

# Walter Van Beirendonck en de Griekse vaas

## Taalsteun in de lessen geschiedenis: de keuze van een vakgroep

**Ilse Hendrickx**

*"Tenslotte is ook het **taalbeleid** een onderwerp dat best in de vakgroep wordt vormgegeven. De bewustwording van een eigen taalregister en van de gevarieerde omgang met verschillende tekstsoorten binnen geschiedenis is een eerste stap om de moeilijkheidsgraad van het vak voor vele leerlingen goed te leren inschatten. Het oplijsten van begrippen die leerlingen moeten kennen, hoe ze die moeten kennen (alleen voor de eenmalige test of om mee te nemen voor het leven, passief begrijpen of actief gebruiken ...) en hoe die in de lessen dan moeten worden aangebracht en ingeoefend, gebeurt best in overleg. Het resultaat van het vakoverleg hierover kan een leerlijn van begrippen opleveren. Een dergelijke begrippenleerlijn is dan tevens de basis voor elke vorm van verantwoorde ontstopping."*

Uit: *Leerplan geschiedenis voor de A-stroom* (Brussel: VVKSO, D/2009/7841/037)

In onderstaand artikel krijgen we de getuigenis van de vakgroep geschiedenis van Regina Pacis Hove over hoe zij, vanuit de aanbeveling in het leerplan, vormgeven aan taalbeleid. Hun insteek is de ondersteuning van de leerlingen bij de verwerving van een specifieke woordenschat in functie van de ontwikkeling van historisch besef en van een historische attitude. (Wie meer wil lezen over woordenschatontwikkeling: zie kadertekst onder 'begrippendidactiek').

Luc Wyns  
VONK-redactie

M

*oeten we dat blijven onthouden? Dat weten we niet meer, dat was leerstof van vorig schooljaar. Wat moeten we hiervan kennen? Moeten we de leerstof kunnen toepassen? Hoe moeten we dat leren?*

Leerlingen confronteren ons met vragen die ons terugwerpen op een fundament in ons vak: wat is het leren waard over het verleden? Geïnspireerd door deze vraag werkten we met onze vakgroep een begrippenkader uit op basis van wat de eindtermen, het leerplan en de visietekst ons voorleggen. We werden ondersteund door de vakbegeleider Ria Van Looveren. Erg inspirerend voor onze keuzes was ook het nascholingstraject door Werner Goegebeur en Linda Van Looy. Het uitgangspunt van de strategie van onze vakgroep was talige ondersteuning aan te bieden bij de ontwikkeling van historisch besef en van een historische attitude. Daarom durven we hopen dat onderhavig artikel de collega's Nederlands kan interesseren.

We stonden voor vier grote vraagstukken:

- (1) Hoe stellen we een begrippenkader op dat eigen is aan het profiel van de school en van de leerlingen en tevens leerplanconform?
- (2) Hoe brengen we deze begrippen over bij de leerlingen?
- (3) Hoe implementeren we dit begrippenkader in een leerlijn? Met andere woorden: hoe creëren we een leerlijn met transfermogelijkheden over verschillende historische segmenten, ruimtes en samenlevingen heen, dus over de drie graden van het secundair onderwijs heen?
- (4) Hoe visualiseren we de leerlijn van het globaal referentiekader?

