel Brahman. Deze wordt gezien als een universele geest, kracht van het universum. Al het andere komt voort uit deze kracht. Hindoes aanbidden verschillende goden en godinnen maar verder aanbidden ze ook dieren zoals koeien, slangen maar ook bomen, bergen, rivieren, ... (Srinivasan, 2012) Dit zien we bij de Cham ook duidelijk terug in het aanbidden van de heilige bergen en rivieren.

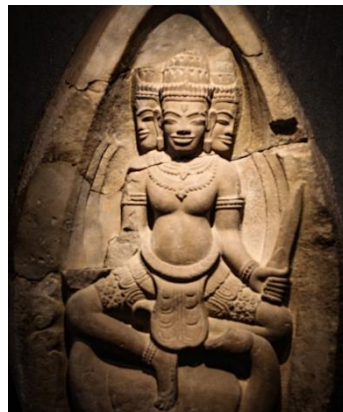
#### Veelgodendom

Het hindoeïsme is een veelgodendom. Hindoes geloven dus niet in één god maar in verschillende. Een van de belangrijkste voor de Cham was Shiva.

In het hindoeïsme in het algemeen zijn de drie belangrijkste goden Brahma, Visnu en Shiva. Zij vormen samen de trimurti. Elk van deze drie goden vervult een functie in de kosmos. Brahma is de god van creatie, Visnu is de god van onderhoud of bescherming en Shiva is de god van vernietiging.



Figuur 44: Shiva voorgesteld door de Cham in beeldhouwkunst (Cham museum, 2023)



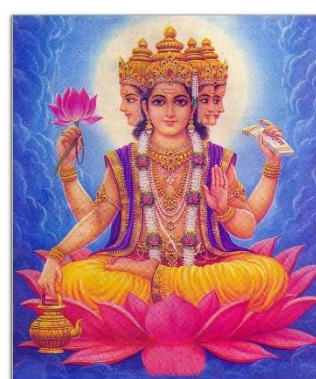
Figuur 45: Brahma voorgesteld door de Cham in beeldhouwkunst (Cham museum, 2023)



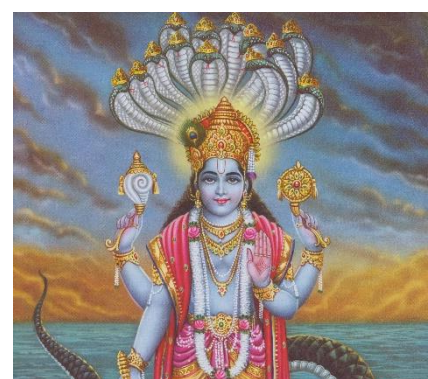
Figuur 46: Visnu voorgesteld door de Cham in beeldhouwkunst (Cham museum, 2023)



Figuur 47: Shiva



Figuur 48: Brahma



Figuur 49: Visnu

#### Karma

Wanneer je als hindoe iets goed of slechts doet zorgt dit voor karma. Wanneer je iets goeds doet, krijg je hier goed voor terug. Wanneer je iets slechts doet, krijg je hier slecht voor terug. Hindoes geloven dat je meer dan één leven hebt. Na je dood reïncarneer je tot je volgende gedaante. Je karma neem je mee naar het volgende leven. Wanneer je goed geleefd hebt, zal je daarvoor beloond worden in je

volgende leven. Omgekeerd geldt hetzelfde, wie slecht geleefd heeft zal hiervoor boeten in het volgende leven. (Srinivasan, 2012)

## Dharma

Hindoes geloven in het concept "Dharma". Dat wil zeggen dat ze zich eraan wijden het evenwicht en de harmonie in de natuur en de wereld te bewaren. Het zit bijvoorbeeld in de natuur van een tijger om te jagen op zijn prooi. (Srinivasan, 2012)

## 4.8.2 Islam

Vanaf de 10<sup>de</sup> eeuw vonden handelslieden uit het Midden-Oosten hun weg naar Zuidoost-Azië. Door handel en uitwisseling van ideeën geraakte de islam steeds meer ingeburgerd bij de Cham. Het duurde echter nog een hele tijd voor de islam volledig werd opgenomen. Pas tegen de 15<sup>de</sup> eeuw was dit de overheersende godsdienst. Er bleven ook nog steeds veel groepen over die het hindoeïsme aanhingen. (My An, 2023)

### 4.8.2.1 Kenmerken van de islam

De volgers van de islam aanbidden één god, Allah. Moslims geloven dat Allah de wereld schiep en dat Mohammed zijn profeet is. Moslims leven volgens de Koran, het heilige boek. Verder bidden ze vijf keer per dag richting Mekka. Voor de Cham was dit dus niet richting het oosten maar richting het Westen. (Munnik, 2023)

### 4.8.2.2 Islam in huidige Cham-gemeenschappen

Op onderstaande afbeelding zie je Cham moslims die het einde van de Ramadan vieren nabij de tempel in Phan Rang. In de huidige Cham gemeenschappen die islamitisch zijn wordt zoveel mogelijk naar de gebruiken van de islam geleefd. Niet alle gebruiken worden even strikt opgevolgd. Sommige gemeenschappen houden maar drie dagen ramadan, drinken wel alcohol, ... Vaak wordt de islam er gecombineerd met traditionele rituelen zoals voorouderverering. (Toknebe Ming Channel, 2023)



*Figuur 50: viering van het einde van de ramadan bij de tempel*



## 4.9 Kunst en architectuur

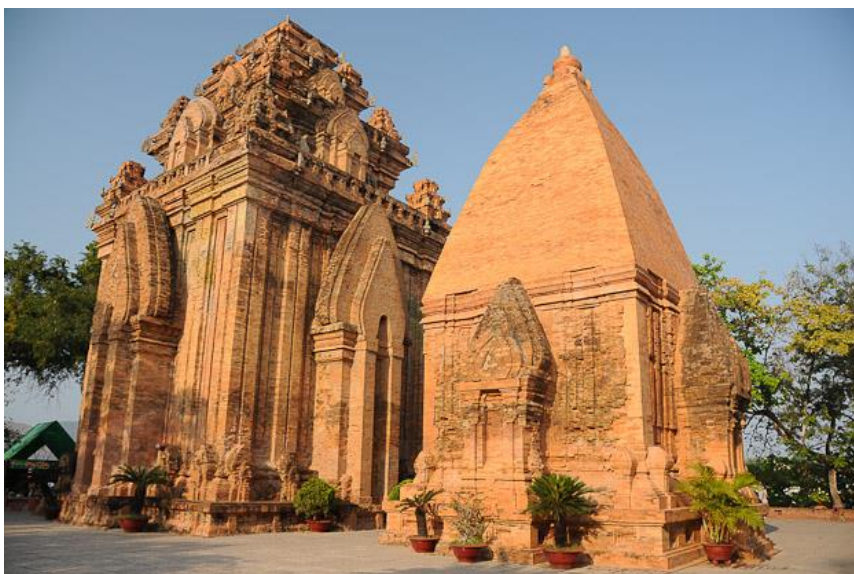
### 4.9.1 Tempels

In zowat heel het voormalige Champarijk zijn nog restanten van prachtige bouwwerken te bespeuren. Rode, gebakken bakstenen van verschillende lengtes en diktes werden op elkaar gestapeld tot ze net in elkaar pasten. De Cham hielden hun constructies smal zodat ze de hoogte in konden bouwen. Aan de buitenkant werden vaak sculpturen van hindoegoden gemaakt. In alle tempels valt de rood-oranje kleur op. Alsook hebben de tempels vaak een toren met hoge smalle ingangen. De decoratie is geïnspireerd op het hindoeïsme. Elk tempelcomplex vormde het spiritueel centrum van zijn stadsstaat. (Trân, 2008)

Legende gaat dat de Khmer vanuit het westen Champa wouden binnendringen. Om de zaak op te lossen hielden ze een torenbouwwedstrijd. Champa won met deze toren, Po Klaung Garai in het toenmalige Panduranga, het huidige Phan Rang (zie *figuur 51*). (manarahproductions, 2012)



*Figuur 51: Po klaung garai in Phan Rang, einde 13<sup>e</sup> eeuw*



*Figuur 52: tempel van Po Nagar, Nha Trang ca.780*

De tempel van Po Nagar (zie figuur 52) werd rond ca. 780 gebouwd in het toenmalige Kauthara, het huidige Nha Trang. De tempel werd gebouwd ter ere van de Cham-hindoe godin Po-Nagar. Po-Nagar was een godin die heerste over de lucht, de wolken, het hout, de bomen en de rijst van het Champa-volk.

Deze tempel werd oorspronkelijk gebouwd van zeldzame en dure materialen zoals kalksteen en marmer. Dit was anders dan de rode baksteen die bij de andere tempels was gebruikt. Het hele complex werd versierd met goud en edelstenen, ter ere van de goden. Jaren later werd de tempel geplunderd door troepen uit Indonesië. Al wat kostbaar was, was verdwenen. Tijdens het herstel werden de verloren materialen vervangen door de rode bakstenen die ook in de andere tempels te zien zijn. (Wikipedia-bijdragers, 2019)



Figuur 53: deel van de My Son site



Figuur 54: stadsstaten op de kaart van Champa

My Son was het belangrijkste en de meest heilige spirituele plek van de stadsstaat Indrapura, het huidige Da Nang. De ruïnes van het tempelcomplex zijn vandaag nog te bezichtigen. Het complex bestaat uit verschillende kleinere tempels bij elkaar en is gelegen tussen de bergen. Deze tempels zijn gebouwd tussen de 4<sup>de</sup> tot de 13<sup>de</sup> eeuw. Doorheen de jaren zijn er steeds tempels bijgebouwd. De tempels zijn gebouwd voor hindoeïstische goden zoals Krishna, Visnu maar vooral voor de god Shiva. De vormgeving van de torentempels symboliseren de berg "Meru", een heilige berg waarop alle hindoeïsten wonen. Het My Son tempelcomplex toont heel goed de culturele uitwisseling die er was tussen het Champa-rijk en het subcontinent India. (UNESCO World Heritage Centre, z.d.)



Figuur 55: torentempel in My Son



## 4.9.2 Beeldhouwkunst

De Cham waren zeer bedreven in de beeldhouwkunst en het maken van terracotta. Het meeste van deze kunst werd gemaakt om religieuze redenen. Het gaat hoofdzakelijk over beelden van goden of opgegraven delen van tempelwanden.



Beeld van godin Lakshmi (Cham museum)

Lakshmi is de hindoeïstische godin van licht, geluk, rijkdom, schoonheid, moed, vruchtbaarheid en liefde. (Wikipedia-bijdragers, 2022)

*Figuur 56: beeld van de godin Lakshmi (Cham museum)*



*Figuur 57: asparas (Cham museum)*

Dit beeldhouwwerk toont asparas. Dat zijn een soort hemelse dansers. Ze worden vergezeld door Gandharvas, muzikanten, die de *tuila* bespelen. Volgens hindoeïstische mythe zijn asparas hemelse nimfen geboren uit het karnen van de oceaan van melk. (Cham museum, 2023)



*Figuur 58: de tuila*



*Figuur 59: beeld van god Visnu (Cham museum)*

In dit beeldhouwwerk zie je Visnu. Hij zit op de 13-koppige slang Ananta. Hij houdt hier 4 voorwerpen vast die kenmerkend zijn: een knots, een discus, een schelp en een lotusbloem. Deze attributen helpen Visnu bij het beschermen van de kosmos. (Cham museum, 2023)





Hier zie je twee worstelaars. Ze representeren het mythische gevecht tussen een prins en een demon. (Cham museum, 2023)

*Figuur 60: worstelaars (Cham museum)*



Dit beeldhouwwerk is een kruising tussen een draak en een makara, een zeemonster uit de Indische mythologie. De draak is dan weer het imperialistisch symbool voor China en Vietnam. Dit werk toont dus duidelijk de culturele uitwisseling tussen Champa, India en de Dai Viêt. (Cham museum, 2023)

*Figuur 61: beeldhouwwerk dat een draak en makara combineert (Cham museum)*



Dit beeld stelt Garuda voor. Garuda heeft het lichaam van een mens maar het hoofd, de bek en de vleugels van een vogel. Ze symboliseert de zon, de lucht en het vuur. Hier verorbert ze Naga, de slang. Naga stelt aarde en water voor. Volgens legende zijn deze natuurlijke vijanden. Hun relatie met elkaar stelt de tegenstellingen in natuurlijke elementen voor. (Cham museum, 2023)

*Figuur 62: beeld van Garuda die Naga verorbert (Cham museum)*

### 4.9.3 Terracotta

Buiten de religieuze beeldhouwkunst werden ook persoonlijkere kunstobjecten in terracotta vervaardigd. Op de figuur 63 zie je een moeder met kind. Over de kunstenaar is geen informatie bekend. (terraccottamuseum, Hoi An 2023)



*Figuur 63: moeder met kind (terraccotta museum)*



*Figuur 64: terracotta uit Champa (terraccotta museum)*

## 4.10 Erfgoed

### 4.10.1 Roerend erfgoed

De Cham die nu nog aanwezig zijn in Vietnam behoren tot één van de 54 minderheidsgroepen van het land. In tegenstelling tot de andere etnische minoriteiten van Vietnam hebben de verschillende Cham-groepen een diversiteit in hun taal, religie, gebruiken, ... Deze verschillende groepen beschouwen hun eigen identiteit ook als verschillend van elkaar. (Nakamura & Toyota foundation, 2004) Er zijn groepen die het inheemse hindoeïsme aanhangen en groepen die een inheemse variant van de islam aanhangen. (Yasuko & Kobe University, 2004)

Zowel de groepen die een vorm van het hindoeïsme aanhangen als de groepen die een vorm van de islam aanhangen respecteren in hun samenleving nog steeds het principe van het matriarchaat. (My An, 2023)



*Figuur 695: hedendaagse Cham-gemeenschap*

In de hedendaagse Cham-gemeenschappen worden elementen van het hindoeïsme of de islam gecombineerd met traditionele elementen. In de islamitische gemeenschappen wordt dit gemberbrood traditioneel gebakken op het einde van de Ramadan. Dit wordt gemaakt van eieren, bloem en gember en wordt dan gefrituurd. (XemVOV, 2022)



*Figuur 6106: traditioneel gemberbrood (XemVOV, 2022)*



#### 4.10.1.1 Kate festival

Het Kate festival is een van de oudste en bijzonderste festivals van de Cham. In 2017 werd dit festival door de overheid erkend als cultureel erfgoed. Het valt op de eerste dag van de zevende maand van de Cham kalender. Op deze bijzondere dag getuigen Cham hun respect aan de goden en voorouders en bidden ze voor voorspoed in de landbouw. (Nakamura, 2020)

Op deze dag worden ook traditionele dansen uitgevoerd op traditionele muziek. De tuila die terug te vinden is in oude beeldhouwwerken wordt ook op dit festival bespeeld. (Far East Travel, 2018)

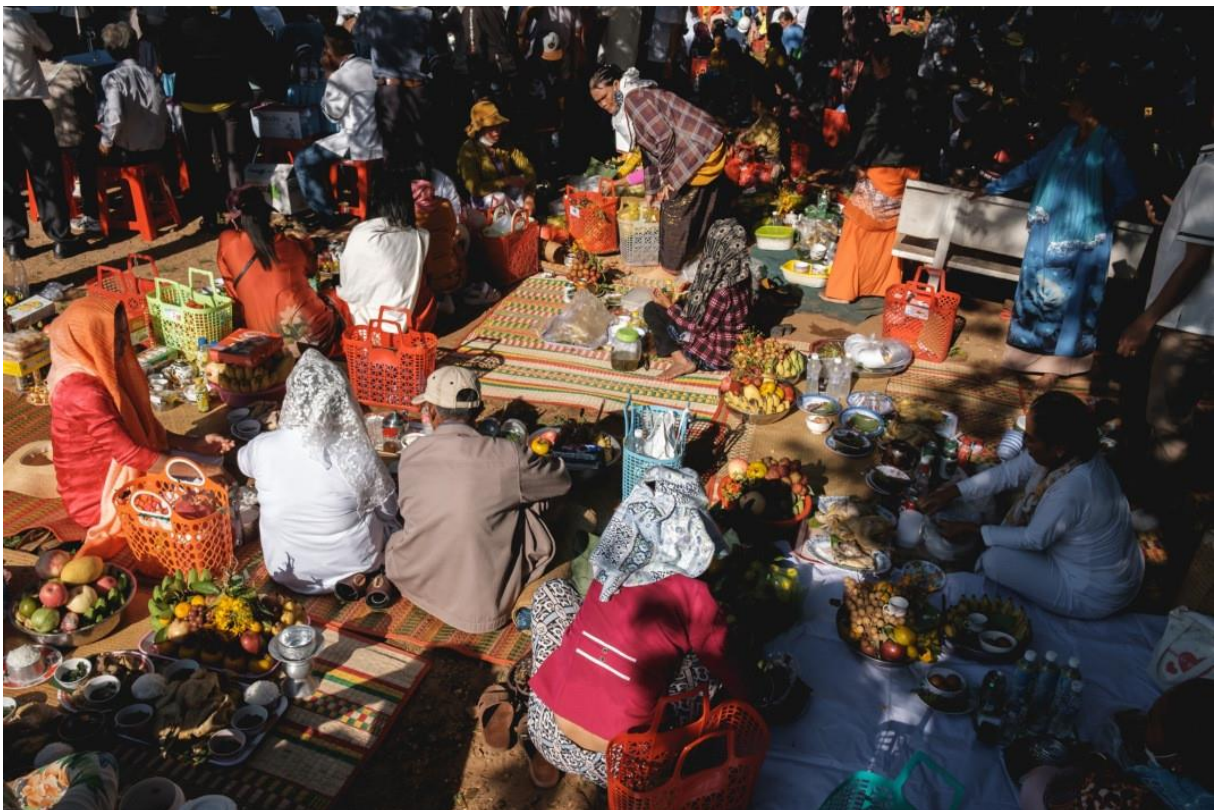


*Figuur 67: rituelen bij het Kate festival*



*Figuur 681: rituelen bij het Kate festival*

Verder worden er offers gebracht aan de goden (hindoeïsme)/ god (islam) zoals te zien is op onderstaande afbeelding. (VietNamNet News, z.d.)



*Figuur 69: voedseloffers op het Kate festival*

## 4.10.2 Onroerend erfgoed

### 4.10.2.1 My Son

Veel van het tempelcomplex in My Son is lange tijd verwaarloosd geweest en begin 20<sup>ste</sup> eeuw herontdekt door Franse archeologen. Daarna zijn er weer verschillende delen verwoest geweest tijdens de Vietnamoorlog. Op onderstaande afbeelding zie je een krater van tijdens die oorlog. Het aanliggende tempelgebouw is volledig omringd door de weggeblazen aarde. Nu wordt er sterk ingezet op het behoud en onderhoud van deze tempels. De begroeiing die de tempels overwoekerd wordt zorgvuldig verwijderd om de site een nieuw leven in te blazen. (UNESCO World Heritage Centre, z.d.)



