

'Abolitionisme' begrijpen

Oefeningen om de woordenschat van leerlingen te verbeteren

Veel geschiedenisdocenten zien dat leerlingen problemen hebben met taalvaardigheid, met name leesvaardigheid en tekstbegrip. Leerlingen zelf geven aan dat ze zich vooral gehinderd voelen door de geringe omvang van hun woordenschat. Maar woordenschat en tekstbegrip zijn sterk met elkaar verbonden, zo blijkt uit onderzoek. Een grotere woordenschat zorgt voor meer tekstbegrip. Is verbeteren van de woordenschat dan niet een manier om twee vliegen in één klap te slaan?

Stefan Glasbergen is lerarenopleider geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam.

Aliza Glasbergen-Plas promoveert in de taalwetenschap aan de Universiteit Leiden.

Onlangs is er een onderzoek uitgevoerd onder 125 vwo 2-leerlingen, verspreid over vijf scholen: het Da Vinci College te Leiden, de KSH te Hoofddorp, het Alkwin College in Uithoorn en de Vinse School te Amsterdam en het Geert Groote College Amsterdam. Het doel van dit onderzoek was allereerst om de woordenschat van deze leerlingen in beeld te brengen rond twee onderwerpen die vaak in het tweede leerjaar behandeld worden: de verlichting en de democratische revoluties. Vervolgens is geprobeerd om met een interventie de receptieve (passieve) woordenschat van deze leerlingen te verbreden. Wat zijn hiervan de resultaten?

Samenhang

Onder veel docenten leeft het idee dat de taalvaardigheid van hun leerlingen ondermaats is. Onderzoek van de Groningse wetenschapper Hilde Hacquebord laat zien dat 86 procent van de door haar ondervraagde docenten tekstbegrip als het grootste probleem ziet.¹ Woordenschat wordt door docenten in veel mindere mate als problematisch gezien, terwijl leerlingen dit juist als hun grootste taalprobleem ervaren. Slechts 17 procent van de door Hacquebord ondervraagde docenten ziet woordenschat als het voornaamste taalprobleem. Opvallend is dat 47 procent van de docenten in hetzelfde onderzoek zegt geen inzicht te hebben in de woordenschat van hun leerlingen. Dit komt overeen met de bevindingen van Glasbergen en Wilschut. Zij stellen, weliswaar op basis van een beperkte steekproef, dat er onder geschiedenisdocenten weinig consensus bestaat over welke begrippen geselecteerd worden om uit te leggen. Daarnaast bleek in dit onderzoek dat de bekendheid van een begrip onder de leerlingen niet voorspelt of dit begrip wel of niet wordt behandeld. Ook dat zou erop kunnen wijzen dat docenten de woordenschat van hun leerlingen onvoldoende kunnen inschatten.²

Het leren gebeurt bij geschiedenis in hoge mate door het lezen van teksten. Zo'n 75 tot 90 procent van de klasseninstructie vindt plaats op basis van teksten uit een tekstboek.³ Tekstbegrip is daarom van fundamenteel belang om het vak geschiede-

nis succesvol te kunnen volgen. De ontwikkeling van woordenschat hangt sterk samen met die van tekstbegrip. Een grotere woordenschat zorgt voor meer tekstbegrip, en een goed begrip van teksten zorgt voor meer woordenschat. Aan de andere kant zullen leerlingen met een te geringe woordenschat meer moeite hebben met het begrijpen van hun leerteksten en met de instructie van hun docent.⁴ De problemen benoemd door geschiedenisdocenten (tekstbegrip) en door leerlingen (woordenschat) hangen dus in hoge mate met elkaar samen.

Vaktaal en schooltaal

Geschiedenisdocenten zijn zich ervan bewust dat ze tijdens hun lessen aandacht besteden aan woorden die specifiek bij hun vak horen. Het gaat dan om woorden als 'abolitionisme', 'verlichting' of 'standenmaatschappij'. Dit soort woorden worden binnen de taalwetenschap 'vaktaalwoorden' genoemd. Bij een vak als geschiedenis bestaan er ongeveer duizend vaktaalwoorden. Ze hebben als kenmerk dat ze specifiek gebruikt worden in de context van het vak geschiedenis, en nauwelijks daarbuiten. In een schooltekst bestaat ongeveer vijf procent van de woorden uit dit soort vaktaalwoorden.⁵ Een andere speciale categorie zijn de 'schooltaalwoorden'. Dit zijn woorden die op school (in lesboeken en taalgebruik van docenten) regelmatig voorkomen, maar daarbuiten nauwelijks, en die niet bij een specifiek vak horen. Voorbeelden van dit soort woorden zijn 'verklaren', 'toepassen' of 'concretiseren'.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de woordenschat van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hacquebord e.a. deden in 2004 een onderzoek naar de schooltaalwoordenschat van ruim 2700 brugklasleerlingen. Uit dit onderzoek bleek dat op ieder schooltype gemiddeld 14 procent van de leerlingen met een onvoldoende woordenschat kampt. Woordenschat bleek in dit artikel een belangrijke voorspeller te zijn van tekstbegrip, onder andere bij het vak geschiedenis.⁶ In een vervolgonderzoek van Hacquebord uit 2006 had zelfs 23 procent van de leerlingen problemen met zowel hun woordenschat als