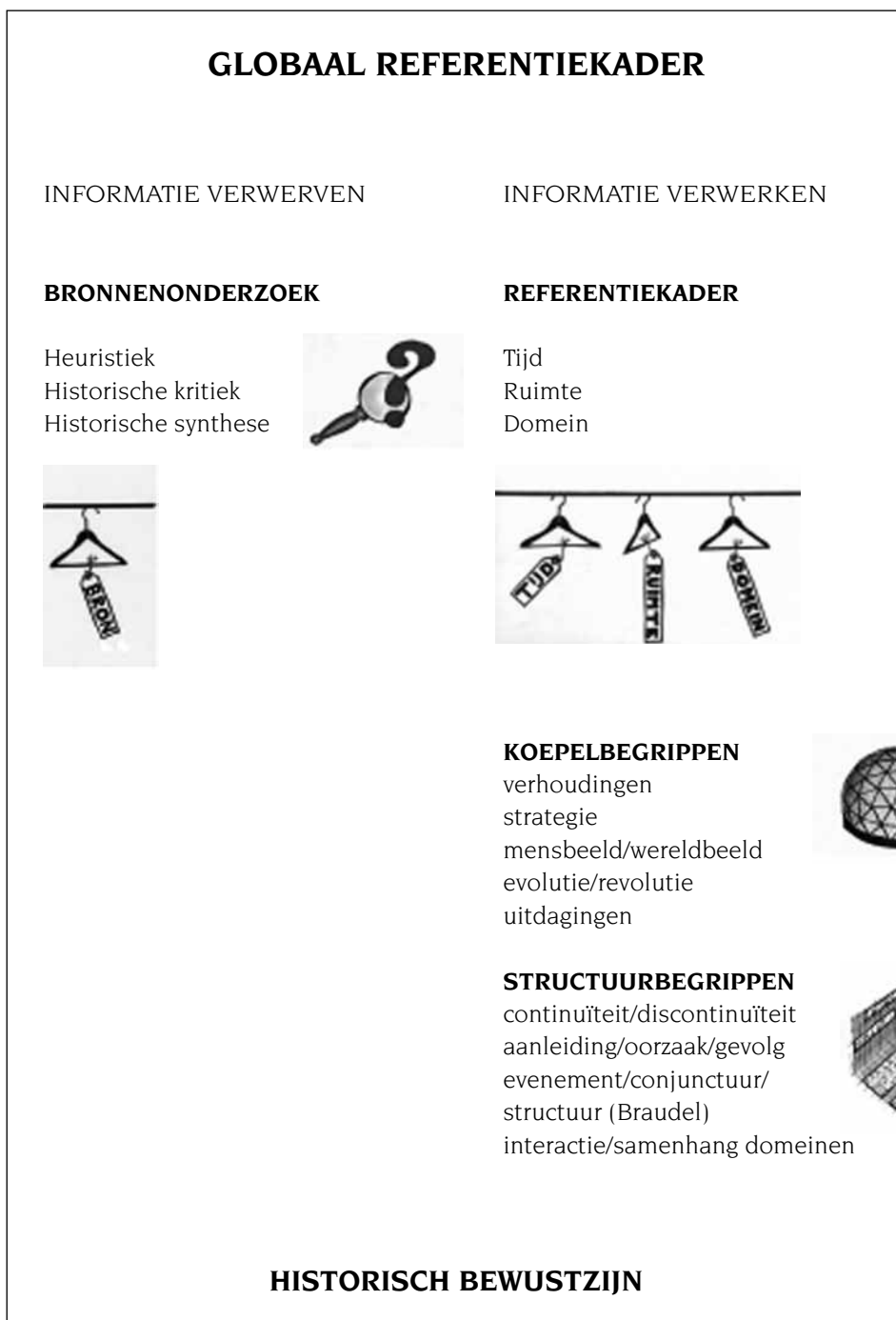
## EEN GESCHIKT BEGRIPPENKADER

Om een kader te ontwerpen, moet men eerst op een rijtje zetten wat erin moet. Dat inventariseren van onmisbare begrippen was een denkoefening die meerdere schooljaren in beslag heeft genomen. Al van bij het begin hebben we een onderscheid gemaakt tussen

- begrippen die *beschrijvend-verklarende* informatie omvatten: de reconstructie van het zogenaamde verhaal van het verleden;
- begrippen die de focus leggen op het *procedurele* karakter van informatie: procedure om tot kennis en inzicht te komen in deze historische werkelijkheid. Voor geschiedenis is de historische methode hierbij bepalend.

Uiteraard had elke leerkracht uit de vakgroep geschiedenis altijd al het globaal referentiekader voor ogen, maar een conceptuele leerlijn was nog niet concreet uitgezet. Voor de leerling was ze dus niet zichtbaar. Figuur 1 stelt het globaal referentiekader uit de derde graad visueel voor. Met deze begrippen wordt expliciet omgegaan. Ze worden in een leerlijn gezet in de verschillende samenlevingen die leerlingen doorlopen van het derde tot het zesde jaar. Ze zijn een bril om vergelijkend naar samenlevingen te kijken. De volgende paragrafen geven meer toelichting bij het tot stand komen van dit referentiekader.

FIGUUR 1: Globaal referentiekader derde graad Regina Pacis Hove



## PROCEDUREEL NIVEAU

### *Hoe verwerf ik informatie?*

In een volwaardig historisch onderzoek gaat het verwerven van informatie vooraf aan het verwerken ervan. Het is de bedoeling in het secundair onderwijs de leerlingen te laten kennismaken met de principes van de historische kritiek. In onze vakgroep zijn de vragen van de historische kritiek meer dan 15 jaar een basis voor een ononderbroken leerlijn (zie fiche als bijlage 1). We bevinden ons met die vragen op het procedurele niveau om kennis te verwerven en we laten de leerlingen op die manier kennismaken met de principes van de historische kritiek. In elk leerjaar passen de leerlingen de vragen toe op bronnen die complexer worden naarmate de leerling ouder is. Concreet betekent dit ook dat we bij het bronnenonderzoek begrippen zoals *feit/mening*, *objectief/subjectief* ... vanaf het eerste jaar hanteren.