*Figuur 70: bomkrater uit de Vietnamoorlog bij tempel in My Son*

## Hoofdstuk 5: Het educatief pakket in de praktijk

In dit hoofdstuk kunt u lezen hoe het educatief pakket is vormgegeven, aan welke doelen dit werkt en hoe de didactische principes die eerder aan bod kwamen in het pakket werden geïntegreerd. In bijlage 7 die afzonderlijk werd bijgevoegd vindt u het educatief pakket terug (zie bijlage 7). Verder krijgt u in dit hoofdstuk ook een beeld op de ervaring van de leerlingen die met het pakket aan de slag gingen.

### 5.1 Leerplandoelen van het educatief pakket

In onderstaande tabellen kan u de leerplandoelen terugvinden waar aan gewerkt wordt in het educatief pakket volgens de verschillende onderwijskoepels.

#### 5.1.1 Leerplandoelen van het ZILL

<p><b>OWti3</b> Gebeurtenissen uit het eigen leven en uit de geschiedenis verkennen en in de tijd situeren</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De indeling van de Europese geschiedenis kennen en daarbij de volgende periodes onderscheiden en juist ordenen:</li></ul> <p>&gt; prehistorie / oudheid (tot ca. 500 n.C)</p> <p>&gt; middeleeuwen (van ca. 500 n.C tot ca. 1500)</p> <p>&gt; nieuwe tijden (van ca. 1500 tot 'onze tijd')</p> <p>&gt; onze tijd (de tijd waarin het voor leerlingen nog mogelijk is om levende getuigen te ontmoeten)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Inzien dat deze indeling vooral geldt voor Europa door kennis te maken met elementen uit de wereldgeschiedenis die parallel plaatsvonden elders in de wereld (Nabije Oosten, precolumbiaanse Amerika, Chinese keizerrijk ....)</li></ul> <p><b>OWti5</b> Ervaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken hoe hun levenswijze gelijkenissen en verschillen vertoont met die van mensen uit vroegere periodes en andere plaatsen en culturen - fantaseren en uitdrukken hoe het leven er in de toekomst of op een andere plek uit kan zien.</p>
<p><b>MUge4:</b> Diverse (kunstzinnige) cultuurervaringen opdoen en verwerken; de waarde en functie van kunst in de samenleving ervaren</p> <p>&gt; Actief participeren aan een divers aanbod kunst- en cultuur en er in interactie mee gaan - beseffen wat de waarde en functie van kunst en cultuur is in de maatschappij - cultuurervaringen betekenisvol verwerken en reflecteren over de eigen kunst- en cultuurbeleving - de eigen culturele bagage verrijken en aanspreken in verschillende kunst domeinen, met aandacht voor cultureel erfgoed</p>
<p><b>SEiv1</b> Zich inleven in anderen, andere standpunten en situaties, zonder de eigen identiteit te verliezen</p> <p>&gt; Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken - in iemand anders' schoenen stappen en zich inleven in diens gedachten, gevoelens, behoeften, standpunten en gedrag</p> <p>&gt; In de schoenen van iemand anders gaan staan en zo diens situatie en context juist inschatten.</p>
<p><b>IVoc3</b> Onderzoeksvragen formuleren, naar een antwoord zoeken en bevindingen formuleren</p> <p><b>IVoc5</b> Informatiebronnen hanteren</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 9-12j Gericht en systematisch informatie verzamelen - kritisch omspringen met informatiebronnen</li></ul>
<p><b>TOmn3</b> Actief deelnemen aan een gesprek</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gesprek in kleine kring of groep</li><li>• Klasgesprek</li><li>• 9-12j Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:</li></ul>



- eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...
- zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...
- het gesprek samenvatten in eigen woorden

(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

## 5.1.2 Leerplandoelen van het GO!

### 3.4.5. 28 - historische tijd

De vijf historische periodes chronologisch situeren met aanduiding van al dan niet afgerond begin- en eindjaar en eventueel het scharniermoment aangeven (prehistorie van ... tot ca 3800 v.Chr., oudheid tot ca 500, middeleeuwen tot ca 1500, nieuwe tijden tot 1945, onze tijd).

### 3.4.5.35 - historische tijd

In de ruimere omgeving

Aangeven dat over een historisch feit verschillende interpretaties mogelijk zijn.

### 3.4.5.37 - historische tijd

In de ruimere omgeving

Beseffen dat niet alle volkeren onze historische periodisering hanteren.

### 3.4.5.38 - historische tijd

In de ruimere omgeving

De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst, hier en elders.

### 4.5.1.1 - muzische vorming

Openstaan voor een brede waaier aan muzische expressie (van vroeger en nu en van verschillende culturen).

### 7.3.7 ICT 6

**7.3.8 ICT 6; NED 5.1- 5.4** Met behulp van media informatie vinden door een zoekstrategie te gebruiken. Bv.:

> Nagaan of de vraag duidelijk is.

> Selecteren en vergelijken van informatie uit diverse bronnen om de vraag te verhelderen: - op basis van gegeven of zelf geformuleerde criteria informatie selecteren (bv. selecteren o.b.v. inhoud, creatieve verwerking, waarheidsgehalte); - waarneembare gegevens/bronnen op juistheid beoordelen; - de informatie op relevantie beoordelen; - de essentie van de boodschap begrijpen.

> Antwoord op de vraag formuleren: de gevraagde of gewenste informatie reconstrueren

> Evalueren of de vraag is beantwoord en persoonlijke meningen over de informatie formuleren (bv. door bronnen, synthese, informatie te delen)

### 1.1.4.15 - Nederlands

In een discussie om verduidelijking van standpunten vragen.

### 1.1.4. 16 - Nederlands

In een discussie de genoemde argumenten en tegenargumenten op een rij zetten.

### 1.1.4. 17 - Nederlands

In een discussie andermans argumenten in eigen woorden samenvatten.

### 1.1.4. 18 - Nederlands

In een discussie hun standpunt of mening herzien of bijstellen.

### 1.1.4. 19 - Nederlands

In een discussie anderen proberen te overtuigen.

(GO! Pro - Leerplannen basisonderwijs, 2013)

### 5.1.3 Leerplandoelen van het OVSG

#### WO-TIJD-52d

De leerlingen kunnen illustreren dat een herkenbare actuele toestand door de geschiedenis beïnvloed werd en in de loop der tijden evolueerde over situaties i.v.m. de ruimere leef- en beleefwereld.

#### WO-TIJD-57b

De leerlingen kunnen duidelijke historische elementen situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband: land, ruimere leef- en beleefwereld.

#### WO-TIJD-58b

De leerlingen kunnen belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennismaken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband: land, ruimere leef- en beleefwereld.

#### WO-TIJD-59a

De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Prehistorie/Oudheid (tot ca. 500 n.C.).

#### WO-TIJD-59b

De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Middeleeuwen (vanaf ca. 500 n.C. tot ca. 1500).

#### WO-TIJD-59c

De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Nieuwe Tijden (van ca. 1500 tot Onze tijd).

#### WO-TIJD-59d

De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis: Onze tijd (vanaf de generatie van grootouders).

#### WO-TIJD-63

De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst, hier en elders

#### WO-TIJD-50

De leerlingen kunnen eenvoudige, aan hun niveau aangepaste bronnen raadplegen om meer te weten te komen over het leven van de mensen van vroeger.

#### WO-MNS-SC-1.2.7

De leerlingen kunnen een situatie, een handeling vanuit verschillende gezichtspunten bekijken en beoordelen.

#### WO-MAA-SCV-6

De leerlingen beseffen dat sommige mensen een andere levensstijl hebben dan zichzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.

#### DL-MV-ATT-01.07 Muzische vorming

De leerlingen tonen respect en waardering voor kunstuitingen uit verschillende culturen.

#### NL-SPR-GESPR-DV-02-02

De leerlingen kunnen rekening houdend met SPR-GESPR-DV-02-05 en SPR-GESPR-DV-02-06 het gesprek inhoudelijk voorbereiden door voor een discussie argumenten te selecteren en ordenen.

> Feiten ordenen

> mening formuleren

(*leerplan OVSG, z.d.*)



## 5.2 Integratie van de didactische principes in het educatieve pakket

In deze paragraaf licht ik toe hoe ik de principes die eerder aan bod kwamen in de praktijk heb gebracht bij het uitwerken van mijn educatief pakket "Dit zijn de middeleeuwen, het oude Champarijk". Het gaat concreet om de volgende principes; het principe van culturele vertegenwoordiging volgens de vijf dimensies voor multicultureel onderwijs, de historische volledigheid, het ontwikkelen van een democratische grondhouding volgens de drie basisprincipes van herinneringseducatie en de principes op de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren zijnde normaliteit, meervoudige identiteiten, onbevooroordeeldheid, discriminatie, racisme en beeldvorming, multiperspectiviteit, interactie en variatie, authenticiteit, toegankelijkheid, stimulerend en innoverend in didactische aanpak en tenslotte burgerschapsvorming.

### 5.2.1 Culturele vertegenwoordiging: het integreren van de vijf dimensies voor multicultureel onderwijs

#### 5.2.1.1 Diverse inhouden

Wanneer de middeleeuwen klassiek worden aangeboden in de klas, betekent dit doorgaans dat enkel de middeleeuwen in Vlaanderen in de kijker staan. In dit educatief pakket worden de middeleeuwen bekeken vanuit het perspectief van het oude Champarijk. Binnen dit pakket komen er onder andere verschillende religies aan bod. Bovendien wordt het contact tussen het oude Champarijk en andere culturen benadrukt. Door dit pakket te gebruiken of te integreren in uw klassieke lessen over de middeleeuwen kunt u meer diverse inhouden binnenbrengen in uw klas.

#### 5.2.1.2 Toelichten van kennisconstructie

Het is voor leerlingen belangrijk om stil te staan bij *waarom* bepaalde modellen, tijdlijnen, kaarten,... op die manier gebruikt worden. Ik sta in dit pakket uitgebreid stil bij de indeling van de tijdlijn die kinderen aangeleerd krijgen. Waarom wordt deze zo aangeleerd? Gebruikt men deze tijdlijn overal ter wereld? Is deze tijdlijn over in de wereld relevant? Waarom wel of niet? Het is hierbij belangrijk dat leerlingen erbij stilstaan dat de gebeurtenissen die het Westers-historisch referentiekader vormgeven enkel relevant zijn voor Europa en dat mensen in andere werelddelen hun tijdlijn niet of anders indelen. Zo zijn de kantelpunten in de geschiedenis van Vietnam heel anders dan de kantelpunten die wij in België belangrijk vinden. Ook gebruik ik in het eerste deel van mijn educatief pakket (oriëntatie) een wereldkaart waarbij niet Europa maar Azië centraal ligt. Ik bespreek hier met de leerlingen dat we meestal een kaart gewoon zijn waarin Europa centraal gelegen is. Ik laat hen kritisch nadenken over het gebruik van de klassieke kaart. Dit deel komt ook overeen met het eerste basisprincipe van herinneringseducatie: het opbouwen van kennis en inzicht. Hier ga ik later nog verder op in.

#### 5.2.1.3 Vooroordelen terugdringen

Ik vond het belangrijk om er geen vergelijkend educatief pakket van de maken. Een wij-zij pakket sluit allesbehalve aan bij mijn visie. Daarom heb ik er de middeleeuwen in Vlaanderen enkel bij betrokken wanneer we in gesprek gingen over bepaalde maatschappelijke visies. Bijvoorbeeld "Hoe stonden ze in de middeleeuwen in Vlaanderen tegenover de rol van de vrouw?" We kijken in dit pakket naar de Cham en de samenleving van de Cham zonder vooroordelen, zowel naar de Cham uit het oude Champa als de Cham die vandaag nog steeds in het huidige Vietnam leven. De schoonheidsidealen in Champa waren krullend haar, dikke lippen, een brede neus en wijde pupillen. De Cham kenden ook twee godsdiensten, het hindoeïsme en islam. Dit educatief pakket biedt perspectieven voor herkenning ook al is er niemand in de klas met Vietnamese of zelfs Aziatische achtergrond. Dat zorgt

voor een open en onbevooroordeelde houding ten aanzien van verschillende culturen en onze eigen huidige maatschappij.

#### 5.2.1.4 Streven naar een pedagogie van gelijkheid

We streven ernaar om in het onderwijs en de maatschappij gelijke kansen te bieden voor alle leerlingen. In de klas begint dat bij de leerkracht. De visie van de leerkracht op diversiteit heeft een grote invloed op het ontwikkelen van de leerlingen. Ik streef er dus ook naar om in mijn pakket alle leerlingen hun inbreng te laten doen en alle meningen van de verschillende leerlingen aan bod te laten komen. We deden onder andere een stellingenspel en een debat over het matriarchaat. De leerlingen hebben hier heel verschillende meningen over. Ik laat alle meningen evenwaardig aan bod komen en laat de leerlingen kritisch nadenken zodat iedereen van en met elkaar kan leren.

#### 5.2.1.5 Empoweren van de schoolcultuur

Mijn bachelorproef is uitgewerkt op klasniveau. Verder onderzoek naar hoe je deze visie volledig kan implementeren in een schoolteam kan zeer interessant zijn. Dit heb ik echter in deze bachelorproef niet kunnen verwezenlijken.

### 5.2.2 Historische volledigheid

Om helemaal historisch volledig te zijn en een correct beeld te kunnen creëren over die periode van 500 tot 1500 zouden we alle perspectieven op aarde in achtving moeten nemen. Het is echter onmogelijk om de middeleeuwen te gaan bekijken vanuit alle culturen en plaatsen op aarde. Ik heb er in dit pakket voor gekozen om een ander, aanvullend perspectief te bieden: het perspectief van de Cham. Het is voor mij voornamelijk belangrijk dat leerlingen erbijilstaan dat er in de middeleeuwen niet enkel boeren, ridders en jonkvrouwen rondliepen maar dat ze beseffen dat er op andere plaatsen in de wereld tegelijkertijd andere ontwikkelingen zich voordeden. Ik heb ook de focus gelegd op de handel en contacten die er reeds waren met andere gebieden. Zo leerden de leerlingen onder andere hoe de islam in Champa is binnengeraakt via handel. De leerlingen nemen de zijderoutes onder de loep en zien zo dat de wereld in de middeleeuwen al zeer sterk met elkaar in verbinding stond. De focus wordt vanuit het interactie- en communicatiemodel (zie eerder) gelegd op de interculturele contacten. Er wordt bij de zijderoutes stilgestaan dat langs deze weg handelswaar, religies, ideeën, oorlogen en ziektes verspreid werden. Een leerling vroeg naar de pest in de middeleeuwen. Ik vertelde dat deze waarschijnlijk via handel langs deze routes van Azië tot in Europa werd overgedragen. Dit stond eerder nog niet opgenomen in mijn educatief pakket maar voegde ik later toe.

### 5.2.3 Het werken aan een democratische grondhouding

Hoe heb ik gewerkt aan de ontwikkeling van een democratische grondhouding? Ik heb hiervoor gewerkt volgens drie basisprincipes van herinneringseducatie (zie deel herinneringseducatie). Een eerste basisprincipe is het opbouwen van kennis en inzicht. Dat doe ik in mijn educatief pakket door in het eerste deel te gaan oriënteren op tijd, ruimte en samenleving. Hoe dit verliep kan u lezen bij *11.1.3 verloop van het educatieve pakket, dag 1*. Leerlingen worden hierbij uitgedaagd om kritisch te denken.

Daarna zijn leerlingen tijdens het tweede deel van het pakket zelf aan de slag gegaan met het formuleren van onderzoeksvragen en zijn ze zelf op onderzoek gegaan om meer te weten te komen over het hindoeïsme.

Een tweede basisprincipe is empathie en betrokkenheid. Hier leerden de leerlingen eerst Maha kennen. Maha is de jongste dochter van de familie en erft om die reden alles. Ook zal haar naam later worden doorgegeven (zie matriarchaat). De leerlingen gaan kritisch nadenken over deze manier van samenleven. Wat vind ik daarvan? Hoe zat dat in Vlaanderen in dezelfde periode? Hoe zit dat in onze huidige maatschappij? In het derde deel van het educatief pakket doorlopen de leerlingen een inleefatelier. Dit inleefatelier is erop ontworpen zodat de leerlingen zich optimaal kunnen inleven in bewoners van het oude Champa (de vrouw, de man, wevers, kunstenaars, de koning) maar bevat eveneens een stellingenspel waarin leerlingen zich in het perspectief van hun klasgenoten proberen inleven. Enkele voorbeelden van stellingen die hierin aan bod kwamen zijn:

- De familienaam van de vrouw moet ook doorgegeven worden.
- Verschillende volkeren die samenleven zorgen altijd voor ruzie.
- Er mogen geen dieren geofferd worden.
- Onze huidige samenleving in België is eigenlijk ook een matriarchaat.
- Het was dom van de Cham om niet te willen uitbreiden en land veroveren landinwaarts.

In *hoofdstuk vijf* kunt u nalezen hoe dit concreet verlopen is.

Dit inleefatelier heeft ervoor gezorgd dat leerlingen zich ten volle konden inleven en verhoogde de betrokkenheid. Verhitte gesprekken over de rol van de vrouw tijdens het stellingenspel vonden plaats.

Dit leidt mij rechtstreeks naar het volgende basisprincipe: reflectie en actie. We hebben na afloop gereflecteerd op dit inleefatelier. Hoe voelde je je tijdens het bordspel? Welke stelling is je bijgebleven en waarom? Hier vertelde een leerling dat de stelling: "Onze huidige samenleving in België is eigenlijk ook een matriarchaat.", was blijven hangen. Hij had hier eerder op gereageerd dat mannen van nature sterker zijn dan vrouwen en de leiding nemen. Dit leidde tot een discussie in de klas. De dag erna kwam hij hierop terug en was hij van mening veranderd. "Eigenlijk vind ik nu dat vrouwen het meeste doen in huis en de man minder waardoor ik nu vind dat zij de leiding hebben in huis." Er ontstond hieruit een klasgesprek.

Tijdens de laatste dag van het thema ben ik dan met de leerlingen verder ingegaan op het concept van het matriarchaat. We bespraken matriarchaten op andere plekken in de wereld. In elk van de samenlevingen die aan bod kwam, de Cham, de Moso en de Loango, is het matriarchaat op een andere manier georganiseerd. Na een kritische reflectie (Wat vind ik positieve elementen? Wat zou ik absoluut niet willen in onze maatschappij? Waarom?), hebben de leerlingen zelf stellingen geformuleerd. Daarop volgde een democratische stemming en werd er één stelling uitgekozen waarover we in debat zouden gaan. De gekozen stelling luidde: "Het oudste kind moet altijd alles erven, ongeacht geslacht.". Eerst moesten de leerlingen dan allemaal zoveel mogelijk argumenten zowel voor als tegen noteren. Dit zou hen helpen om zich ook in het standpunt van de andere leerlingen te kunnen verplaatsen. De leerlingen haalden tal van argumenten aan. Er was een deel dat vond dat het gewoon eerlijk verdeeld moest worden tussen alle kinderen zodat er geen conflict zou ontstaan. Er was een deel dat vond dat de oudste steeds moest erven aangezien die ouder was en daarom verantwoordelijker met de erfenis zou kunnen omgaan. En er was een deel dat vond dat het ook eens aan de jongste was om bijvoorbeeld de troon te erven. Bij het erven van de troon vonden sommigen dat dit toch beter een man was. De voorzitter (een leerling) leidde het debat en gaf leerlingen het woord. De leerlingen waren erg respectvol tegenover elkaar en kwamen met heel wat verschillende perspectieven.