Deze leerlijn was reeds krachtig aanwezig vooraleer we met de vakgroep van start gingen met een nieuwe aanpak voor het enten en toepassen van historische begrippen van een hogere abstractiegraad dan bijvoorbeeld de concrete feiten en de personen die het verleden kleur geven en ontsluiten bij historische vorming. Van de twee families van meer abstracte begrippen (procedurele en beschrijvende) die we nodig hebben bij historische vorming, hebben we stapsgewijze met de vakgroep eerst het begrippenkader op beschrijvend-verklarend niveau

aangepakt. Dat ook een aantal procedurele begrippen kunnen behoren tot de structuurbegrippen hebben we geparkeerd voor een latere fase. We hadden immers een aanpak die effect had bij onze leerlingen voor de procedurele begrippen, eigen aan de historische kritiek.

Tot dusver loont deze aanpak bij leerlingen nog altijd. De kracht van de leerlijn 'historische methode' die de leden van de vakgroep sinds de jaren '90 onafgebroken concretiseren in elk leerjaar, zorgt ervoor dat het niet expliciteren van die begrippen als structuurbegrippen bij leerlingen tot dusver geen gemis is. Een vakgroep maakt pragmatische en strategische keuzes. Als de set procedurele begrippen, structuurbegrippen inclusief, in Regina Pacis bij de leerlingen niet reeds werd ondersteund door eenzelfde fiche voor de vragen van de historische methode per jaar (zie bijlage 1), zou een andere vorm van taalsteun wellicht aan de orde geweest zijn.

## BESCHRIJVEND-VERKLAREND NIVEAU

### *Hoe verwerk ik kennis en inzicht in de historische werkelijkheid?*

Om inzicht te verwerven en om te peilen naar inzicht, zetten we koepelbegrippen en structuurbegrippen in op de drie kapstokken van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijk domein (zie eindtermen geschiedenis in figuur 2).

FIGUUR 2: *Uittreksel uit de eindtermen geschiedenis*

## Criteria

De te behandelen historische werkelijkheid, zowel uit het historisch referentiekader als uit de bestudeerde samenlevingen, wordt vrij gekozen en wordt derhalve niet in eindtermen geconcretiseerd. De benaderingswijze van het gekozen referentiekader, de bestudeerde samenlevingen en de integratie van de bestudeerde samenlevingen en het gekozen referentiekader dient evenwel te beantwoorden aan criteria.

### Criteria in verband met het historisch referentiekader

#### Algemeen

Het historisch referentiekader is een instrument voor de structurering van historische informatie dat geleidelijk wordt aangevuld.

- 1 Het begrippenkader en de probleemstellingen aangebracht in het lager onderwijs, in de eerste graad en in de tweede graad worden herhaald, gepreciseerd en verruimd.
- 2 Het historisch referentiekader is tevens een ordeningsinstrument voor verworven buitenschoolse informatie.

#### Tijds kader

- 3 Het historisch referentiekader bevat de geschiedenis van prehistorie tot heden.
- 4 Het wordt opgebouwd met de klemtoon op diachronie, d.w.z. doorwerking en verandering.
- 5 De periodisering gebeurt aan de hand van grote fasen in de evolutie van mens en maatschappij.
- 6 Er wordt aandacht besteed aan andere jaartellingen dan de christelijke.

#### Ruimtelijk kader

- 7 In het ruimtelijk kader is een mondiale dimensie aanwezig, die kan worden ingevuld op het niveau van "systemen", imperia, grootschalige regio's en invloedssferen, zowel als een lokale dimensie.
- 8 Er wordt aandacht besteed aan de relaties tussen en binnen al deze entiteiten.

### Socialiteit

- 9 Voor alle ontwikkelingsfasen van het referentiekader worden maatschappelijke domeinen gekarakteriseerd via algemene historische begrippen.
- 10 Probleemstellingen worden algemeen gekarakteriseerd; ze worden onderzocht op hun vergelijkbaarheid zowel in een tijds- als in een ruimtelijk perspectief.

### Benaderingswijze

- 11 In de derde graad krijgen de algemene historische begrippen een duidelijk gedifferentieerde invulling.
- 12 Essentieel is dat voor elke ontwikkelingsfase fundamentele problemen in verband met mens en maatschappij voor de leerlingen concreet en herkenbaar zijn. "Fundamentele problemen" zijn problemen die in verschillende samenlevingen voorkomen en die een belangrijke weerslag hebben gehad op hun ontwikkeling. Zij kunnen worden gegroepeerd onder rubrieken als verhouding mens - levensonderhoud, verhouding individu - groep, verhouding mens - macht, verhouding mens - cultuur, verhouding mens - omgeving.

*[www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm)*

## Koepelbegrippen

Koepelbegrippen zijn begrippen die geen onmiddellijke associatie met een bepaald tijdsegment of een bepaalde samenleving aangeven. Ze overkoepelen tijd en ruimte en vormen als het ware een kader waaraan we de reconstructie van het verleden kunnen ophangen. Om tot die koepelbegrippen te komen, zijn we vertrokken van een inhoudelijke inventarisering. Per leerjaar hebben we essentiële inhouden opgesteld in kernwoorden. Alle collega's van de vakgroep zochten overkoepelende begrippen die voor alle tijdvakken en samenlevingen gehanteerd konden worden, van de prehistorie tot en met de eigen tijd.

Na herhaaldelijke deducties kwamen we als vakgroep tot de keuze van volgende begrippen, waarmee wij op Regina Pacis willen en kunnen werken aan het historisch bewustzijn:

- verhoudingen;
- uitdagingen;
- mens- en wereldbeeld;
- evolutie en revolutie;
- strategie.

Aan elk koepelbegrip knopen we de drie kapstokken (tijd-ruimte-maatschappelijk domein) van het historisch referentiekader vast (zie voorbeeld 1).

*VOORBEELD 1: Koepelbegrip 'verhouding'*

Als we in het derde jaar het begrip 'stand' in de West-Europese middeleeuwse samenleving bestuderen, kunnen we dat als volgt structureren.

- Koepelbegrip: verhouding;
- Tijd: middeleeuwen;
- Ruimte: West-Europa;
- Maatschappelijk domein: sociaal-juridisch;
- Invulling begrip 'stand': standensamenleving op basis van juridische ongelijkheid, discriminatie.

Voorbeeld 2 is een vraag uit het examen van de zesde jaren (december 2010).

*VOORBEELD 2: Koepelbegrippen 'verhouding' en 'strategie'*

1. Globaal referentiekader – koepelbegrippen: verhouding – strategie
  - 1.1. Geef de inhoud van het koepelbegrip verhouding 'Europa en de wereldorde op politiek-economisch vlak in de 19de eeuw'. Ga uit van centrum en periferie.
  - 1.2. Welke strategie hanteerden de VSA tijdens de Koude Oorlog in de periode 1945-1953 ten aanzien van de SU op militair en economisch vlak? Leg ook bondig uit.

Voorbeeld 3 komt uit het examen van de derde jaren (december 2010) en beoogt de invulling van het begrip 'politieke verhouding'. In dit voorbeeld wendten we de koepelbegrippen aan om samenlevingen te vergelijken. We zetten deze transfermogelijkheden ook in om te peilen naar kennis en inzicht.

*VOORBEELD 3: Koepelbegrip 'verhouding'*

1. Koepelbegrip met een blik naar de leerstof van het eerste jaar
  - 1.1. Lees aandachtig bron 1 over de macht van de Egyptische farao en bron 2 over de macht van de Byzantijnse keizer.
  - 1.2. Pas uitgaande van beide bronnen het koepelbegrip 'politieke verhouding' toe op de macht van de Egyptische farao (bron 1) en op de macht van de Byzantijnse keizer (bron 2).

- 1.3. Kan je spreken van een gelijkenis tussen de macht van de farao en de macht van de Byzantijnse keizer voor de politieke verhouding? Motiveer je antwoord.

**Bron 1: De farao, een gezant van de goden**

In het Oude Rijk (2700-2200 v. Chr.) was de farao de belangrijkste schakel tussen de goden en de mensen. Hij was de zoon van de goden. De farao was de staat. Ook na zijn dood bleef hij belangrijk. Daarom werden die reusachtige piramiden gebouwd. Je kunt stellen: hoe machtiger de farao, des te groter de piramide.

**Bron 2: Plaatsvervanger van God op aarde**

Een trouwe generaal van de keizer schreef het volgende over de basileus:  
*"Soms wordt beweerd dat de keizer niet aan de wet is onderworpen, maar de wet zélf is. Persoonlijk deel ik deze mening. Wat Hij doet of als wet afkondigt, is goed gedaan en wij houden ons daaraan."*

*Heilige Heer, God heeft U op de keizerstroon verheven en heeft U door zijn genade tot God op aarde gemaakt, opdat Gij zoudt doen en laten wat U goeddunkt. Aldus zijn Uw daden en handelingen vol wijsheid en waarheid, en de rechtvaardigheid vertoef in Uw hart."*

In voorbeeld 4 geven we een examenvraag in het derde jaar die slaat op de vergelijking tussen spanningsvelden in het verleden en het heden:

**VOORBEELD 4: Koepelbegrip 'verhouding'**

1. Actualisering - spanningsvelden in het heden en in het verleden aan de hand van een koepelbegrip

- 1.1. Lees aandachtig onderstaand tekstfragment:

*Haar naam is Sabra. Ze is 22 jaar en woont in het dorp Kasensero in Oeganda. Ze is christen. Haar man is landbouwer. Ze huwde toen ze 17 jaar oud was en heeft momenteel 4 kinderen. Vorig jaar verloor ze een baby tijdens de bevalling. Ze wil veel kinderen want die kunnen haar meehelpen op het land en in het huishouden. Die kinderen kunnen dan later ook zorgen voor haar en haar man wanneer zij oud zijn.*

*Dit is een klassiek verhaal in een land waar 2 op 3 mensen niet kunnen lezen, de kindersterfte 93 ‰\* bedraagt en waar het spookbeeld van honger en epidemieën nooit ver weg is.*

‰ = per duizend

- 1.2. Vergelijk op basis van het koepelbegrip ‘verhouding’ (mens en economie) het *spanningsveld* tussen demografie en economie in de middeleeuwse West-Europese samenleving met de actuele situatie in Oeganda. Geef hierbij 1 gelijkenis. Leg bondig uit.

Voorbeeld 5 is een examenvraag van het zesde jaar waarin we peilen naar een comparatief perspectief.

VOORBEELD 5: *Comparatief perspectief*

1. Transfer koepelbegrip over de leerinhouden van het vijfde naar het zesde jaar
  - 1.1. Internationale politieke verhouding: hoe werd Frankrijk op het Congres van Wenen in 1815 behandeld? Verwerk in je antwoord het begrip VKN (Verenigd Koninkrijk der Nederlanden) en het koepelbegrip ‘verhouding’ op politiek internationaal vlak.
  - 1.2. Geef 1 gelijkenis tussen de houding op het Congres van Wenen ten aanzien van Frankrijk en de houding van de VSA ten aanzien van de SU tijdens de Koude Oorlog.

## Structuurbegrippen

Structuurbegrippen zetten we in om het historische verhaal te brengen en te organiseren. Net zoals koepelbegrippen benaderen en organiseren ze historische informatie. Wij hebben er op Regina Pacis voor gekozen om zeker in de startfase geen connotatie te maken met historische procedurebegrippen, zoals *primaire en secondaire bron, feit, mening, objectief, subjectief, ...* Met andere woorden, we zetten niet de vragen uit de historische kritiek, maar wel de volgende algemene structuurbegrippen in om het his-

torische verhaal te ondersteunen. Ze brengen dus ‘structuur’ aan in de historische dimensies tijd, ruimte en domein:

- continuïteit en discontinuïteit;
- aanleiding, oorzaak en gevolg;
- evenementen, conjuncturen en structuren;
- interactie en samenhang.

In onze keuze om in de vakgroep te werken met meer abstracte begrippen, lag deze stap voor de hand.

## VOORBEELD 6: Koepelbegrip 'verhouding'

In het vierde jaar wordt het begrip 'stand' behandeld in het kader van de Franse Revolutie. De leerlingen leren dat sociaal-juridische discriminatie en willekeur sterk ingebakken waren in de maatschappij tot het einde van het Ancien Régime. Vanaf de Franse Revolutie was juridische gelijkheid een feit. Dat genereert een discontinuïteit (structuurbegrip) op vlak van sociaal-juridische verhoudingen (koepelbegrip). Na het Ancien Régime en in het licht van de industriële samenleving wordt het begrip 'stand' sociaal-economisch ingevuld. Er ontstaat namelijk een klassensamenleving op basis van sociaal-economische ongelijkheid.

Het begrip 'stand' zoals beschreven in voorbeeld 1 wordt in dit voorbeeld gecontextualiseerd in een bepaalde samenleving in een bepaalde tijd en dan gedecontextualiseerd om te kunnen transfereren naar een andere periode (voorbeeld 6).

### BEGRIPPENDIDACTIEK

Aangezien de *koepelbegrippen* een hogere abstractiegraad hebben, heeft de vakgroep ervoor geopteerd ze pas als dusdanig te hanteren vanaf de tweede graad. In de eerste graad worden de koepelbegrippen enkel gebruikt bij het doceren van de lesinhouden. Op die manier raken de leerlingen ermee vertrouwd. De collega's van het tweede jaar maken een overzicht van de 'te onthouden leerinhouden' voor de collega's van het derde jaar en rangschikken ze reeds in het kader van de koepelbegrippen.