## 5.2.4 Analyse van het educatief pakket a.d.h.v. de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren

Ik analyseerde eerder reeds bestaande handleidingen en handboeken wereldoriëntatie, historische tijd aan de hand van deze checklist. In deze paragraaf licht ik toe hoe ik deze criteria in mijn eigen educatief pakket heb verwerkt. Het gaat om de volgende criteria: normaliteit, meervoudige identiteiten, onbevooroordeeldheid, discriminatie, racisme en beeldvorming, multiperspectiviteit, interactie en variatie, authenticiteit, toegankelijkheid, stimulerend en innoverend in didactische aanpak en tenslotte burgerschapsvorming.

### 1. Normaliteit (diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen)

Het pakket zelf biedt een andere kijk op de middeleeuwen. Het is ontworpen met oog voor jonge mensen die opgroeien in een multiculturele samenleving. Er wordt in dit pakket niet aan een wij-zij denken gedaan. Er komende verschillende religies (hindoeïsme en islam) en culturen (Cham, Moso en Loango) aan bod.

### 2. Meervoudige identiteiten

We kijken in het pakket naar de getuigenis van Maha. Zij is Cham, vrouw, de jongste dochter van haar gezin, ze weeft, ze teelt rijst, ze is blij dat ze in huis mag blijven wonen, ... Haar identiteit bestaat uit verschillende elementen. Niet alle Cham in het huidige Vietnam hebben dezelfde religie. Elke Cham vroeger of nu wordt in het pakket voorgesteld als zijn eigen individu. Er was een duo dat bij dag twee als onderzoeksvraag had geformuleerd "Wat doen hindoes graag in hun vrije tijd?". Ik ben daarop ingegaan door te vragen: "Wat doen moslims of christenen graag in hun vrije tijd? Doen alle mensen met hetzelfde geloof dezelfde dingen graag?" Hierdoor stonden de leerlingen stil bij een meervoudige identiteit. Wat hindoes gemeenschappelijk hebben is net dat, het hindoeïsme. Zij zijn individuen met elk hun eigen kenmerken. Bovendien leeft een hindoe in India in een andere context dan een hindoe in het voormalige Champa of het huidige Vietnam.

### 3. Onbevooroordeeldheid

Alle informatie in het pakket is gebaseerd op feiten en studie. Ik heb de kans gekregen om deze informatie rechtstreeks bij de bron te verzamelen. Door bewust te kiezen voor heel wat Vietnamese bronnen bevat de informatie geen vooroordelen of stereotypen, iets wat ik in bijvoorbeeld Franse bronnen wel terugvond en waar ik bewust kritisch naar heb gekeken.

### 4. Discriminatie, racisme en beeldvorming

Er is geen plaats voor racistische of discriminerende termen of concepten in het educatieve pakket. Ook op het doorbreken van seksisme wordt ingezet door open debat over het matriarchaat.

### 5. Multiperspectiviteit

Dit pakket doorbreekt de eurocentrische kijk op de geschiedenis en de wereld op tal van verschillende manieren (bijvoorbeeld een andere tijdlijn, kaart met Azië in het centrum, ...). Het onzichtbaar gemaakte verleden van de Cham wordt aan het licht gebracht. Leerlingen ervaren tijdens het inleefatelier het perspectief van een man en een vrouw (stellingenspel), een koning en een handelaar (bordspel "koning der koningen"), een kunstenaar, een wever, ...

## 6. Interactie en variatie

In dit educatieve pakket wordt de nadruk gelegd op interculturele contacten. Hoe is de islam in Champa geraakt? Hoe is de pest in Europa geraakt? Wie dreef handel met wie en langs waar? Wat werd er allemaal doorgegeven langs deze handelsroutes (religie, handelswaar, ziektes, wapens, ...) Maar ook de interactie tussen de verschillende stadsstaten in Champa wordt heel duidelijk bij het bordspel.







Ook bij de leerlingen zelf wordt interactie gestimuleerd. Tijdens dag twee gaan ze in duo op zoek naar een antwoord op hun zelf-geformuleerde onderzoeksvraag. Daarna gaan ze met een ander duo in dialoog over welke antwoorden ze vonden. Verder stimuleert het stellingenspel interactie en het uitwisselen van meningen. Ook het debat stimuleert interactie tussen leerlingen. Bovendien moeten ze zich hiervoor ook kunnen inleven in het perspectief van hun medeleerlingen.

## 7. Authenticiteit

De bronnen zijn zeer authentiek aangezien ik deze gedeeltelijk op locatie zelf heb kunnen verzamelen. Ook de opdrachten en weergave van informatie zijn authentiek en boeiend voor de leerlingen. Ze stimuleren kritische reflectie en zetten aan tot nadenken.


## 8. Toegankelijkheid

Het educatief pakket bevat soms moeilijke woorden maar is zeer visueel gemaakt waardoor woorden beter begrepen worden. Ook de ondersteunende PowerPoint en de muurkrant zorgen ervoor dat de begrippen die aan bod komen meermaals uitgelegd en herhaald worden en ook steeds visueel ondersteund worden. Achteraan de bundel voor de leerlingen is ook een verklarende woordenlijst te vinden waarin de moeilijke begrippen werden opgenomen. Hier zijn ook vakjes vrijgelaten waar leerlingen zelf moeilijke woorden aan kunnen toevoegen en opzoeken.


WOORDENSCHAT		
woord	foto/voorbeeld	verklaring
natuurlijke grenzen		Bergen en oceanen vormen natuurlijke grenzen. Je kan hier niet zomaar over of door.
stadsstaat		Een stadsstaat is een stad dat een staat is op zichzelf. Het heeft zijn eigen autonome bestuur. Het is onafhankelijk van de andere stadsstaten.
visvangst		Het vangen van vissen met netten of hengels.
vruchtbare vlaktes		Gebied langs de rivier met vruchtbare grond. Deze grond is goed voor landbouw.
ambitie	Ik heb ambitie om een grote leider te worden.	Willen groeien, beter worden in iets.
schoonheidsideaal		Het schoonheidsideaal zijn de kenmerken die door een groep mensen als mooi wordt gezien. v.o.g. grote ogen, een rechte neus, kleine lippen, ronde voorhoofden en lichte huid.
matriarchaat		Maatschappij waarin vrouwen het land erfen, hun familienaam doorgeven, ... Het matriarchaat kan op verschillende manieren ingericht zijn.


Figuur 71: woordenschatlijst


**3. GELOOF IN MEERDERE GODEN**  
**CHAM VANDAAG: HET KATE FESTIVAL**  
 Bekijk de video over het Kate festival. Wat zie je allemaal?

video: Kate festival 

Het Kate festival is een van de oudste en bijzonderste festivals van de Cham. Het valt op de eerste dag van de zevende maand van de Cham kalender. Op deze bijzondere dag getuigen Cham hun respect aan de goden en voorouders en bidden ze voor voorspoed in de landbouw. Dit doen ze onder andere door voedsel te offeren. Op deze dag worden ook traditionele dansen uitgevoerd op traditionele muziek. De tuilla die terug te vinden is in oude beeldhouwwerken wordt ook op dit festival bespeeld.

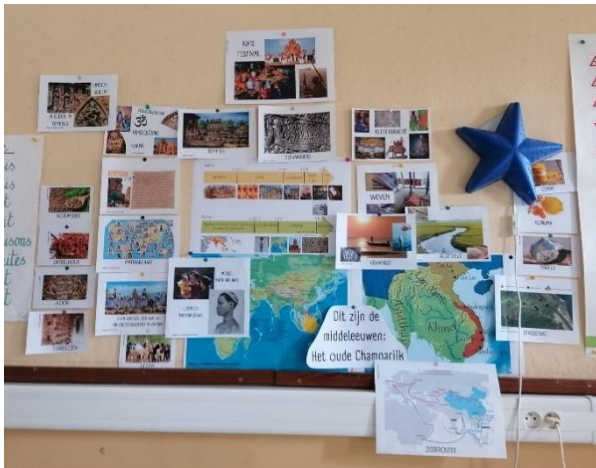
 traditionele dans

 Tuilla

 voedseloffers

Figuur 72: voorbeeld lay-out educatief pakket





Figuur 73: muurkrant in de klas

## 9. Stimulerend en innoverend in didactische aanpak

Er wordt heel veel aan kritische analyse en kritisch nadenken gedaan. De leerlingen onderzoeken verschillende standpunten ten aanzien van verscheidene maatschappelijke stellingen. Ze wisselen doorheen het pakket zowel onderzochte informatie als meningen uit met elkaar.

## 10. Burgerschapsvorming

Aangezien dit pakket bijdraagt tot een democratische grondhouding bereidt het leerlingen voor om zich in de maatschappij op te stellen als respectvolle burgers die zich kunnen inleven in anderen en een open houding hebben ten aanzien van diversiteit.

### Conclusie:

We kunnen dus concluderen dat het educatieve pakket weldegelijk bijdraagt aan het verbreden en verdiepen van de lessen wereldoriëntatie, historische tijd vanuit een visie van multiperspectiviteit.

## 5.3 Verloop van het educatieve pakket

Eind mei was het dan eindelijk zo ver en kon ik mijn pakket in de praktijk brengen. We doorliepen gedurende één week de vier blokken waaruit het pakket is opgebouwd. Het was ongelooflijk mooi om te zien hoe dit bij de leerlingen resoneerde. De leerlingen gingen in debat, dachten kritisch na en vonden herkenningpunten in een cultuur waar geen van hen ooit al had over gehoord. We deden een Champa inleefatelier waarbij de leerlingen een bordspel (inleefspel) speelden om zich in te leven in de Cham-samenleving. Ze kleedden zich als Cham en nog véél meer! Ze hielden ook een dagboek bij om hun persoonlijke gedachten en reflecties bij te houden. Het concept van het matriarchaat en het schoonheidsideaal in Champa (dikke lippen, krullend haar en een brede neus) sprak tot heel wat leerlingen. Ook dat er in Champa zowel hindoeïsme als islam was, zorgde bij heel wat leerlingen in mijn klas voor herkenning.

Doorheen het educatief pakket werd ook een muurkrant opgebouwd. Daar werden systematisch foto's en woorden aan toegevoegd. Elke dag eindigde met het overlopen van de muurkrant om kort samen te vatten. Daarnaast vulden de leerlingen ook elke dag hun persoonlijk dagboek aan. In deze paragraaf licht ik beknopt toe wat er in elk deel van mijn educatief pakket gebeurt. De volledige uitwerking ervan kan u lezen in het educatief pakket zelf. *(zie bijlage 7 in het aparte document)*

### 5.3.1 Kort samengevat

**dag 1:** oriëntatie op het Champarijk: oriëntatie op tijd en ruimte en de algemene structuur van het rijk. We werpen ook een eerste blik op de inwoners van het Champarijk.

**dag 2:** inleiding en zelfstandig onderzoek naar religie in het Champarijk (tempels, rituelen en het hindoeïsme)

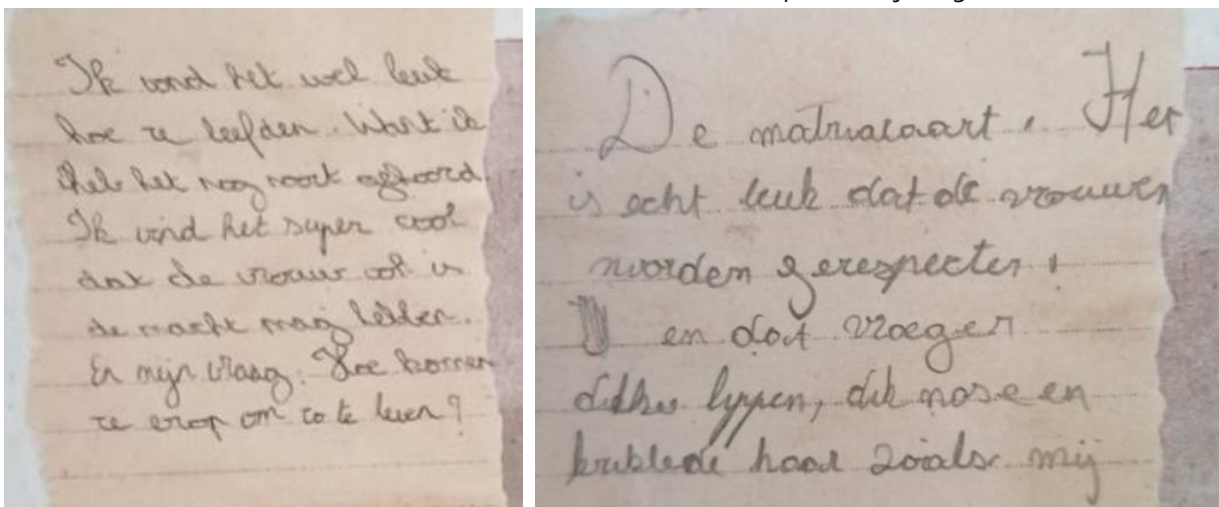
**dag 3:** inleefatelier in hoeken: inzicht in het dagelijkse leven in Champa (zie hoekenfiches)

- beeldhouwkunst in Champa analyseren en creëren
- borduren van Champapatronen
- bordspel waarin de leerlingen ervaren wie de macht had in Champa en wat er verhandeld werd
- stellingenspel om kritisch na te denken over het leven in Champa
- handelswaar benoemen en bij hun oorsprong plaatsen (met alle zintuigen)
- in de huid kruipen van Cham via fotografie
- Een verhaal schrijven dat zich afspeelt in Champa

**dag 4:** debat rond het onderwerp "matriarchaat", gevolgd door reflectie op het hele thema.

#### Dag 1:

Tijdens de eerste dag van educatieve pakket gaan de leerlingen zich oriënteren op het oude Champa. Zoals eerder werd vermeld (zie herinneringseducatie) kan er geen inzicht en begrip ontstaan vooraleer de leerlingen eerst de context volledig begrijpen. Daarom wordt er in dit eerste deel een antwoord gegeven op de volgende vragen. *Waar bevond het Champarijk zich?* Hierbij wordt een kaart gebruikt waar Azië het centrum vormt. Dat is een ander soort kaart dan wat leerlingen meestal te zien krijgen. (zie hoofdstuk 1, vijf dimensies van multicultureel onderwijs) *Wat was de bloeiperiode van dit rijk? Van wanneer tot wanneer bestond dit rijk?* Hierbij wordt de focus gelegd op het feit dat het Westers-historisch referentiekader niet overal ter wereld relevant is. *Wie leefde er in dit rijk? Hoe zagen de mensen er uit? Wat was hun klederdracht en wat waren hun schoonheidsidealen? Wat deden mensen om te overleven? Hoe was de samenleving opgebouwd? Hoe was het rijk opgebouwd?* Hierin komt onder andere het verhaal van Maha aan bod. De jongste dochter van een familie in een samenleving met een matriarchaat. Dit zorgt voor inleefmogelijkheden. Heel wat leerlingen vonden aansluiting bij dit matriarchaat en de schoonheidsidealen. Ze noteerden dit in hun persoonlijk dagboek.



Figuur 7512: dagboeknotities van de leerlingen

## Dag 2:

Tijdens de tweede dag hebben we het geloof in Champa onder de loep genomen. Er wordt hier ook de parallel getrokken naar de Cham van vandaag. Hierbij zijn de leerlingen zelf op onderzoek gegaan. Ze stelden per twee een onderzoeksvraag op die hen triggerde. Daarna gingen ze aan de slag.

## Dag 3:

De derde dag van het pakket bestaat uit een inleefatelier. Het inleefatelier is een vrij hoekenwerk waarbij leerlingen zelf kunnen kiezen waar ze gaan en staan. Dat brengt zowel vrijheid als een gevoel van verantwoordelijkheid met zich mee. Voor dit inleefatelier heb ik een eigen bordspel "koning der koningen" ontworpen. Dit kan u terugvinden bij de bijlagen van het educatief pakket (zie bijlage 7 in apart document). Tijdens het spelen van dit spel kunnen leerlingen ervaren hoe de machtsstrijd in het oude Champa eraan toe ging, hoe het rijk was opgebouwd, hoe de verschillende stadsstaten onderling met elkaar omgingen en wat er allemaal verhandeld werd. Daarna wordt op dit spel gereflecteerd. Andere hoeken bestaan uit activiteiten die de mensen in hun dagelijkse leven deden in Champa zoals het borduren van patronen of het bewerken van klei. Verder is er ook een hoek waar leerlingen in de huid kruipen van de Cham door foto's uit het oude Champa en foto's van de Cham vandaag zo goed mogelijk na te bootsen. Vervolgens is er een stellingenspel waar leerlingen uitgedaagd worden om kritisch na te denken over bepaalde maatschappelijke onderwerpen zoals onder andere de rol van de vrouw in de samenleving, het nut van veroveren, ... Dit stellingenspel bracht reeds heel wat commotie met zich mee. De gesprekken tussen jongens en meisjes van het zesde leerjaar over de rol van de vrouw in de samenleving waren zeer interessant. Ze waren het zeker niet altijd met elkaar eens. Dit vormde een boeiende uitvalsbasis voor ons debat van de dag erna (zie dag 4). Een laatste hoek daagt de leerlingen uit tot de creatie van een verhaal dat zich in het oude Champa zou kunnen afspeelen. Hierbij schrijven ze steeds verder op elkaars stukken tekst. Dit vraagt heel wat inzicht en inleving in de Cham-samenleving. Ook een hoek waar de leerlingen al hun zintuigen kunnen inzetten om producten uit het oude Champarijk te leren kennen en te plaatsen bij hun oorsprong maakt deel uit van dit inleefatelier. Op het hele inleefatelier wordt achteraf gereflecteerd.