*Paraplutjes,  
bogen, gepimpte  
en strak  
gedesignde  
koepels doen hun  
intrede in de klas.*

Vanaf het derde jaar gebruiken we de koepelbegrippen voor de eerste maal. Aan de leerlingen wordt gevraagd een visuele voorstelling te maken van een koepelbegrip in de vorm van een tekening. Paraplutjes, bogen, gepimpte en strak gedesignde koepels doen hun intrede in de klas. Eén constante is echter in de meeste tekeningen aanwezig, namelijk hun tekening 'overkoepelt' iets, er kan 'iets' onder geplaatst worden. Een abstract begrip wordt gematerialiseerd. Vervolgens krijgen de derdejaarsleerlingen het schema met de kernachtig geformuleerde leerinhouden van het tweede jaar en de lijst met de koepelbegrippen (zie boven). Nu vragen we hen de leerinhouden aan de koepelbegrippen te koppelen.

Om de koepelbegrippen als krachtige didactiek in te zetten, is het belangrijk dat de leerlingen weten waarom we ze hanteren. De bedoelingen worden voor hen opgelijst:

- je krijgt een duidelijk overzicht van de eigenheid van bepaalde samenlevingen;
- je herkent continuïteit en discontinuïteit;
- je leert strategisch studeren door een duidelijk onderscheid te maken tussen

- hoofd- en bijzaken (*met deze werkwijze benaderen we de VOET leren leren*);
  - je herkent patronen en gedragingen van een bepaalde samenleving en je kan ze betrekken op onze eigen samenleving.
- We gebruiken de *structuurbegrippen* – met uitzondering van de langetermijngeschiedenis, conjuncturen en evenementen – vanaf de eerste graad. We semantiseren ze en bouwen het historische verhaal ermee op. Het verwerven van structuurbegrippen vraagt herhaling en oefening tijdens de lessen (consolidatie).

## WOORDENSCHATVERWERVING: DRIEFASENDIDACTIEK

Woordenschatverwerving (schooltaal, instructietaal en specifieke vaktaal) verloopt best met behulp van een driefasendidactiek die gebaseerd is op het verwervingsproces bij spontane taalverwerving. In de spontane taalverwerving bouwt een taalleerder een woordnetwerk op van vorm- en betekenisassociaties door taal te gebruiken in de context. In het klassieke woordenschat-onderwijs krijgen de leerlingen vooral contextloze, abstracte woorddefinities aangeboden. De driefasendidactiek ziet er kort samengevat als volgt uit:

### Aanbodfase

In de aanbodfase worden de woorden zoveel mogelijk in een natuurlijke context aangeboden. De leraar biedt de woorden aan zonder daarbij al betekenissen van de woorden te expliciteren. Gesproken en geschreven 'teksten' staan centraal. Deze teksten worden met behulp van voorgesprekken geïntroduceerd. De voorgesprekken dienen om de interesse van leerlingen op te wekken en sleutelbegrippen of -woorden en doelwoorden aan te bieden. In deze gesprekken is de interactie met de leerlingen cruciaal om zicht te krijgen op de hypothesevorming rond de aangeboden woorden door de leerlingen. Na het voorgesprek lezen de leerlingen de tekst individueel, waarna ze een opdracht en/of nabespreking aangeboden krijgen die begripsondersteunend moet werken.

### Semantiseringsfase

In de semantiseringsfase moeten de leerlingen bewust reflecteren over woorden. Deze fase is verdeeld in drie stappen. In de eerste stap wordt met behulp van een meerkeuze-interpretatie-opdracht nagegaan in hoeverre de betekenis van een woord al bij de leerling aanwezig is. Deze stap kan ook al opgenomen in de eerste fase van het voorbereiden. De tweede stap bestaat uit een expliciterings- of semantiseringsgesprek met de leerlingen. Op basis van de betekenselementen die door de leerlingen worden ingebracht, worden de

woordbetekenissen verduidelijkt. Het gesprek vindt plaats aan de hand van een afbeelding, een denkopdracht of een verhaal. De derde stap behelst het maken van lesaantekeningen op een formulier ('de neerslag') dat bedoeld is als houvast voor de leerlingen.

### Consolideringsfase

In de consolideringsfase of oefenfase maken de leerlingen individueel communicatieve oefeningen waarin zij de woorden herhalen en inoefenen. Tijdens de verbetering van de oefeningen moet de leraar ervoor zorgen dat de leerling erachter komt waarom zijn oplossing goed of fout is. Met behulp van een diagnosetoets kan de leerkracht nagaan welke woorden beheerst worden en op basis hiervan kan een oefenschema voor elke leerling ontworpen worden.