## Dag 4:

Tenslotte wordt het thema afgesloten met een debat en een algemene reflectie. We gaan hiervoor eerst dieper in op het matriarchaat. We trekken dit open en kijken hoe het matriarchaat op andere plaatsen ter wereld ook bestaat of heeft bestaan en hoe het matriarchaat daar is vormgegeven. Met al die nieuwe impressies over het matriarchaat gaan de leerlingen kritisch nadenken over onze hedendaagse maatschappij. Wat vind ik zelf belangrijk? Welke elementen zouden interessant kunnen zijn voor onze maatschappij en welke absoluut niet? De leerlingen brainstormen dan over mogelijke stellingen waarna er één wordt uitgekozen door te stemmen. Over de gekozen stelling denken de leerlingen dan na en formuleren ze zoveel mogelijk argumenten, zowel vanuit het perspectief "voor" als "tegen". Dit is om begrip te kunnen opbrengen voor elkaars verschillende invalshoeken. Daarna voeren we een debat. Op het einde reflecteren we op het hele thema door de werken en foto's die ze tijdens het inleefatelier maakten te bekijken in de vorm van een tentoonstelling voor en door zichzelf. Ze gaan met post-its rond en bedenken gevatte "quotes" bij de werken.

Zo vormde het uittesten van mijn educatief pakket een hele leerrijke en boeiende ervaring zowel voor de leerlingen als voor mezelf. Ik sta zelf volledig achter de uitwerking ervan en de reacties van de leerlingen zijn mij ontzettend veel waard.

## Conclusie

Het biedt voor leerlingen dus heel wat voordelen om in de lessen wereldoriëntatie, historische tijd op een verbredende en verdiepende manier te werk te gaan. Dit gebeurt vanuit een visie van multiperspectiviteit. Dit is van belang voor de culturele vertegenwoordiging in het onderwijs, de historische volledigheid en het bijdragen aan een democratische grondhouding. Deze culturele vertegenwoordiging kunnen we verzekeren door in ons lesgeven rekening te houden met de vijf dimensies voor multicultureel onderwijs. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk dat u in uw lessen diverse inhouden integreert en dat ook het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen aan het licht wordt gebracht. Verder is het belangrijk om als leerkracht toe te lichten hoe bepaalde kennis (zoals bijvoorbeeld onze gebruikelijke kaarten en tijdlijnen) tot stand is gekomen. Zo kunnen leerlingen kennis en inzicht opbouwen over het verleden. Bovendien streven we ernaar om vooroordelen zo ver mogelijk terug te dringen en alle leerlingen gelijk te behandelen. Een visie van diversiteit start bij de leerkracht. Hoe deze kijkt naar zijn leerlingen en zijn lessen invult is van cruciaal belang voor de ontwikkeling van de leerlingen. Op een verder niveau dient dit doorgetrokken te worden naar het hele schoolteam.

Ook het principe van historische volledigheid is een belangrijke reden om op deze manier les te geven. We kunnen onmogelijk het verleden van de hele aardbol de klas binnenbrengen. Dat is ook niet de bedoeling. Om zo correct mogelijk te zijn bestuderen we het verleden best vanuit het interactie- en communicatiemodel dat de focus legt op de wederzijdse invloed die culturen op elkaar hebben gehad en de interactie die er tussen verschillende culturen was. We bekijken het verleden hier dus vanuit allerlei verschillende perspectieven. Het is van belang dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat er in de middeleeuwen (en bij uitbreiding andere tijdperiodes) op verschillende plaatsen, verschillende ontwikkelingen plaatsvonden.

Verder zorgt multiperspectiviteit ervoor dat leerlingen een democratische grondhouding ontwikkelen. Dat houdt in dat ze als respectvolle burgers kunnen functioneren in de maatschappij, zich inleven in anderen, empathie tonen en een open houding hebben ten aanzien van diversiteit. Deze democratische houding kunnen we ook bevorderen door de drie basisprincipes van herinneringseducatie in onze lessen wereldoriëntatie, historische tijd te integreren. Het gaat om het opbouwen van kennis en inzicht, het bevorderen van empathie en betrokkenheid en tenslotte het aanzetten tot reflectie en actie.

Dit vermogen van leerlingen om zich in te leven in het perspectief van iemand anders groeit naarmate de leerlingen ouder worden.

In de leerplannen merken we dat vooral het leerplan van het katholiek onderwijs belang hecht aan het doorbreken van een eurocentrische visie en het opentrekken van de lessen wereldoriëntatie, historische tijd naar andere werelddelen. In het leerplan van het GO! staat het kijken vanuit verschillende perspectieven echter wel als basishouding aangegeven. Het OVSG maakt geen concrete inspanningen om deze visie te integreren in hun leerplan. Dit leerplan wordt echter in het najaar van 2023 herwerkt.

In de onderwijspraktijk kunnen we concluderen dat er verschillende leermiddelen zijn die weldegelijk inspanningen doen om een visie van multiperspectiviteit en een openheid ten aanzien van diversiteit in hun lessen historische tijd te integreren. Er bestaan echter ook nog leermiddelen die een wij-zij denken bewerkstellen, racistische termen gebruiken en Europa verheerlijken tot "de avontuurlijke veroveraar". In deze laatste leermiddelen blijft het onzichtbare verleden van vele bevolkingsgroepen

meer dan ooit onzichtbaar en worden deze groepen gereduceerd tot een passieve samenleving die kolonisatie en verwoesting onderging.

Wanneer u zelf uw leermiddelen wilt evalueren of multiperspectieve leermiddelen wilt ontwikkelen kan u daarvoor de checklist van het Steunpunt Diversiteit en Leren gebruiken.

Wanneer u niet goed weet hoe u dit zelf in elkaar zou kunnen steken kan u het educatief pakket "Dit zijn de middeleeuwen, Het oude Champarijk" gebruiken. Dit pakket biedt een antwoord op de problemen die eerder aan bod kwamen en bevat alle didactische principes om met uw leerlingen op een verbredende, verdiepende en multiperspectieve manier aan wereldoriëntatie, historische tijd te doen. Het Champarijk kent een rijke geschiedenis die ik met veel plezier heb onderzocht en die voor leerlingen een boeiende en leerrijke ervaring vormt!

Ik wens er u veel plezier mee!



## bibliografie

- Adams, S., Holland, S., & Eymers, H. (2007). *Atlas van de middeleeuwen*.
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving* (1ste editie). Epo, Uitgeverij.
- *Basisonderwijs*. (2023, 23 mei). OVSG. <https://www.ovsg.be/onze-themas/leerplannen-didactiek/basisonderwijs>
- Bezoek aan het Cham museum, Da Nang, Vietnam
- Bezoek aan My Son sanctuary, Vietnam
- Bruin, K., & Heijde, H. van der. (2002). *Intercultureel Onderwijs In De Praktijk*. Coutinho.
- *Cham matriarchy*. (z.d.). THE VOICE OF VIETNAM. <https://vovworld.vn/en-US/colorful-vietnamvietnams-54-ethnic-groups/cham-matriarchy-176290.vov>
- Claassen, R., & Groot, F. (2012). *Historisch denken: basisboek voor de vakdocent*. Koninklijke Van Gorcum.
- Couttenier, M., Standaert, N. & Van Nieuwenhuysse, K. (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs*. Universitaire Pers Leuven.
- Creve, P., Greefs, H., Goddeeris, I., Caestecker, F. (2021) *De Belgische migratiegeschiedenis*. (z.d.). <https://www.integratie-inburgering.be/nl/migratiegeschiedenis>
- De Wilde, B. (2022). "Diversiteit is geen moeilijk thema op school". *Klasse*. <https://www.klasse.be/555184/diversiteit-school-klas/>
- Demeurisse, P., Dewaele, F., Dons, W., Nowé, C., Peeters, J., Popelier, R., Stevens, S., & Verlinden, D. (2017). *Bronnenboek Mundo 6*. Die Keure.
- ENTER FILM. (2021, 3 november). *MÚA CHẤM TẠI MỸ SƠN | ROYAL DANCE OF CHAMPA KINGDOM* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OegIV4kND1w>
- ezGardenTips.com. (z.d.). *Van welke planten komt curry poeder?* Tips Tuinders. <https://nl.ezgardentips.com/what-plants-does-curry-powder-come-from-23375>
- Far East Travel. (2018, 12 november). *Far East Travel - Cham People celebrate Kate Festival in Ninh Thuan, Vietnam* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fp91kwBeZyk>
- Fondation, A. (2022). *Le matriarcat en Afrique*. *Afrikhepri Fondation*. <https://afrikhepri.org/le-matriarcat-en-afrique/>
- Frankopan, P. (2015). *De zijderoutes een nieuwe wereldgeschiedenis*. Uitgeverij Unieboek - Het Spectrum.
- Frankopan, P. (2018). *De zijderoutes: geïllustreerde editie*. van Goor.
- G. (2021, 9 mei). *Visiting Central Vietnam: Does Ancient History Matter ?* | *watt.nz*. WATT | follow our footsteps. <https://watt.nz/2018/07/central-vietnam-history/>
- Gesprekken met Nguyen Thanh Vi Giang (mei 2023)
- Gielen, L., Vertommen, K., Mertens, S., De Martelaere, S. & Gijsbrechts, I. (2007). *De historische perioden van de Europese geschiedenis*. In *Ankers! Ankerlessen bij wereldoriëntatie 6*. Van in.

- *GO! Pro - Leerplannen basisonderwijs.* (2013). <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>
- Grever, M., & Van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef.* Uitgeverij Verloren.
- Grymonprez, S. (2020, 27 februari). *Vooroordelen leerkrachten fruiken ambitieuze studiekeuze.* De Standaard. <https://www.standaard.be/cnt/dmf2020022604866592>
- Hanoi National University. (z.d.). *The Russian Journal of Vietnamese Studies.* 2022. Vol. 6. No. 3.
- Hardy, A. D., Cucarzi, M., & Zolese, P. (2009). *Champa and the Archaeology of Mỹ Sơn (Vietnam).* NUS Press.
- *Herinneringseducatie – Herinneringseducatie.* (z.d.). <https://herinneringseducatie.be/herinneringseducatie/>
- Hillinga, H. (z.d.). *www.nazatendevries.nl.* Harm Hillinga. <https://nazatendevries.nl/Artikelen%20en%20Columns/Onderwerpen/Rol%20ovrouwen%20in%20de%20Middeleeuwen/De%20rol%20van%20de%20ovrouw%20in%20de%20Middeleeuwen.html>
- Hubert, J. (2012). *The Art of Champa.* Parkstone International.
- *Inspiratiegids Meerstemmig Erfgoed.* (2020, 4 juni). Erfgoed Haspengouw. Geraadpleegd op 15 oktober 2022, van <https://www.erfgoedhaspengouw.be/projecten/voorbij-projecten/multiperspectiviteit-in-het-onderwijs/inspiratiegids-meerstemmig-erfgoed/>
- Interview met Aaron Van Parys (27 april 2021).
- Interview met Joke Scheers, masterstudente geschiedenis aan de KU Leuven. (
- Interview met Michelle Venneman, sociaal agoog, pedagoog en docente aan de lerarenopleiding (3 januari 2023).
- Interview met My An, professor of Champa and ethnic minorities at Da Nang University of science and education in Vietnam, 2023
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Oriëntatie op tijd.* leerplansite ZILL. Geraadpleegd op 5 december 2023, van <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti>
- Kirby Araullo. (2018, 27 november). *Where is the Kingdom of Champa? #AskKirby* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qR-lr1uF8As>
- Koops, E. (2022). *De pest in Europa (1347-1352) – De Zwarte Dood.* *Historiek.* <https://historiek.net/de-pest-in-europa-1347-1352/65463/>
- Kussé, P., Van Den Bosch, J., Van Hove, L., & Van Steenberghe, J. (2018). *Mikado Wereldoriëntatie bronnenboek 5-6.* Pelckmans.
- *leerplan OVSG.* (z.d.). Geraadpleegd op 8 juni 2023, van <https://schoolweb.ovsg.be>
- Longtin, H. (z.d.). *Champa – HOA TIÊN QUÁN.* HOA TIÊN QUÁN. <https://hoatienquan.wordpress.com/tag/champa/>
- manarahproductions. (2012, 15 april). *The Lost Kingdom of Champa* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_oVHuZyiDE](https://www.youtube.com/watch?v=w_oVHuZyiDE)

- *Matriarcat en Afrique : le continent des reines guerrières.* (2014, 19 oktober). Le Mouvement Matricien. <https://matricien.wordpress.com/geo-hist-matriarcat/afrique/>
- *Matriarcat Moso (Chine) : sans père ni mari, mais pas sans oncles, le paradis de la déesse-mère Gemu.* (2015, 25 februari). Le Mouvement Matricien. <https://matricien.wordpress.com/geo-hist-matriarcat/asia/moso/>
- *Matriarcat Navajo : totems et déesses, le cordon ombilical et le placenta relie à la Terre-Mère.* (2014, 20 februari). Le Mouvement Matricien. <https://matricien.wordpress.com/geo-hist-matriarcat/amerique-nord/navajo/>
- Munnik, E. (2023, 9 februari). Wat is de islam? *NPO Kennis*. <https://npokennis.nl/longread/7661/wat-is-de-islam>
- Nakamura, R. & Toyota foundation. (2004). Workshop on new scholarship on Champa: abstracts of speakers: Ethnicity of The Cham People in Vietnam Introduction. In *web.archive.org*. Geraadpleegd op 21 maart 2023, van [https://web.archive.org/web/20080119165525if\\_/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181\\_abs\\_champa.pdf](https://web.archive.org/web/20080119165525if_/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181_abs_champa.pdf)
- Nakamura, R. (2020). *A Journey of Ethnicity: In Search of the Cham of Vietnam*. Cambridge Scholars Publishing.
- *Những Vấn Đề Địa Lý - 5 PHÚT THÔI.* (2023, 5 april). *NGUỒN GỐC NGƯỜI CHĂM Ở VIỆT NAM và QUÁ TRÌNH BIẾN MẤT CỦA VƯƠNG QUỐC CHAMPA* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aHOiq7s1Yjc>
- Nws, V. (2019, 14 mei). Onderzoek toont aan: scholen met oog voor diversiteit doen prestatiekloof tussen leerlingen krimpen. *vrtnws.be*. <https://www.vrt.be/vrtnews/nl/2019/05/13/onderzoek-diversiteit-en-schoolprestaties/>
- *Omgaan met controversie en polarisatie – Herinneringseducatie.* (z.d.). <https://herinneringseducatie.be/methodieken/omgaan-met-controversie-en-polarisatie/>
- *Onderwijsdoelen.* (z.d.). <https://www.onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO>
- *Onderwijsdoelen.* (z.d.-b). [https://www.onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdec9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo\\_onderwijs\\_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cbo8a171f2ed94be%26bo\\_onderwijs\\_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%25E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo\\_onderwijs\\_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs](https://www.onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdec9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cbo8a171f2ed94be%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%25E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs)
- Plum, G. (2022, 29 oktober). *Champa along the Maritime Silk Road - backstrap weaving*. Personal Pouch Project. <https://www.arteliergroeger.net/2022/10/29/champa-along-the-maritime-silk-road-backstrap-weaving/>
- Redant, G. (2015). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep* - 8ste herziene uitgave. Garant.
- S. (2020, 8 september). *Vietnamese Traditional Costumes & Dress | Origin & Uniqueness*. Vietnam Vacation. <https://www.vietvisiontravel.com/post/vietnamese-traditional-costumes/>

- Srinivasan, A. V. (2012). *Hindoeïsme voor Dummies / druk 1*. Pearson Education.
- Standaert, N. (2002). *Methodology in view of contact between cultures: the China case in the 17th century*.
- Sterbenz, C. (2016, 1 juli). The Most Popular Map Of The World Is Highly Misleading. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/mercator-projection-v-gall-peters-projection-2013-12?international=true&r=US&IR=T>
- Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.d.). *Checklist*. Evens Foundation.
- Toknebe Ming Channel. (2023, 6 februari). *ISLAM CHAM BANI DI VIETNAM* [Video]. Youtube. Geraadpleegd op 20 april 2023, van [https://www.youtube.com/watch?v=EA5mYhywgdE&list=PL8MVS2kW78diH65gJh-JY55011vFo\\_nzc&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=EA5mYhywgdE&list=PL8MVS2kW78diH65gJh-JY55011vFo_nzc&index=4)
- Trần, K. P. (2008). *Vestiges of Champa Civilization*.
- UNESCO World Heritage Centre. (z.d.). *My Son Sanctuary*. <https://whc.unesco.org/en/list/949>
- University Filmworks — Dr. Steven A. Martin. (2016, 10 september). *Champa | Po Nagar | Prof. Sombo Manara | Dr. Steven A. Martin | Vietnam | University Filmworks* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=orwH9Jpb9Qg>
- Van Zessen, V. (2021). 10 criteria voor een goede stelling. *Nederlands Debat Instituut*. <https://www.debatinstituut.nl/bibliotheek/debatteren/tien-criteria-voor-een-goede-stelling/>
- Vandenberghe, Kerkhofs, R., Lemmens, Symons, R., Van Brantegem, E., & Hansen, J. (2012). *Wereldkanjers 6 Globetrotters*. Plantyn.
- Vickery, M. & Centre for Khmer studies. (2004). *Revising Champa History*.
- Vickery, M. & Centre for Khmer Studies. (2004). Workshop on new scholarship on Champa: abstracts of speakers, revising Champa history. In *web.archive.org*. Geraadpleegd op 21 maart 2023, van [https://web.archive.org/web/20080119165525if/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181\\_abs\\_champa.pdf](https://web.archive.org/web/20080119165525if/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181_abs_champa.pdf)
- VietNamNet News. (z.d.). Kate Festival, a Cham heritage. *VietNamNet News*. <https://vietnamnet.vn/en/kate-festival-a-cham-heritage-2080336.html>
- Voorbij, J. (1994, 2 januari). *Zicht op geschiedenis: praktijkboek voor de historische vorming op de basisschool*. Uitgeverij Zwijsen.
- Wikipedia contributors. (2023). Cham language. *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Cham\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/Cham_language)
- Wikipedia contributors. (2023). Champa. *Wikipedia*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Champa>
- Wikipedia-bijdragers. (2019). Po Nagar. *Wikipedia*. [https://nl.wikipedia.org/wiki/Po\\_Nagar](https://nl.wikipedia.org/wiki/Po_Nagar)
- Wikipedia-bijdragers. (2022). Lakshmi. *Wikipedia*. <https://nl.wikipedia.org/wiki/Lakshmi>
- Wille, I. (2022). *Wereldoriëntatie: leerinhouden en didactiek 2.2 herinneringseducatie*.
- *Wouw - Methode wereldoriëntatie*. (2023, 28 april). die Keure Educatief. <https://www.diekeure.be/educatief/wouw/>

- Yasuko, Y. & Kobe University. (2004). Workshop on new scholarship on Champa: abstracts of speakers: A study on the almanac of the cham in south-central part of Vietnam. In *web.archive.org*. Geraadpleegd op 21 maart 2023, van [https://web.archive.org/web/20080119165525if\\_/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181\\_abs\\_champa.pdf](https://web.archive.org/web/20080119165525if_/http://www.ari.nus.edu.sg/showfile.asp?eventfileid=181_abs_champa.pdf)



## Bijlagen

bijlage 1: kader voor analyse van leermiddelen (Steunpunt Diversiteit en Leren, z.d.)



Deze checklist is tot stand gekomen naar aanleiding van twee onderzoeken in opdracht van de Evens Stichting. De onderzoeken werden uitgevoerd door het Steunpunt Diversiteit & Leren en de Eden Academia (European Diversity Education and Networking Academia).

Hiermee willen we ondersteuning bieden aan het brede educatieve veld in België bij de ontwikkeling en het gebruik van leermiddelen die de principes van positief omgaan met diversiteit omvatten.

<b>1 normaliteit: diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen en alle vormen van diversiteit worden (zichtbaar) weerspiegeld</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>De context en de onderwerpen zijn gericht op jonge mensen die opgroeien in een multiculturele samenleving. De leermiddelen sluiten aan op alle kennis en alledaagse ervaringen van de leerling, zowel in de inhoud en de keuze van de illustraties, als de verhalen en/of de uitleg.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>In alle leermiddelen worden interculturele onderwerpen opgenomen en niet alleen vermeld in een afzonderlijke paragraaf of een afsluitend hoofdstuk.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het woord 'wij' betreft alle leerlingen of bewoners, ongeacht hun origine, sociale status, gewoonten of interesses. 'Wij' verwijst niet naar de mainstream, in tegenstelling tot een 'zij', waarmee etnische minderheidsgroepen en vreemdelingen worden bedoeld.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Termen die leerlingen uitsluiten, zoals 'anders' en 'vreemden', worden vermeden.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>In de gekozen teksten, het audiovisueel en andersoortig materiaal wordt diversiteit <b>gerepresenteerd</b> (mondialiteit en genderbalans in naamgeving, mondialiteit en genderbalans in keuze auteurs en verwijzing beroemde personen).</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>In de gekozen teksten, het audiovisueel en andersoortig materiaal worden alle vormen van diversiteit <b>zichtbaar</b> weerspiegeld (etnisch, gender, handicap, leeftijd, geardeerdheid, religie, meertaligheid,...).</li> </ul>				



<b>2 meervoudige identiteiten: individuen en groepen laat men zien als gewone, unieke mensen die met elkaar omgaan in alledaagse situaties, verschillende contexten en wisselende omstandigheden.</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het verscheiden karakter van samenlevingen wordt weerspiegeld in de leermiddelen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen bieden een veelzijdig beeld van de dagelijkse wereld. Er wordt aandacht besteed aan de culturele diversiteit op school, in de samenleving en op wereldwijde schaal. Bij het beschrijven van gebeurtenissen, situaties en ontwikkelingen wordt een verscheidenheid van mensen en culturen gebruikt.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Er wordt aandacht besteed aan culturele en wetenschappelijke resultaten in verschillende samenlevingen en continenten, in heden en verleden.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leden van etnische minderheidsgroepen en mensen uit verschillende landen komen in het lesmateriaal naar voren als gewone mensen die een meervoudige identiteit hebben.</li> </ul>				
<b>3 onbevooroordeeldheid (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen):</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>vooroordelen, stereotypen en veralgemeningen worden waar mogelijk en wenselijk vermeden.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Uitspraken over groepen in de samenleving berusten op evenwichtige, correcte informatie.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen zijn evenwichtig en gebaseerd op feiten.</li> </ul>				
<b>4 discriminatie, racisme en beeldvorming</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>er is aandacht voor en er worden inzichten geboden in de oorzaken en werking van racisme, discriminatie en beeldvorming (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen...).</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen maken geen onderscheid naar ras. De term 'ras' hoort niet thuis in leermiddelen, tenzij verbonden met een discussie over racisme en discriminatie.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Racisme, seksisme, culturisme, luigicisme en discriminatie worden afgewezen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Racisme, seksisme, antisemitisme, kolonialisme en de marginalisering van bepaalde groepen worden gepresenteerd in relatie tot machtsstructuren en beschouwd als het resultaat van historische processen. De mogelijkheid tot verandering wordt benadrukt.</li> </ul>				

steunpunt  
diversiteit & leren


<b>5 multiperspectiviteit (verschillende standpunten)</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen laten zien dat mensen de realiteit ervaren op een verschillende manier, afhankelijk van onder andere hun sociale klasse, geslacht, politieke voorkeur, beroeps- of leeftijdsgroep, etnische achtergrond.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>verschillende perspectieven op gebeurtenissen, contexten en personen komen aan bod.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het etno- en eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld wordt doorbroken.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Er wordt aandacht besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen in de samenleving.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De gekozen onderwerpen kunnen bekeken worden vanuit een aantal standpunten (sociaal, cultureel, geografisch, ...).</li> </ul>				
<b>6 interactie en variatie</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>Er worden alledaagse situaties gepresenteerd waarin mensen van diverse culturele achtergronden met elkaar communiceren.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het geheel aan activiteiten en taken is ook zo vormgegeven dat een gevarieerd aanbod van interactiewijzen, werkvormen, leerstijlen kan worden ingezet.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aangeboden activiteiten en taken vertrekken systematisch van interactie: het leren met en van elkaar.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiaal is zo ontwikkeld of gekozen dat mensen worden gepresenteerd als unieke persoonlijkheden die interageren met elkaar en die de dragers zijn van een dynamische cultuur.</li> </ul>				
<b>7 authenticiteit</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mensen worden gepresenteerd als unieke individuen, met een verscheidenheid van gewoonten, persoonlijke levensstijlen en interesses, die ongeacht hun origine actief streven naar een waardevol bestaan.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>oefeningen, taken en bronnen worden voorzien die uitzicht geven op authentieke, realistische leeromgevingen.</li> </ul>				


**steunpunt**  
**diversiteit & leren** 


<b>8 toegankelijkheid</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>bij het schrijven en samenstellen van leermiddelen en lesmateriaal wordt er mee rekening gehouden dat een klas bestaat uit leerlingen met een verschillende taalachtergrond, inclusief leerlingen die de meerderheidstaal leren als tweede en soms zelfs als derde taal.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De taal die wordt gebruikt in onderwijsmateriaal is aangepast aan het potentieel en de competentie van de leerlingen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>In de leermiddelen wordt extra aandacht besteed aan het taalgebruik in het onderricht en tevens aan de lay-out.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het taalgebruik bevat geen onnodig jargon en waar mogelijk worden moeilijke termen uitgelegd, bijvoorbeeld in een woordenlijst.</li> </ul>				
<b>9 stimulerend en innovierend in didactische aanpak (diversiteit benutten in het leerproces)</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen analyseren teksten en beelden op een kritische manier.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen zetten leerlingen ertoe aan teksten en beelden kritisch te analyseren en een verscheidenheid van gezichtspunten te onderzoeken.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen bieden adequate leertaken en werkvormen, die leerlingen ertoe aanzetten zich in te leven in de situatie van anderen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen bieden de mogelijkheid op een interactieve en coöperatieve manier te leren, bij voorkeur in heterogene groepen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Uittreksels uit schoolboeken worden naast andere primaire en secundaire bronnen geplaatst, zoals grafieken en tabellen, kaarten, foto's, karikaturen, enzovoort. Deze 'teksten' worden niet slechts aan de hoofdtekst toegevoegd als illustraties, maar kunnen de interpretatie stimuleren door verschillende standpunten te presenteren.</li> </ul>				
<b>10 burgerschapsvorming</b>	--	-	+	++
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen dragen bij tot burgerschapsvorming in een socioculturele samenleving.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen dragen bij tot burgerschapsvorming in een sociaal-economische samenleving.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>De leermiddelen dragen bij tot burgerschapsvorming in een politiek-juridische samenleving.</li> </ul>				

steunpunt  
diversiteit & leren










## De historische perioden van de Europese geschiedenis





Timeline labels: 10 000 v.c., ca. 800 v.c., ca. 500, ca. 1500, ca. 1800, 1945





Ken je deze tijdlijn nog?



# De historische periodes van de Europese geschiedenis

## De Europese periodes:



### De periode van de Oud-Egyptische beschaving:

### De periode van de Azteekse beschaving:

## 1 De historische periodes van de Europese geschiedenis

In onze klas hebben we de historische periodes ingedeeld in \_\_\_\_\_ periodes.  
 → Vul de historische periodes aan in de eerste kolom.

periode	wetenschappelijke naam van de historische periodes	datering

Vanaf het secundair onderwijs zul je steeds de wetenschappelijke benaming van de historische periodes van de Europese geschiedenis gebruiken.

→ Vul de volgende historische periodes aan in de tweede kolom:

de eigen tijd - de middeleeuwen - de nieuwe tijd - de nieuwste tijd - de oudheid - de oudste tijden.

→ Vul de datering aan.

## 2 De oudste tijden

### In Europa: ter herinnering

Vanaf het vijfde millennium voor Christus (een millennium is een periode van 1 000 jaar) begonnen de eerste landbouwers zich te vestigen in onze gebieden.  
 De oudste grote bouwwerken dateren uit het derde millennium voor Christus, maar er waren toen geen grote georganiseerde rijken in West-Europa.



### In Egypte: de Oud-Egyptische beschaving (van ca. 2650 v.C. tot 30 v.C.)

Vanaf het derde millennium v.C. begon de bloei van de Egyptische beschaving. De farao regeerde over een uitgestrekt rijk langs de Nijl. Na de jaarlijkse overstroming van de Nijl werden op een georganiseerde manier velden aangelegd op het vruchtbare slob. Irrigatiekanalen zorgden ervoor dat de velden werden bevoloed. In goede jaren waren de oogsten overvloedig.

Tijdens het overstromingsseizoen werkten de landbouwers voor de farao. Ze bouwden mee aan de piramiden, paleizen en tempels. In ruil kregen ze voedsel uit de voorraadschuren die ze zelf gevuld hadden. Net als in Europa werden in het derde millennium vooral stenen werktuigen gebruikt.

De almachtige farao heerste over het rijk. Hij was zowel koning als god voor zijn onderdanen. Hij beschikte over leven en dood, over werkrachten en eigendommen van zijn onderdanen. Hij leefde luxueus in zijn paleizen. Na zijn dood werd hij gemummificeerd en begraven in een vorstelijk graf. In het derde millennium bouwde men nog piramides, maar later werden de vorstengraven uitgehouwen in de rotsen.

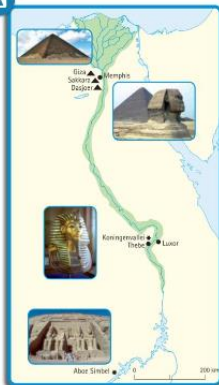
De Egyptenaren gebruikten het hiërogliefenschrift. Ze schreven op de muren van hun tempels en graven, maar ook op papyrus. Ze hadden prachtige sieraden en beeldhouwwerken versierden hun tempels en paleizen.

### Een vergelijking

1 Duid de Oud-Egyptische beschaving aan onder de tijdbalk. In welke historische periodes van de Europese beschaving bevindt de Oud-Egyptische cultuur zich?

2 Vergelijk de Egyptische beschaving met de beschaving in Europa op hetzelfde moment in de oudste tijden. Kruis de kenmerken aan van elke beschaving.

onze streken	Egypte
	een koning heerste over een uitgestrekt grondgebied
	fijn bewerkte sieraden
	een schriftelijke overlevering
	grote monumenten ter ere van hun godsdienst
	de koning is een god
	een landbouwsamenleving
	grote steden



## 3 De nieuwe tijd

### Europa: ter herinnering

Bij aanvang van de nieuwe tijd vertrokken de Europeanen op ontdekkingsstocht. In de eerste helft van de 16e eeuw veroverden de Spanjaarden grote gebieden op het pas ontdekte continent Amerika. De indiaanse culturen werden vernietigd.

### De Azteken

De Azteekse beschaving slaagde er vanaf de 12e eeuw in grote delen van het huidige Mexico onder hun heerschappij te brengen. De buurvolkertjes werden verslagen en onderdrukt. De Azteken hadden een schrift. Ze bestudeerden de beweging van de hemellichamen. Ze hadden verschillende goden en brachten mensenooffers. Hun edelmeden maakten de prachtigste sieraden uit edel metaal. Het was dat goud dat de Spanjaarden extra motiveerde om het Azteekse rijk te veroveren.

Toen de Spanjaard Hernando Cortés in 1519 in de hoofdstad Tenochtitlan aankwam, waren hij en zijn troepen onder de indruk van de stad. De stad lag midden in een meer. 200 000 inwoners leefden in en rond de stad (Op dat ogenblik was geen enkele stad in Europa zo groot!). Ingenieus opgetrokken gebouwen getuigden van een enorm organisatievermogen en technisch vakmanschap.





Maar ijzer kenden ze niet. Hun werktuigen en wapens waren gemaakt uit silex. Ook paarden waren voor hen vreemd. Ze waren dus niet opgewassen tegen het Spaanse leger, dat ook nog kanonnen inzette bij zijn veroveringstocht. De Azteekse cultuur werd volledig verwoest. Vandaag staat Mexico-stad op de plaats waar ooit Tenochtitlan was.



#### Een vergelijking

- 1 Duid de bloeiperiode van de Azteekse beschaving aan onder de tijdbalk.
- 2 In welke historische periode(n) van de Europese geschiedenis situeer je het Azteekse rijk?
- 3 Sinds welke historische periode van de Europese geschiedenis werd er ijzer gebruikt?
- 4 Geef twee cultuurelementen van de Azteekse beschaving die zeker niet thuishoren in de Europese middeleeuwen.

#### 4 Conclusie

- Doorstreep wat niet van toepassing is.

De periodes of tijdvakken die we onderscheiden in de Europese geschiedenis gelden ook / niet voor andere culturen op andere continenten!



#### Anker vast!

- Je kunt de historische perioden van de Europese geschiedenis in de juiste volgorde opsommen.
- Je kunt de historische perioden van de Europese geschiedenis dateren met behulp van een tijdlijn.
- Je kunt met twee voorbeelden aantonen dat de historische perioden van de Europese geschiedenis niet kunnen worden gebruikt om de geschiedenis van een andere cultuur in te delen.





6e leerjaar
focusthema 1

8

Les 4 Wees op je hoede voor struikrovers!

Middeleeuwen / de tijd van burchten en steden (van 500 tot 1500)

### 1 Wonen: van burchten naar steden

Nu de Romeinen weg zijn, wordt het almaar gevaarlijker. Uit het noorden komen de Noormannen onze streek plunderen. Leenheren vechten hun ruzies uit. De mensen op het platteland zoeken bescherming in de burcht van de heer of in de abdij.

In het begin bouwt men een eenvoudige versterking op een aangelegde heuvel, met een houten omheining en een wal rond. Later groeien die versterkte hoeven uit tot echte burchten.

Wonen in een kasteel of burcht is eigenlijk niet zo'n pretje. Het is er vaak techtig en koud.





een hoogteburcht

Door de kleine vensters valt er weinig licht binnen. Alleen de ruimtes waar de kasteelheer met zijn gezin woont, worden verwarmd met een open haard. Aan de muren hangen grote wandtapijten. Het toilet hangt aan een buitenmuur, boven de slotgracht. Die opening dient ook als afvalschuif.



een waterburcht

Later in de Middeleeuwen wordt het een stuk veiliger in onze streken. De handel komt op gang en er worden nieuwe wegen en bruggen aangelegd. Aan belangrijke kruispunten, in de buurt van een abdij of burcht, of dicht bij waterwegen groeien dorpen uit tot steden. De eerste huisjes in de stad verschillen niet zo veel van de hutjes op het platteland. Ze zijn opgetrokken uit leem, klei en stro. Lange tijd houden de stedelingen ook vee. Kleine huisjes worden stadshuizen. Vooraan heb je vaak de werkplaats of het atelier en achteraan is de woonplaats.

De eerste steden van toen kun je helemaal niet vergelijken met onze steden nu. Er zijn geen rioleringen. Iedereen gooit zijn afval gewoon op straat en het stinkt er verschrikkelijk. De kans op een ziekte is erg groot. Via poorten kunnen de mensen in en uit de stad. 's Avonds gaan de poorten dicht en houden de burgers de wacht.



door de poort de stad in





OPLETTEN, PLASEMMER! MAAK DAT JE WEGKOMT!



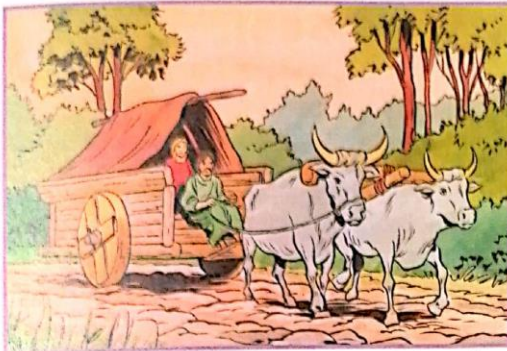
BAH! ZO VIES!

FOCUSTHEMA 1 | ONDERWEG IN DE WERELD VAN VROEGFR



## 2 Transport over land: slechte en onveilige wegen maken het moeilijk

In het begin van de Middeleeuwen is het onveilig om te reizen. Het Romeinse wegennet raakt vervallen, houten bruggen stortten in. Mensen leven rond de burcht en de abdij en reizen nooit of zelden.



Beeren laten hun ossen een kar trekken. De sporen in het zand duiden de landweg aan.

Dat verandert wanneer de handel tussen de steden op gang komt. Handelaars vervoeren hun koopwaar op grote huifkarren. Door de slechte wegen verloopt het meeste transport over de waterwegen.



Het gebruik van hoefijzers en het schoudergareel is een grote vooruitgang.

## 3 Transport over water: die dekselse Noormannen!

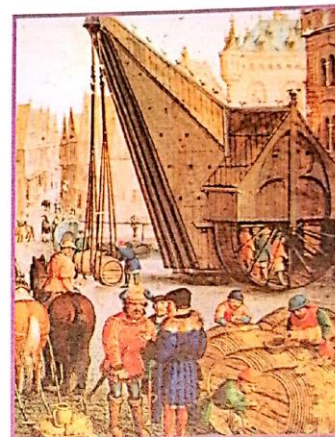
In de negende eeuw komt het gevaar van over zee. De Noormannen verlaten hun onvruchtbare streken. Ze komen uit het noorden langs de kust onze rivieren opgevaren.

Een snek of draak was tot dertig meter lang, was snel en goed te besturen.



Met hun snelle snekken of draken varen ze tot ver in het land de rivieren op om te plunderen, te moorden en te roven.