In de driefasendidactiek wordt onderwezen volgens een interpretatiemodel. Hierin wordt kennis gezien als een interpretatief systeem: de leerder stelt zelf op basis van de context actief hypothesen op over de betekenis van onbekende woorden en geeft in interactie met de leraar actief en met behulp van productief taalgebruik betekenis aan die woorden. De leraar krijgt de rol van begeleider in plaats van alleswetende kennisoverdrager.

## LEERLIJN

Hoe creëren we een leerlijn met transfermogelijkheden over verschillende historische segmenten, ruimtes en samenlevingen heen, dus over de drie graden van het secundair heen? Vanaf het derde jaar worden de koepelbegrippen ingezet tijdens de lessen, bij toetsen en examens. Vanaf het vierde jaar koppelen we bij de aanvang van elk nieuw leerjaar de leerinhouden van het vorige jaar aan de koepelbegrippen. De leerlingen krijgen een schema met koepelbegrippen en vullen inhoudelijk aan. Op die manier streven we ernaar in het zesde jaar te komen tot een cumulatieve opbouw van het globaal referentiekader over de zes leerjaren heen (zie figuur 1).

Daar waar lessen sneuvelen door allerhande activiteiten op school, zijn de koepelbegrippen een handig instrument bij het 'ontstoffen'. Zij stellen ons in staat de essentie te bespreken en waardevolle inhouden op te bouwen om te kunnen transfereren.

*Daar waar lessen  
sneuvelen door  
allerhande  
activiteiten op  
school, zijn de  
koepelbegrippen  
een handig  
instrument bij het  
'ontstoffen'.*

## VISUALISERING

Het globaal referentiekader wordt gradueel opgebouwd door middel van een schema dat twee delen bevat: informatie verwerven en informatie verwerken. In figuur 1 vindt u het eindresultaat uit de derde graad. Omdat we met een leerlingvriendelijk document wilden werken, hebben we vorig schooljaar een zesdejaarsleerling (Cédric De Weerd) gevraagd de verschillende onderdelen van het globaal referentiekader te illustreren met icoontjes: kapstokjes bij het referentiekader en bij het bronnenonderzoek om informatie te ordenen, een koepel bij koepelbegrippen, een muurtje bij structuurbegrippen om het historische verhaal op te bouwen. Dat was voor ons als vakgroep een interessante toets om na te gaan in hoeverre deze begrippen geconcretiseerd zijn bij leerlingen.

Het optrekken van het globale referentiekader is een voortdurend proces dat erop gericht is om een probleemstelling waarmee een samenleving in een bepaalde tijd geconfronteerd wordt, ook te kunnen onderzoeken in andere samenlevingen en tijden. Wat hebben een Griekse vaas uit de klassieke oudheid en een jas van Walter Van

Beirendonck met elkaar gemeen? De maker van de Griekse vaas en de hedendaagse designer stonden voor eenzelfde culturele 'uitdaging' (koepelbegrip), namelijk van een utilitair object tot een esthetisch object komen.

De koepelbegrippen en structuurbegrippen geven ons een 'taalrepertorium' dat de leerlingen in staat stelt inzicht te verwerven in historische structuren en evoluties. Door de interactie van de drie kapstokken (tijd-ruimte-doel) enerzijds en de koepelbegrippen en de structuurbegrippen anderzijds bevinden we ons op de dieptestructuren van de geschiedenis. Door de talige ondersteuning trachten we te werken aan de fundamentele doelstelling van ons vak, de ontwikkeling van het historisch bewustzijn en de historische attitude.

*De koepelbegrippen en structuurbegrippen geven ons een 'taalrepertorium' dat de leerlingen in staat stelt inzicht te verwerven in historische structuren en evoluties.*

*Ilse Hendrickx  
Vakhoofd geschiedenis Regina Pacis Hove  
ihendrickx@regpacho.com*

## Bibliografie

Goegebeur, W. & Van Looy, L. (2003). Nascholingstraject van het bisdom Antwerpen. Vervolgtraject 2002-2003.

Goegebeur, W. & Van Looy, L. (2006). *Clio gaat vreemd. Een leerlijn voor de ontwikkeling van 'historisch onderzoekend handelen' in het secundair onderwijs, met vakoverschrijdende aanzetten*. Brussel. Onderwijs en samenleving 9. Brussel: VUB Press.

Goegebeur, W. e.a. (2004). Historische kennis, historische onderzoeksvaardigheden en casustoetsing. *Hermes, Tijdschrift voor geschiedenis*, 8/3, p. 20-25.

Putseys, G. & Van Nieuwenhuysse, K. (2009). Vurige tongen in de geschiedenislessen? Taalbeleid en/in geschiedenis. *Hermes, Tijdschrift voor geschiedenis*, 13 (maart).

Van Looveren, R. (1994). Welke vragen stel ik aan elke bron? Een les in historische kritiek. *Digo*, 17/3, p. 9-16.

VVKSO (1997). *Visietekst geschiedenis*. Brussel. (M-VVKSO-1997-002)

\* \* \*

### Eindtermen geschiedenis:

[www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/geschiedenis.htm)

### Leerplannen geschiedenis VVKSO:

- Graad 1:  
<http://ond.vkso-ict.com/leerplannen/doc/word/Geschiedenis-2009-037.doc>
- Graad 2:  
<http://ond.vkso-ict.com/leerplannen/doc/Geschiedenis-1999-026.pdf>
- Graad 3:  
<http://ond.vkso-ict.com/leerplannen/doc/word/Geschiedenis- 2001-006.doc>

## BIJLAGE 1: Historische kritiek

Of welke vragen stel ik aan elke bron?	<b>UITWENDIGE KRITIEK</b> - Behandelt vragen die de inhoud van de bron <i>niet rechtstreeks raken</i> . - Veronderstelt heel wat <i>achtergrondkennis</i> .
1. <b>Wie</b> 'maakte' de bron, <b>waar</b> en <b>wanneer</b> ?	<b>Oorsprongskritiek</b> 'Maakte' betekent 'schreef, verfilmde, beeldhouwde, schilderde,...' Wie? Zoek de naam, peil naar de persoonlijkheid, naar biografische gegevens van de maker van de bron. Wanneer kwam de bron tot stand? Vergelijk de datering van het gebeuren met de datering van de weergave van dat gebeuren. Waar verbleef de auteur ten tijde van het gebeuren en van het maken van de bron?  Let op: zoek of de bron wel echt van de auteur, plaats en tijd is waarvan ze beweert te zijn. Is de bron echt of vals?
2. Is deze bron <b>oorspronkelijk</b> of heeft ze ontleend?	<b>Oorspronkelijkheidskritiek, ontleningskritiek</b> Is de bron origineel of heeft ze ontleend? Zo ja: in welke mate is er ontleend aan, gekopieerd van andere bronnen?
	<b>INWENDIGE KRITIEK</b> Bestudeert de bron inhoudelijk en peilt naar de boodschap en de waarde van de bron.
3. Wat <b>wilde</b> de maker van de bron meedelen, <b>wat is zijn/haar boodschap</b> ?	<b>Interpretatiekritiek</b> Probeer de bron te begrijpen door op te sporen wat de bron zegt en wil meedelen. De interpretatiekritiek stelt een dubbele vraag: wat deelt de bron letterlijk mee en welke bedoeling schuilt er eventueel achter de getuigenis zoals ze voorligt?  Praktische tips: geef telkens duidelijk aan waar feiten en waar meningen worden gehanteerd. Pas toe wat in de les Nederlands is gezien rond gekleurd taalgebruik. Zoek de woorden met een negatieve of positieve gevoelswaarde. Let wel op de tijdgebonden factoren.

<p>4. <b>Is deze bron historisch waardevol?</b> Het gezag kan pas geëvalueerd worden na drie deelvragen.</p>	<p><b>Gezagskritiek</b></p>
<p>4.1 <b>Was de maker van de bron rechtstreeks getuige</b> van wat hij weergeeft?</p>	<p><b>Inlichtingskritiek</b></p> <p>Hoe kan de maker van de bron kennis verworven hebben van wat hij via de bron te kennen geeft?</p> <p>Deelvragen: was hij</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rechtstreeks getuige (ooggetuige)?</li> <li>- onrechtstreeks getuige?</li> <li>- in het bezit van informatie, documenten om daaruit zijn inlichtingen te ontlelen?</li> </ul>
<p>4.2 Had de maker van de bron <b>reden om subjectief te zijn</b>?</p> <p>4.3 <b>In hoeverre is hij/zij dat</b> volgens jou ook geweest? Bewijs.</p>	<p><b>Geloofwaardigheidskritiek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is de informatie geloofwaardig aangebracht?</li> <li>- Wat kan de maker verhinderd hebben om zijn bron geloofwaardig over te brengen?</li> <li>- In hoeverre is dit ook echt gebeurd? Met andere woorden: niet ieder die reden heeft om subjectief te zijn, is dit ook!</li> </ul> <p>Er zijn factoren die de geloofwaardigheid kunnen beïnvloeden: in de tijd tussen waarneming en optekening kan vervorming optreden door eigenbelang en profijt, sympathie en antipathie, ijdelheid, omstandigheden, veroordelen, zelfbegoocheling ...</p>

Uit: Van Looveren (1994)