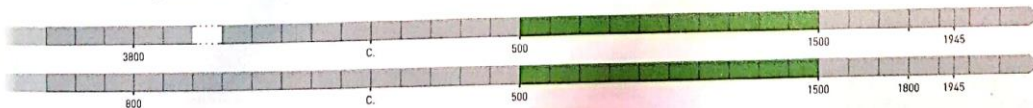
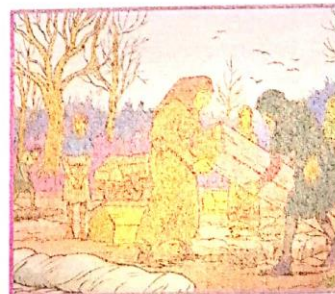
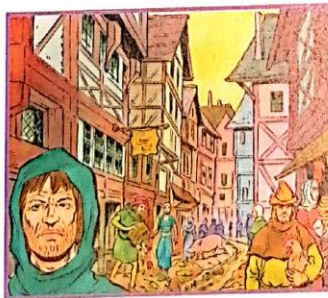
De wegen zijn slecht en onveilig. De vele waterwegen in onze streek bieden een oplossing. Eenvoudige vaartuigen worden bij windstil weer voortgetrokken door mensen of lastdieren op het jaagpad. Aan de kust of langs grote rivieren worden aanlegplaatsen drukke havens, zoals in Brugge. Trage koggeschepen vervoeren de goederen over zee langs de kustlijn.



een havenkraan

## 4 Milieu: de zwarte dood!

Door slechte voeding en het gebrek aan hygiëne worden veel mensen ziek. Soms is het zo erg dat men spreekt over een plaag. Zo sterft in de 14e eeuw een derde van de mensen in Europa door de pest of de zwarte dood! Dat is een besmettelijke ziekte die wordt overgedragen door vlooiën op de zwarte rat. In de dichtbevolkte maar vieze steden krioelt het van ongedierte.





## 1 Wonen: rijke koningen wonen in prachtige paleizen

Na 1500 hebben rijke vorsten de macht in Europa.

Met de uitvinding van het buskruit kunnen ze elkaar bekampen met vuurwapens en kanonnen. Daardoor verliest de burcht zijn beschermende taak.

Machtige en vooral ook rijke vorsten bouwen luxueuze paleizen of woonkastelen.

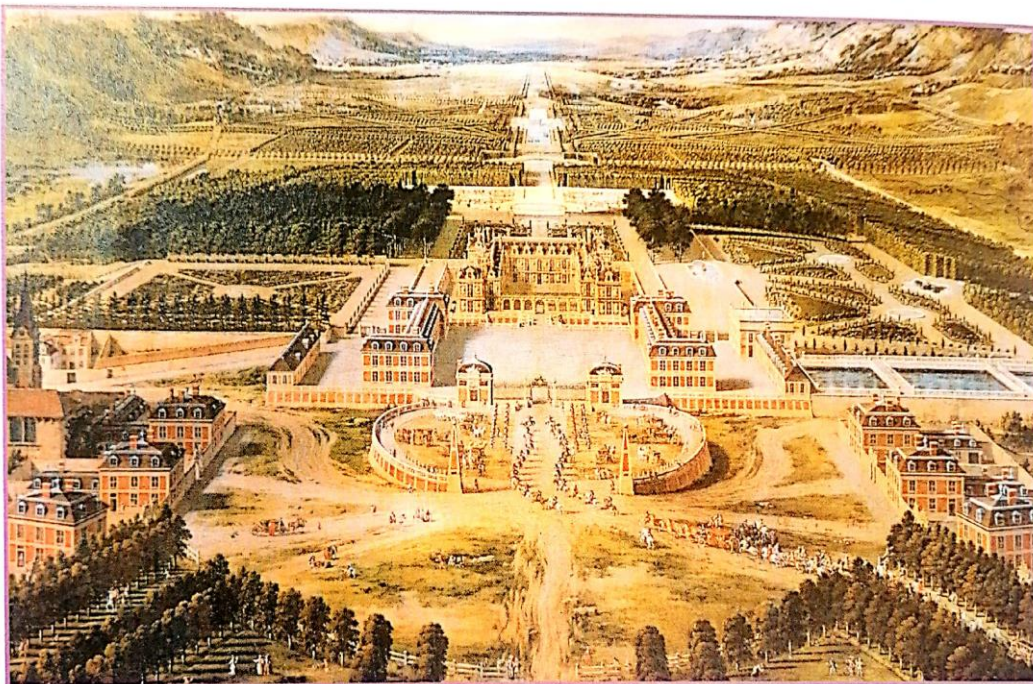
In de enorme zalen en salons zie je prachtige meubels, wandtapijten, schilderijen, luchters en beelden.

Het paleis moet de macht en rijkdom van de vorst uitstralen.

Ook de rijke burgers en edellieden bouwen grote landhuizen vol pracht en praal.

De gewone man in de stad of op het platteland kent die enorme luxe niet. Zij blijven in dezelfde trieste omstandigheden wonen in een simpel huisje of eenvoudige hoeve.

Dit is het kasteel van Versailles. In 1624 begint de bouw van het jachtslot in opdracht van vorst Lodewijk XIII. Later breidt zijn zoon, Lodewijk XIV, het kasteel enorm uit. Het paleis telt 226 woningen en dubbel zo veel appartementen voor een persoon. Men schat dat er dagelijks ongeveer 3000 tot 10 000 hovelingen in Versailles verbleven!



## 2 Transport over land: met de koets over de kasseien dokkeren!

De edellieden reizen in een mooi versierde koets. Voor een korte afstand in de stad laten ze zich dragen in een draagstoel. Die kun je ook huren, net zoals een taxi nu. De vorsten begrijpen eindelijk het nut van een degelijk wegennet. Ze zorgen voor betere wegen door ze te beleggen met kasseien. Dat is echt wel nodig, omdat meer en meer mensen willen reizen.





Iedereen instappen!



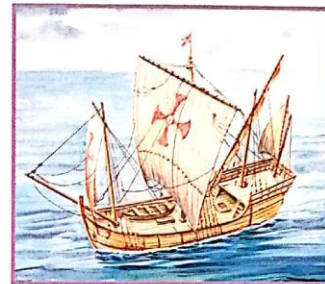
Het gewone volk verplaatst zich te voet of met de postkoets. Een postkoets vervoert zowel poststukken als mensen. Hoe meer passagiers aan boord, hoe meer paarden er worden ingespannen. Boven op de koets ligt de bagage gestapeld.

### 3 Transport over water: het karveel en het kompas, wat een uitvinding!

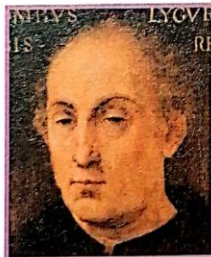
De uitvinding van het kompas zorgt voor een grote verandering in de scheepvaart. De Chinezen kennen het kompas al veel langer. Bij ons in het Westen wordt het nu pas gebruikt. Dankzij het kompas wagen de zeelui zich **ver op zee** voor de eerste oceaantochten.

Daar doen ze met het karveel, een nieuw type van schip. Een karveel heeft **drie of vier masten** met meerdere zeilen en ligt niet diep in het water. Daardoor vaart het een pak sneller. De hoge boord van het schip kan de golven makkelijk aan. In het **grote ruim** onder het dek kunnen grote voorraden mee voor lange zeereizen.

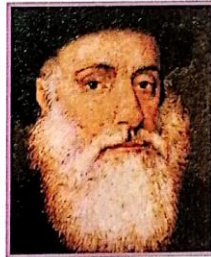
Door vele ontdekkingsstochten komen geleerden erachter dat de wereld dan toch geen platte schijf is zoals ze dachten, maar wel een bol! Ook leren we in Europa een heleboel nieuwe producten kennen: oosterse kruiden, aardappelen, cacao, tabak ...



het karveel



Christoffel Columbus denkt in 1492 India te hebben bereikt. Eigenlijk heeft hij Amerika ontdekt.



Vasco da Gama vaart in 1497 rond Afrika naar Indië.



Ferdinand Magelhaens zeilt in 1519 rond de wereld. Hijzelf zal de tocht niet overleven.



### 4 Milieu: nieuwe landen, nieuwe problemen

Helaas hebben de ontdekkingsreizen ook een minder leuke kant. De **plaatselijke bevolking** wordt uitgebuit en sterft aan besmettelijke ziektes. De bezetters roven kostbare grondstoffen zoals goud en zilver.

In de Europese steden blijft de **stank** de mensen achtervolgen. Ja zelfs tot in de mooie paleizen. De rijke mensen proberen hun stank te verdoezelen en bespuiten zich van boven tot onderen met **parfum**.



FOCUSTHEMA 1 | ONDERWEG IN DE WERELD VAN VROEGER



## Les 3 Historische figuren uit de middeleeuwen



- 1 Beluister de podcast over de legendarische koning Arthur. Wie was die Arthur nu eigenlijk echt? Beoordeel en markeer de volgende uitspraken.

Ja, dat klopt.

Misschien

Nee, niet waar!

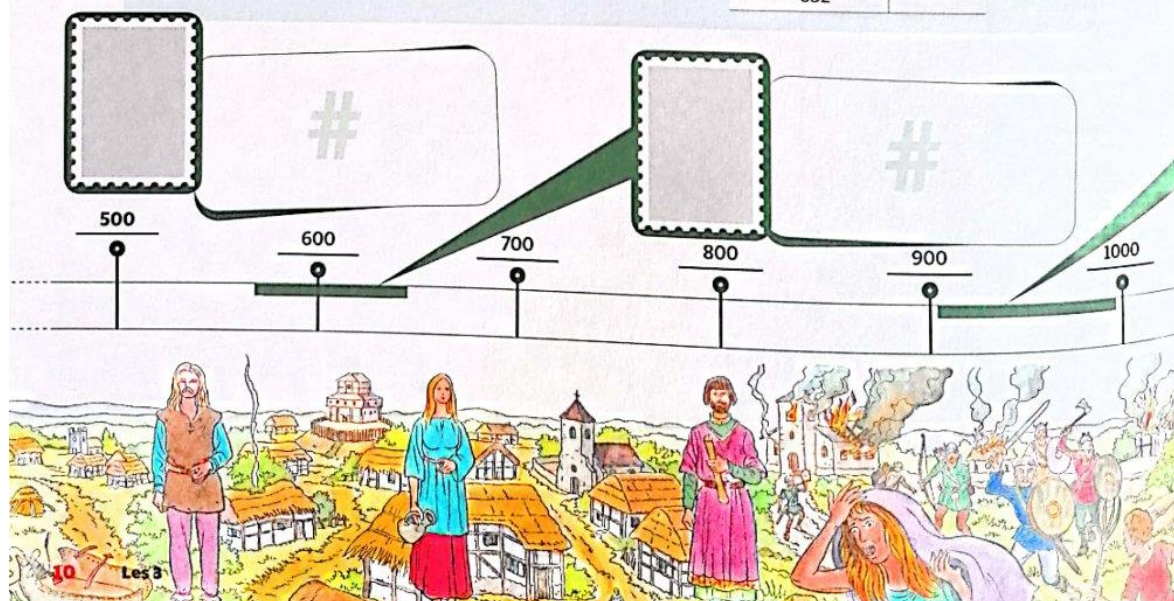
Arthur ...

- leefde in het begin van de zesde eeuw.
- trok een zwaard uit een aambeeld.
- vocht tegen invallers.
- was een legeraanvoerder.
- was een moedige krijger.
- doodde 960 vijanden.
- was een koning.
- gaf grote feesten.
- vocht met monsters.
- was bevriend met een tovenaars.
- vergaderde aan een ronde tafel.
- trouwde met een Romeinse vrouw.
- had een magisch zwaard.
- veroverde veel gebieden in Europa.
- woonde in het kasteel Camelot.
- werd begraven op een magisch eiland.

- 2 Beluister de podcast. Plaats de letters bij deze belangrijke jaren uit het leven van Mohammed.

- A verovert Mekka
- B vertrekt naar Medina
- C begint te prediken
- D wordt geboren
- E trekt zich terug
- F sterft
- G reizende koopman
- H wordt wees
- I voert veldslagen met de Mekkanen

570	
576	
595	
610	
612	
622	
624 - 628	
630	
632	





**3** Beluister de podcast over Egill Skallagrimsson. Verbind elke gebeurtenis met het juiste jaartal.

eerste gedicht	●	●	916
eerste moord	●	●	910
geboorte	●	●	995
opgraving schedel	●	●	913
sterfjaar	●	●	1145

Beschrijf in drie zinnen de jeugd en het volwassen leven van deze beroemde Viking. Gebruik daarbij zeker deze woorden:  
poëzie, plundertochten, rijk.

---

---

---

---

---

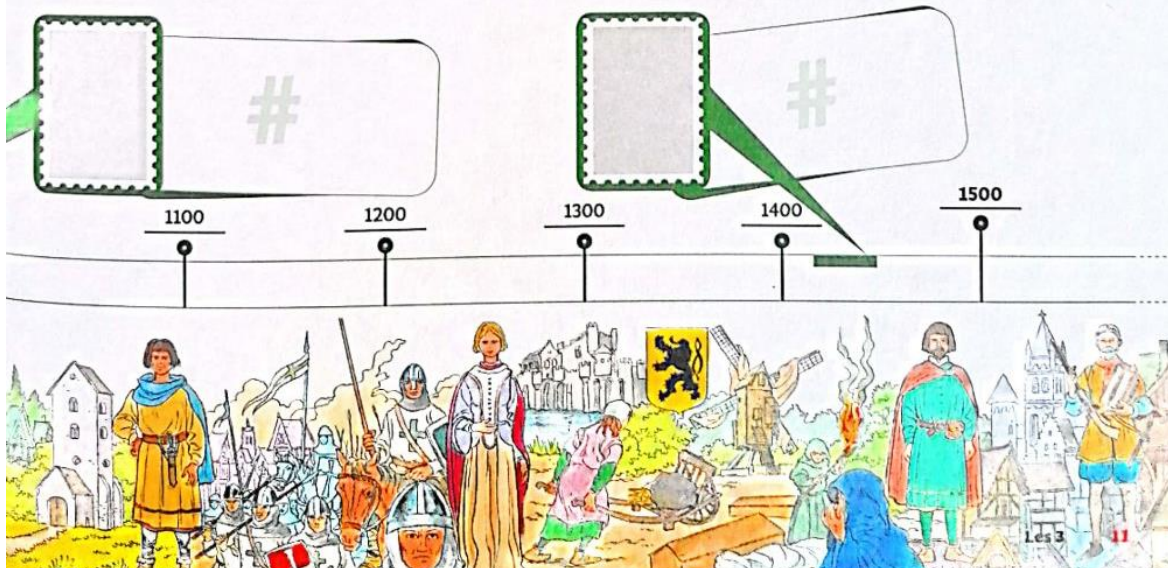
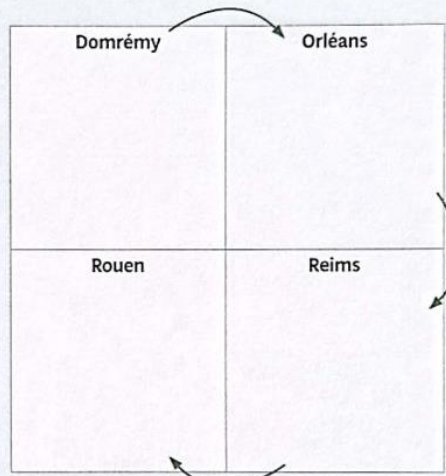
---

---

---

**4** Beluister de podcast over Jeanne d'Arc. Vul het schema aan. Wat gebeurde er op die plaatsen? Kies uit:

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1 wil Parijs heroveren | 7 mannenkleden           |
| 2 kindertijd           | 8 Karel VII wordt koning |
| 3 proces               | 9 gevangengenomen        |
| 4 herovert de stad     | 10 verslaat de Engelsen  |
| 5 krijgt opdracht      | 11 ketter                |
| 6 zeventien jaar       | 12 brandstapel           |
|                        | 13 eerste hallucinaties  |



5 Over welke middeleeuwse figuur gaat elke kaart? Vul de passende naam in.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

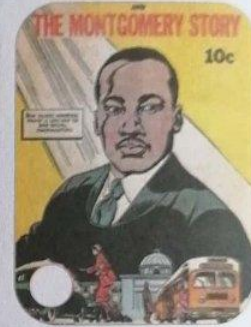


\_\_\_\_\_

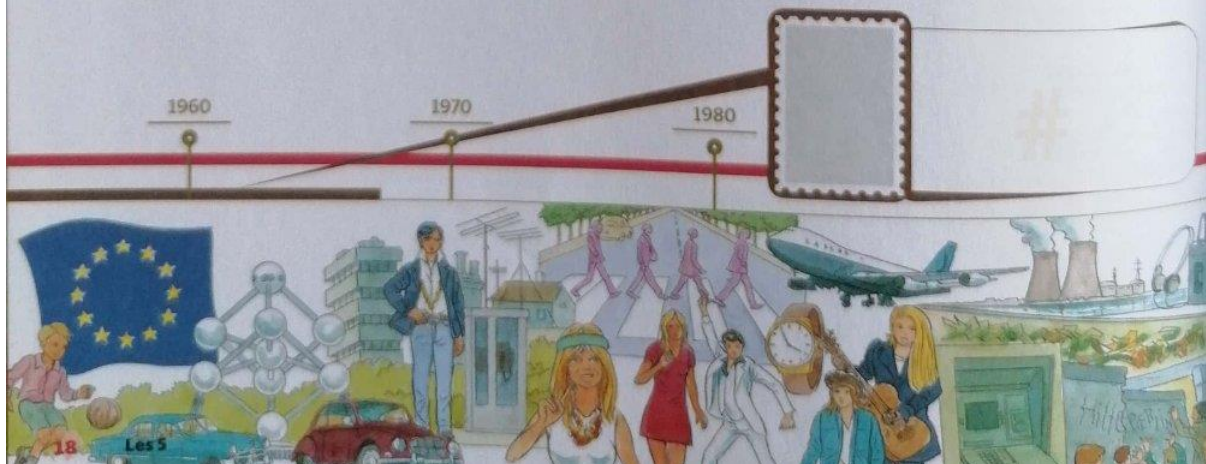


## Les 5 Historische figuren uit onze tijd

1 Lees wat er in deze jaartallen gebeurde in het leven van **Martin Luther King**. Welke zinnen passen bij welke foto? Vul in.



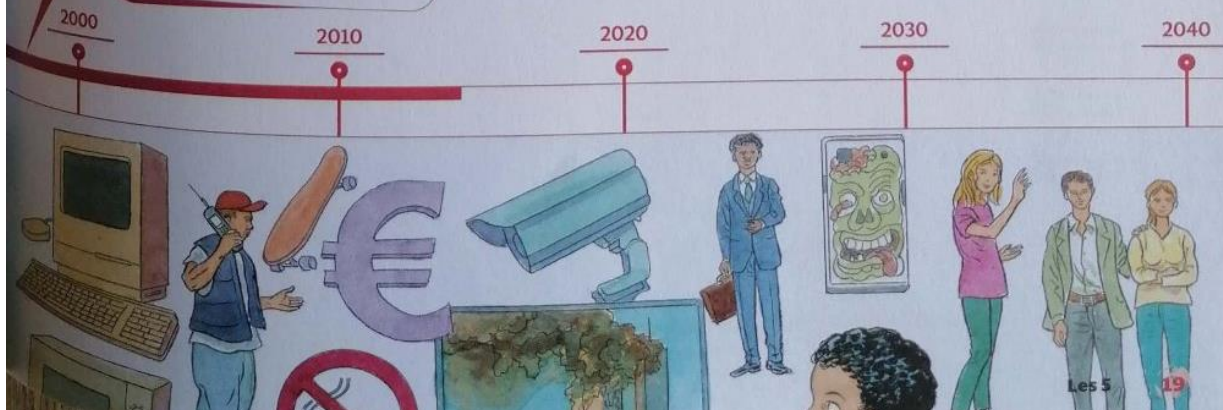
- A jaren '30 Martin groeit op in de zuidelijke staat Georgia, waar nog veel vooroordelen zijn tegenover zwarten.
- B 1956 Hij leidt het geweldloos verzet tegen de regel dat zwarten altijd achteraan in de bus moeten zitten.
- C 1963 In een legendarische toespraak beschrijft hij hoe blanken en zwarten kunnen samenleven.
- D 1964 De Amerikaanse president ondertekent nieuwe wetten tegen discriminatie.
- E 1968 De wereld rouwt na de moord op Martin Luther King.





2 Lees wat er in deze jaartallen gebeurde in het leven van Nelson Mandela. Welke zinnen passen bij welke foto? Vul in.

- A jaren '20 Nelson groeit op in het kleine dorp Qunu.
- B 1944 Hij wordt lid van het Afrikaans Nationaal Congres (ANC) om zo mee te strijden voor gelijkheid.
- C 1964 Mandela wordt veroordeeld door het apartheidsregime en wordt opgesloten op Robbeneiland.
- D 1988 Honderden artiesten treden op in Londen om zijn vrijlating te eisen.
- E 1990 Nelson Mandela wordt vrijgelaten en verkozen tot voorzitter van het ANC.
- F 1993 Samen met de president krijgt Nelson Mandela de Nobelprijs voor de Vrede.
- G 1994 Hij wordt verkozen tot president van Zuid-Afrika.
- H 2013 Mandela sterft op 95-jarige leeftijd. De wereld rouwt.





3

Middeleeuwen (tot ca. 1500) • Tijd van burchten en steden



1 Noormannen op rooftocht in onze streken.

Tijd van burchten en steden

Door de **Germaanse invallen** viel het Romeinse rijk rond 500 uiteen. Dit was het begin van de middeleeuwen. In de **volgende eeuwen** nam de **onveiligheid** nog toe, vooral door de plunderingen van de Noormannen. De wegen en de steden geraakten in **verval**. Om zich te beschermen tegen die plundersaars, bouwde de plaatselijke bevolking **burchten**. Ook de **abdijen** werden versterkt. In het leven van de middeleeuwer speelden de **christelijke godsdienst** en de Kerk een belangrijke rol. **Rond het jaar 1000** keerde de rust terug. Aan oversteekplaatsen van rivieren en aan kruispunten bouwden ambachtslui en handelaars **steden**.



2 In dit Noormannenschip werden de beenderen van twee vrouwen gevonden.



3 Noormannen in hun drakkar. Uit een middeleeuws handschrift van ca. 1100.



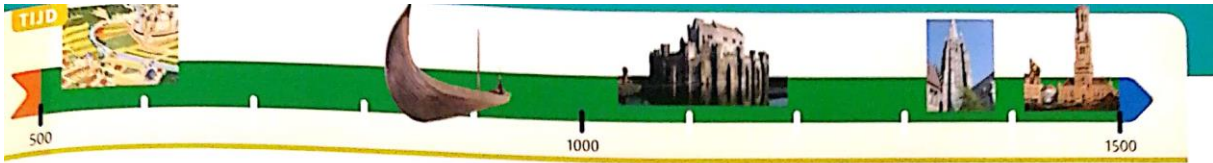
4 Noormannen op rooftocht in onze streken. Tekening uit 1928.



5 Een ridder in harnas (ca. 1450).

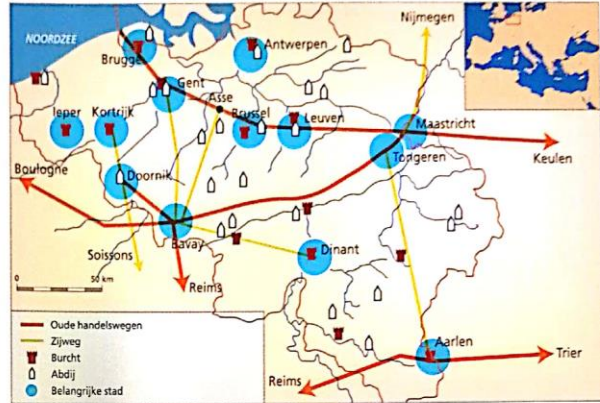






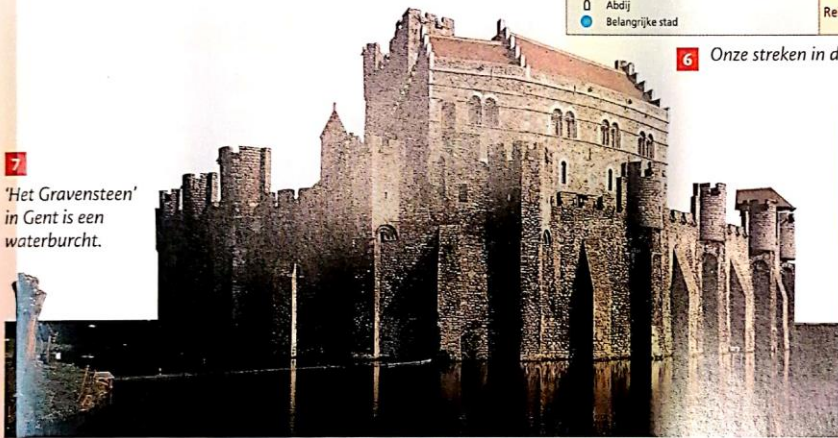
### Gent en Brugge waren internationale steden

Gent was tijdens de middeleeuwen een grote stad in Europa. De stad lag aan de samenvloeiing van Schelde en Leie en aan een belangrijke handelsweg naar de kust. De graaf van Vlaanderen had er een *burcht* en in de stad lagen grote abdijen. Brugge was een concurrent van Gent. De zeearm van het Zwin verbond Brugge met de Noordzee. *Handelaars* uit alle delen van Europa kwamen naar Brugge, dat het Venetië van het Noorden genoemd werd.

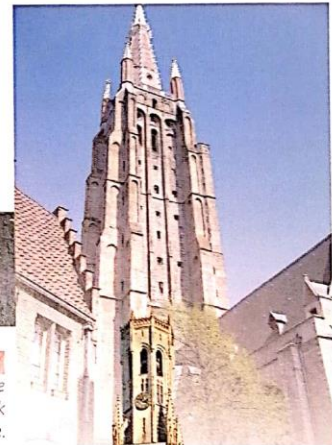


6 Onze streken in de middeleeuwen.

7 'Het Gravensteen' in Gent is een waterburcht.



8 De O.L.-Vrouwewerk van Brugge.



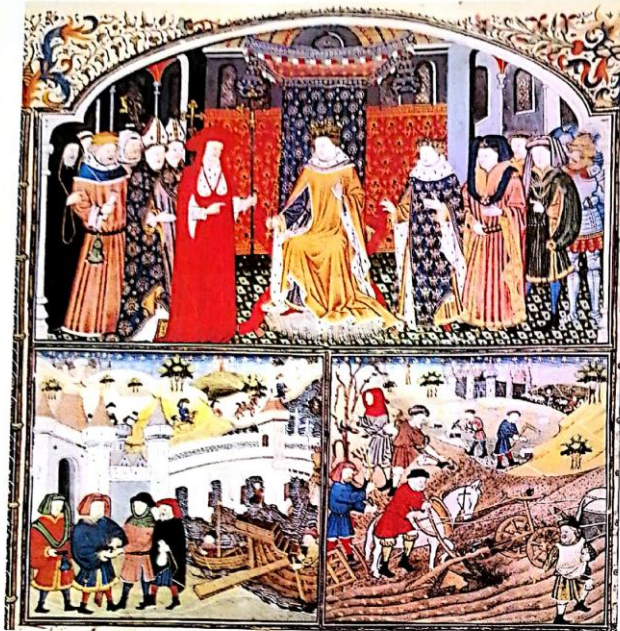
9 De hallen en het belfort van Brugge.



9 De prachtige 'stenen' van de Graslei in Gent.



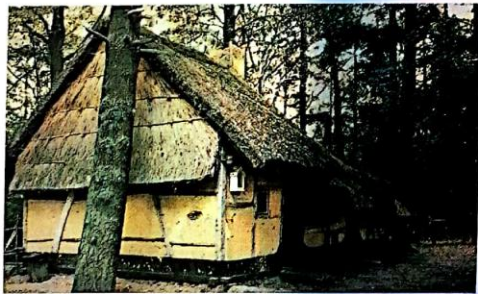




11 Een middeleeuwse voorstelling van de standenmaatschappij.



12 Een boerendorp in de middeleeuwen. Reconstructie-tekening.

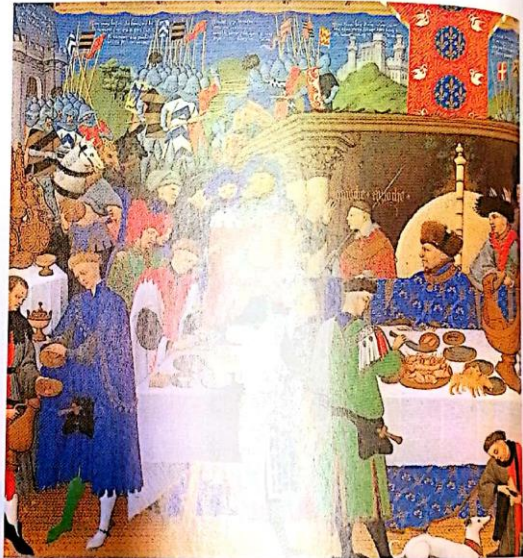


14 Een halfondergrondse hut in het openluchtmuseum van Bokrijk. Reconstructie.

### Boeren leefden rond abdijen en burchten

Het grootste deel van de bevolking woonde op het **platteland**. Hier speelde het leven zich af rond de burchten en abdijen.

**Boeren** moesten in ruil voor bescherming werken voor de **adel** en de **geestelijken**. Zware belastingen maakten het leven van de gewone landbouwers bijzonder moeilijk. Het platteland zorgde voor de **bevoorrading van de steden**. Geregeld waren er misoogsten. Die werden dikwijls veroorzaakt door het slechte weer of door jarenlange **oorlogen**. **Hongersnoden** en besmettelijke **ziektes** maakten veel slachtoffers.

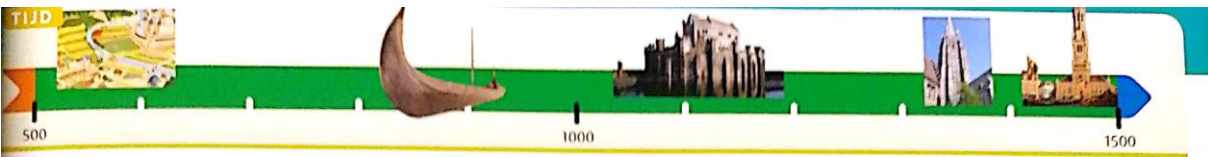


13 Een middeleeuws feestmaal op het kasteel. Miniatuur van ca. 1400.



15 Boeren betalen hun belastingen. Strip.





### Handelaars en ambachtslui

De overgrote meerderheid van de *stedelingen* vond werk in de textielnijverheid.

Handelaars kochten op verre markten wol als grondstof voor laken, en vlas als grondstof voor linnen.

De *handelaars* waren verenigd in *gilden*.

Ambachtslui toerden de grondstoffen om tot veel gevraagde luxegoederen. Iedere ambachtsman had zijn specialiteit: spinnen, weven, vollen, verven, scheren. De meeste *ambachtslui* waren loonarbeiders en werkten thuis. Ze waren georganiseerd in *ambachten*. Handelaars verkochten de afgewerkte producten over heel Europa.



16 Ambachtslui en winkeliers op een markt in een miniatuur van ca. 1450.

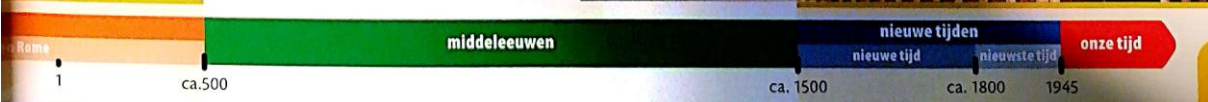


17 Een kraan in de haven van Brugge. Uit een middeleeuwse miniatuur van ca. 1500.

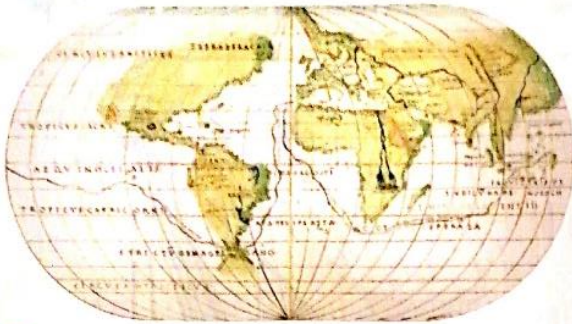


18 Een smid aan het werk in zijn middeleeuwse smidse. Reconstructie.

19 De lakenhalle van Ieper was het economische centrum van de stad. Ze werd heropgebouwd na de Eerste Wereldoorlog.





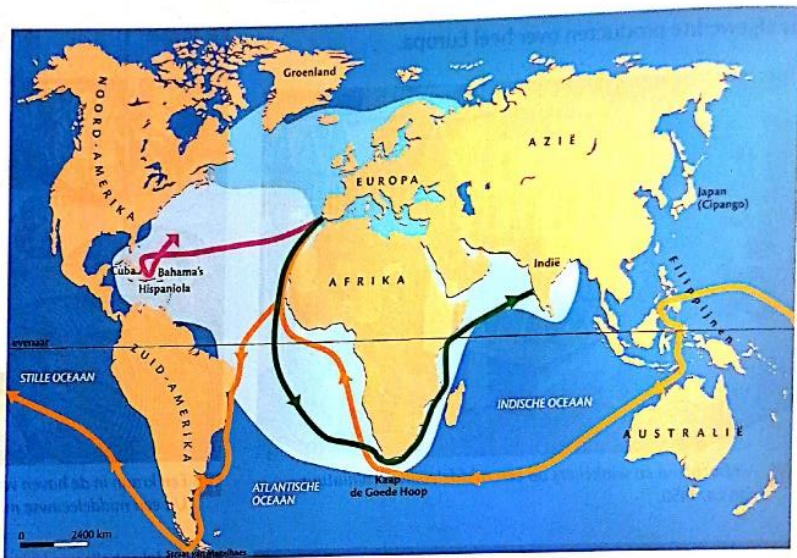


1 Op deze wereldkaart uit de 16de eeuw ontbreken nog grote delen van de wereld.

Tijd van vorsten en ontdekkingen

Rond 1500 hadden rijke *vorsten* de macht in Europa overgenomen. Zij beschikten over vuurwapens en *machtige legers*. Daar konden stadsmuren en boogschutters niet tegenop. Hun wapens en soldaten betaalden de vorsten met belastinggeld en met de winsten uit de verre *kolonies*. Het was een *nieuwe tijd*. Over zee bereikten Europese schepen andere werelddelen. *Columbus* ontdekte *Amerika*. *Vasco da Gama* zeilde rond Afrika en bereikte *Indië*.

2 De ontdekkingsreizen van de 15de en 16de eeuw.



	door de Europeanen gekende zeeën in 1300
	zee ontdekt door de Europeanen tussen 1300 en 1500
	Columbus 1492 – 1493
	da Gama 1497 – 1498
	Magelhaens en del Cano 1519 – 1522



3 De landing van Columbus in Amerika in 1492.



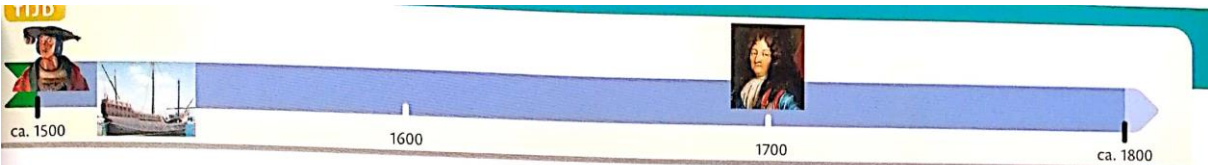
5 Koning Lodewijk XIV leefde in de 17de eeuw.



4 Keizer Karel V werd geboren in 1500. Houten beeld uit de 16de eeuw.

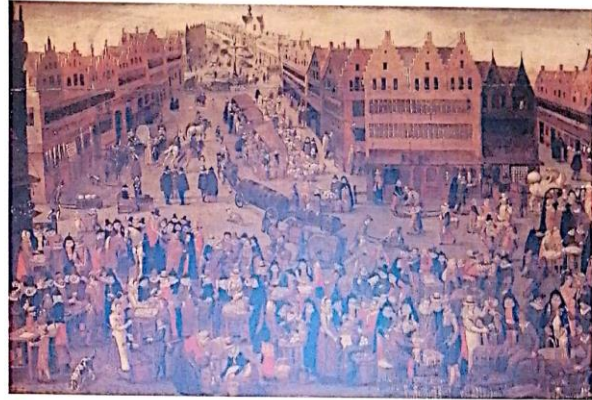






## Antwerpen, een wereldhaven

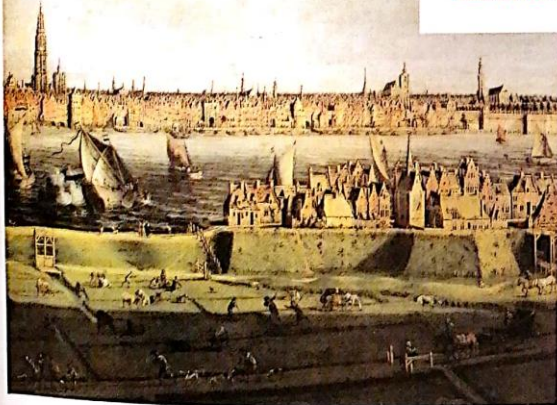
In de eerste helft van de **16de eeuw** was **Antwerpen** een belangrijke **wereldhaven**. Onze streken behoorden tot het **Spaanse wereldrijk**. Luxegoederen werden uit alle delen van dat rijk in de Antwerpse haven aangevoerd en verhandeld. Buitenlandse kooplieden zorgden voor de **import** en **export** van de producten. Na de snelle groei van de Antwerpse haven kwam een periode van verval. Twisten tussen **katholieken** uit de Zuidelijke Nederlanden en **protestanten** uit het Noorden veroorzaakten **oorlog**. Door de sluiting van de Schelde verloor Antwerpen voor eeuwen zijn rechtstreekse verbinding met de zee.



6 Een drukke marktdag op de Meir in Antwerpen, ca. 1600.



7 Panorama van Antwerpen in de 21ste eeuw.



9 De haven van Antwerpen in de 16de eeuw, gezien vanaf de linkeroever.



8 De Grote Markt van Antwerpen vandaag.







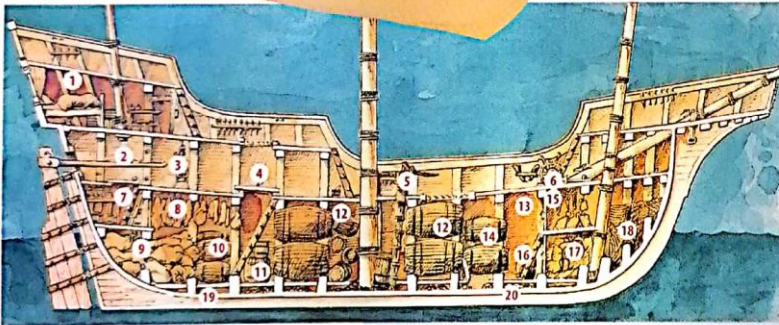
**10** Met het karveel Santa Maria voer Columbus naar Amerika. Reconstructie.

**Tijd van nieuwigheden**

De nieuwe tijd bracht veel **technische uitvindingen**. Door de **boekdrukkunst** werd kennis gemakkelijker verspreid. Kaarten zetten de wereld in beeld. Het **kompas** hielp scheepslui bij het vinden van hun route. Verbeterde schepen als het **karveel** lieten toe om op volle zee te varen. Vanuit de verre landen kwamen **nieuwe landbouwproducten** naar Europa. Door de ontdekking van Amerika waren aardappelen, mais, tomaten, katoen en tabak in Europa te koop.

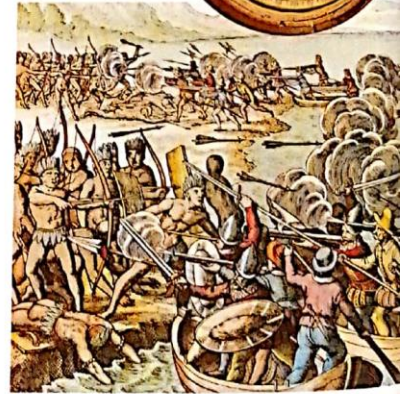


**11** Een versierd kompas voor de scheepvaart.



**12** Doorsnee van een karveel. Reconstructietekening.

- |                       |                              |                    |
|-----------------------|------------------------------|--------------------|
| 1. kapiteinshut       | 8. voorraadkamer vlees       | 15. voorraadruimte |
| 2. roer               | 9. voorraadkamer graan       | 16. ladder         |
| 3. kombuis - keuken   | 10. voorraadkamer wijn       | 17. laadruimte     |
| 4. verblijf bemanning | 11. olievat                  | 18. scheepstouw    |
| 5. pomp               | 12. laadruimte               | 19. kiel           |
| 6. kaapstaander       | 13. laadruimte               | 20. ballast        |
| 7. officierenverblijf | 14. voorraad drinkbaar water |                    |



**13** Ongelijke strijd tussen vuurwapens en bogen. Prent uit de 16de eeuw.



**14** Het werk in een drukkerij. Miniatuur uit de 16de eeuw.

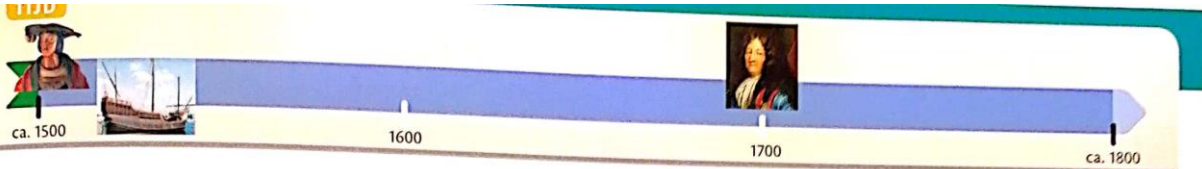
**15** Uitwisseling van levensmiddelen tussen Amerika en Europa.



**16** De Santa Maria van Columbus. Reconstructie op ware grootte.

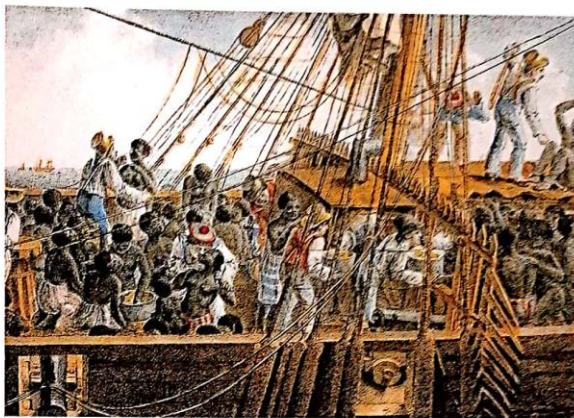




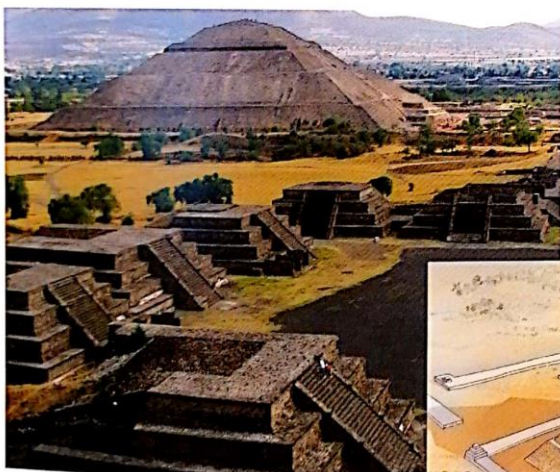


## Kolonisatie

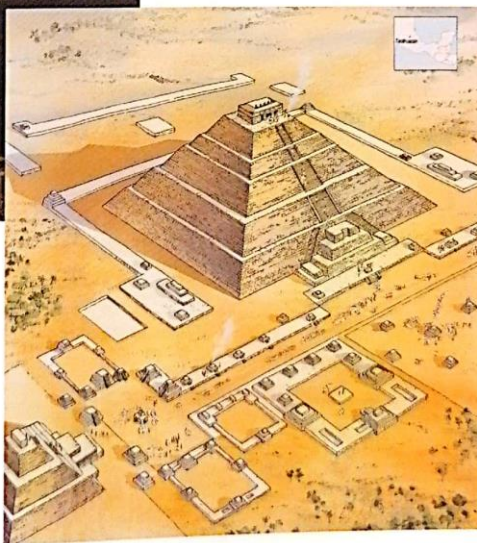
De eerste Amerikaanse reizigers waren avonturiers. Ze waren in de eerste plaats op zoek naar **rijkdom**. **Goud** en **zilver** waren in Zuid-Amerika ruimschoots te vinden. De verovering van dit continent ging gepaard met **wreedheden**. Een groot deel van de Amerikaanse bevolking bekocht de komst van de Europese veroveraars met de dood. Tegen **vuurwapens** hadden de indianen geen verweer. Ze waren ook niet bestand tegen de **ziektes** die de veroveraars met zich meedroegen en tegen het **zware werk** in de zilvermijnen en op de katoenplantages. Daarom werden uit Afrika op grote schaal en met geweld zwarten als **slaven** naar Amerika gevoerd.



**17** Neger-slaven werden als arbeiders naar Amerika gevoerd. Prent uit de 18de eeuw.



**18** De piramiden van Teotihuacan in Mexico. Foto (links) en reconstructie-tekening (onder).



**19** De indianen namen wraak voor de roofzucht van de veroveraars. Prent uit de 16de eeuw.



**20** Het goud van de Azteken lokte avonturiers uit Europa.



ACTIVITEIT 4 IN HET RIJK VAN DE DRAAK

**DIT KAN IK AL!**

- Ik kan voorbeelden geven van cultureel erfgoed uit eigen land, Italië en Griekenland.
- Ik kan een atlas gebruiken om de ligging van continenten, landen en steden op te zoeken.

**1 EVEN VERKENNEN: CHINA VANDAAG**

- Situeer de reisbestemming van deze activiteit op de globetrotterskaart.
- Kleur België op de onderstaande kaart oranje. Kleur China blauw.
- Los de opdrachten op. Gebruik je atlas.



China ligt in het werelddeel \_\_\_\_\_

De hoofdstad van China is \_\_\_\_\_

De langste rivier van Azië loopt door China. De naam van die rivier is de \_\_\_\_\_

China heeft heel wat buurlanden. Welk land is geen buurland van China? Doorstreep.

Nepal – Mongolië – Laos – Vietnam – Rusland – India – Japan – Pakistan



## 2 WAARHEID OF 'FAKE NEWS'?

- Lees de beweringen. Zijn ze waar of niet waar?
- Overleg met je buur. Kruis aan wat jullie weten of denken.

	WAAR	NIEUW WAAR
De Chinese Muur kun je zien vanaf de maan.		
De bouw van de Chinese Muur duurde ongeveer vijfhonderd jaar.		
De Chinese Muur is niet één muur.		
Voor de bouw van de Chinese Muur hebben ze ook rijst gebruikt.		
Gevangenen hebben meegebouwd aan de Chinese Muur.		
De Chinezen zijn niet trots op hun muur.		
Archeologen vinden nog altijd nieuwe stukken muur.		
De Chinese Muur is in een rechte lijn gebouwd.		

**Wist-je-datje**  
 In 2009 heeft men zeventien nieuwe verspreidingsstukken gevonden. Maar dat is niet het enige menselijke spoor dat de Chinese Muur ook op deze plek verlaten heeft.

## 3 SAMEN OP ONDERZOEK

- Lees de tekst.
- Bekijk de foto.

De Chinese Muur bestaat uit veel verschillende muursystemen die samen een verdedigingsplan vormen. Het geheel ligt niet op één lijn, maar is gebouwd die over bijna de hele breedte van China ligt. Niet alle stukken zijn even hoog of breed en met elkaar verbonden. Sommige stukken zijn verloren gegaan. De Chinese spreken over Wan Li-Chang Cheng, wat 'de eendelige muur' betekent. De precieze lengte van de muur vaststellen is heel moeilijk. Bovendien vinden archeologen nog altijd nieuwe stukken. De Chinese Muur zou ongeveer 6.400 km lang zijn. Maar het ligt niet in een rechte lijn en door de vele kronkels komen er behoorlijk veel kilometers bij. Als je daarbij ook de verdedigingsgroeven en de natuurlijke grenzen telt, krijg je een verdeling nogal van 21.916 km. Niet slecht voor een muur in China!



- Markeer de belangrijkste woorden in de tekst. Vertel na.
- Beantwoord de vragen.

Wat bedoelt men met 'natuurlijke grenzen'?

Waarom is het zo moeilijk om de juiste lengte van de Chinese Muur vast te stellen?

Waarom vergelijkt men de Muur wel eens met een draad?

## 4 EEN WERK VAN LANGE ADEM

- Lees de teksten.
- Los de opdrachten op.

Vanaf 770 v. Chr. bouwde men verschillende muren. In 221 v. Chr. werd China één groot rijk en begon de beroemde keizer een verdedigingsmuur te bouwen. Zo gaf hij de grenzen duidelijk aan, beveiligde hij zijn handelsroutes en hield hij onbetrouwbare buurlanden buiten.



Als bouwmateriaal gebruikte men aardewerk, versterkt met zoutsteen. Of men bouwde in een kader van vulgietakken en riet. Om de vijf kilometer kaan er een wachttoren met spijkoren.

Omdat de wapens van de vijand sterker werden, gebruikte men bakstenen. Men gebruikte moort of Chinese plakkrijt om de bakstenen bij elkaar te houden. Het oorspronkelijke deel van de muur bestaat uit de 'bakstenen' periode, die tot halftweg de 17e eeuw liep. Vandaag omvat de muur nog altijd vele nieuwe stukken muur.



Muur uit baksteen



**DIT KAN IK AL!**

- Ik kan voorbeelden geven van erfgoed uit mijn eigen omgeving, Italië, Griekenland, China, Egypte, Midden- en Zuid-Amerika.
- Ik kan samen met anderen infoches en krantenartikels bespreken.

**1 ERFGOED VERDWIJNT: HOE KAN DAT NU?**



- Lees de krantenartikels.
- Bespreek de vragen.
- Kies het krantenartikel dat jullie het meest aanspreekt. Deel jullie mening met de klasgroep.

**Syrië – Terreurgroep beschadigt werelderfgoed**

Strijders van terreurgroep Islamitische Staat hebben in de historische stad Palmyra het Romeinse amfitheater gedeeltelijk vernield. Ze hebben ook de tetrapylon beschadigd, een monument met zestien zuilen.



**Marokko – Djemaa el Fna, de cultuurplek die stilaan verdwijnt**

Djemaa el Fna is een plein in het Marokkaanse Marrakesh dat toeristen en plaatselijke inwoners lokt met vertellers, slangenbezweerders, waarzeggers, astrologen, traditionele dokters, muziek-, dans- en circusacts.



Die cultuurplek verdwijnt stilaan. Steeds meer mensen komen er niet langer om een act op te voeren, maar poseren er liever voor flitsende camera's. Het gevaar bestaat dat de cultuur er plaatsmaakt voor massatoerisme.

## Ivoorkust – Sterft traditionele muziek aan Ivoorkust uit?

De traditionele trompetmuziek van de Gbofe gebruikt men in het West-Afrikaanse Ivoorkust bij belangrijke ceremonies en rituelen. Jammer genoeg is die traditie in de meeste regio's verdwenen. Dit komt door oorlogen, migratie, plattelandsvlucht en industrialisatie. Jongeren zijn niet meer

geïnteresseerd om de trompet te leren maken en te bespelen. De bomen, waarvan men de wortels gebruikt om de trompet te maken, zijn met uitsterven bedreigd.



© OIP/2017

## Parijs – Hevige brand treft kathedraal Notre-Dame

De Notre-Dame, een kathedraal in Parijs, is tussen 1163 en 1345 gebouwd. Het is een van de beroemdste gebouwen van Parijs. Tijdens werken in 2019 brak brand uit. Daarbij stortte de kerktoren in. Het grootste deel van het dak raakte volledig vernield.



- Over welk erfgoed gaat het?
- Waar speelt het gebeuren zich af? Zoek op in je atlas. Situeer op de wereldbol.
- Waarom verdwijnt dat erfgoed?
- Gebeurt dat met opzet of niet?
- Kan men voorkomen dat het erfgoed verder verdwijnt? Hoe?



## 2 SAMENGEVAT

- Vat samen wat je in deze activiteit hebt geleerd.
- Vul de tekst aan. Kies uit: bewaren – natuurgebied – vroeger – werelderfgoed – UNESCO – lijst – doorgegeven – vandaag – groep mensen.



- Erfgoed kan verschillende vormen aannemen: het kan gaan om een gebouw, voorwerp, \_\_\_\_\_, traditie ...
- Men bewaart cultureel of natuurlijk erfgoed omdat een hele \_\_\_\_\_ het belangrijk vindt. Het is vaak iets van \_\_\_\_\_, maar het kan ook iets van \_\_\_\_\_ zijn. Het wordt \_\_\_\_\_ van \_\_\_\_\_ generatie op generatie.
- \_\_\_\_\_ is erfgoed dat men beschouwt als onvervangbaar, uniek en eigendom van de hele wereld.
- \_\_\_\_\_ heeft een \_\_\_\_\_ van werelderfgoed

gemaakt om te bepalen wat we moeten bewaren. Want wat we nu \_\_\_\_\_, bepaalt wat mensen later over ons zullen weten.

### Wist-je-oidje

Op de werelderfgoedlijst van UNESCO staan zowel natuurlocaties, culturele locaties als gemengde locaties. In 2019 stonden er veertien Belgische locaties op de lijst.



Grande Place, Brussel



Grand Canyon, VS



Vredesmonument, Wroclaw, Polen

### DIT HEB IK VANDAAG GELEERD.

- Ik leerde verschillende vormen van erfgoed ontdekken en ik leerde waarom het zinvol is om erfgoed te beschermen.
- Ik leerde wanneer men erfgoed 'werelderfgoed' noemt en welke rol UNESCO daarin speelt.
- Ik leerde waarom erfgoed ondanks bescherming soms verdwijnt.

Woord	Foto/Voorbeeldzin	Verklaring
het amfitheater		Een <b>amfitheater</b> is een ovaal open gebouw uit de Romeinse oudheid. Men gebruikte het voor gladiatorengevechten, jachtpartijen en gevechten met wilde dieren.
de gladiatoren		Een <b>gladiator</b> was bij de oude Romeinen iemand die een gevecht leverde als ontspanning voor het volk. <b>Gladiatoren</b> vochten in het amfitheater.
het forum		Het <b>forum</b> was in een oude Romeinse stad het centrale marktplein waar je, naast kopen en verkopen, ook terecht kon voor rechtspraak, bijeenkomsten ... Je vond er ook tempels, badhuizen ...
de thermen		<b>Thermen</b> zijn grote badinrichtingen uit het oude Rome (badhuizen).
de amfoor		Een <b>amfoor</b> is een grote eivormige kruik met twee handvatten. Amforen gebruikte men meestal om vloeistoffen (olie, wijn ...) of graan in te bewaren.
de republiek	<i>Aan het hoofd van de republiek Frankrijk staat een president.</i>	Een <b>republiek</b> is een staat waarvan men het staatshoofd niet aanwijst door erfopvolging, maar met verkiezingen.



Woord	Foto/Voorbeeldzin	Verklaring
UNESCO		<p><b>UNESCO</b> is de Organisatie van de Verenigde Naties (VN) voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur. Naast bescherming van het werelderfgoed zet UNESCO zich ook in voor armoedebestrijding, vredeopbouw, duurzame ontwikkeling ...</p>
mummificeren		<p>Een lichaam <b>mummificeren</b> is het proces dat men gebruikt om van een overledene een mummie te maken: het lichaam wassen, de organen verwijderen, het lichaam uitdrogen en inwickelen ...</p>
de sfinx		<p>De <b>sfinx</b> uit het oude Egypte is een stenen beeld met het lichaam van een leeuw en het hoofd van een mens. Men beschouwde de sfinx als een soort wachter bij de piramides.</p>
het werelderfgoed	<p><i>Heel wat toeristen bezoeken elk jaar ook het Belgische werelderfgoed, zoals de Grote Markt van Brussel.</i></p>	<p><b>Werelderfgoed</b> is het geheel van monumenten of plaatsen met een unieke culturele of natuurlijke waarde, die UNESCO heeft aangewezen en die op de werelderfgoedlijst staan.</p>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____