¹ Hacquebord, H. (2004), 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs', *Levende Talen Tijdschrift*, 5 (2), 17-28.

² Glasbergen, S., & Wilschut, A. (2018), 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 1, 27-31.

³ De Oliveira, C. (2010), 'Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning', *The History Teacher*, 191-203.

⁴ Verhoeven, L., Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011), 'Vocabulary growth and reading development across the elementary school years', *Scientific Studies of Reading*, 8-25.

⁵ Nation, I. (2001), *Learning vocabulary in another language* (Cambridge: Cambridge University Press).

⁶ Hacquebord, H., Stellingwerf, B., & Zeeuw, M. D. (2004), *Voortgezet taalvaardig* (Groningen: Etoc, Rijksuniversiteit Groningen).

tekstbegrip.⁷ Glasbergen en Wilschut deden onderzoek naar school- en vaktaalwoordenschat en de relatie daarvan met tekstbegrip bij het vak geschiedenis onder 110 havo 4-leerlingen. 31 procent van de leerlingen bleek minder dan 60 procent van de bevraagde schooltaalwoorden te kennen. Bij de vaktaalwoorden gold dit zelfs voor 75 procent van de leerlingen. In dit onderzoek bleek de kennis van vaktaalwoordenschat een significante voorspeller van tekstbegrip.⁸ Samenvattend kunnen we op basis van deze onderzoeken twee belangrijke zaken vaststellen. Allereerst kampt een flink percentage van de leerlingen met een gebrekkige woordenschat, zowel op het gebied van school- als vaktaalwoorden. Daarnaast is er een verband tussen de kennis van school- en vaktaalwoorden en begrip van schoolboekteksten. In het zojuist genoemde onderzoek waarin beide typen woordenschat onderzocht werden in relatie tot geschiedenis, vormde vaktaalwoordenschat de duidelijkste voorspeller van tekstbegrip. Het in dit artikel beschreven onderzoek richt zich daarom op de vraag hoe de woordenschat van leerlingen vergroot kan worden. Op basis van het voorgaande kan immers verwacht worden dat het verbeteren van de woordenschat indirect ook zorgt voor meer tekstbegrip.

Aanleren van woordenschat

Het is van belang om op te merken dat alle woordenschatmetingen die hierboven zijn besproken, op receptief niveau zijn uitgevoerd. Dat wil zeggen dat is gekeken of leerlingen de juiste definitie bij een woord herkennen. Of de leerlingen deze begrippen ook actief kunnen gebruiken is niet onderzocht. Wilschut c.s. stellen dat wanneer een leerling een begrip kan definiëren, dit nog niet betekent dat een leerling het begrip ook daadwerkelijk begrijpt. Begripsvorming kost tijd. Dat zou voor een geschiedeniscurriculum kunnen betekenen dat begrippen planmatig aan de orde moeten komen, regelmatig moeten terugkeren en op een steeds hoger niveau moeten worden behandeld. Wilschut c.s. stellen een viertal oefeningen voor waarmee leerlingen toe kunnen werken naar een hoger (productief) niveau van begrip. Hieronder worden ze kort besproken.

1. *Voorbeelden en non-voorbeelden*: leerlingen krijgen een lijst van aspecten en moeten deze indelen bij een begrip of weglaten.
2. *Categoriseren*: bijvoorbeeld aspecten die leerlingen moeten indelen bij politieke stromingen zoals confessionalisme, liberalisme of socialisme.
3. *Concretiseren*: het geven van afbeeldingen en leerlingen daar bepaalde begrippen bij laten plaatsen.
4. *Begrippennetwerken maken (concept mapping)*: leerlingen maken met één of meerdere begrippen een netwerk waarin ze de onderlinge relaties van de begrippen beschrijven.⁹

Veel van de hier beschreven ideeën van Wilschut e.a. vertonen overeenkomsten met de zogeheten 'viertakt'. De viertakt is een gangbaar model van woordenschatdidactiek uit de taalwetenschap. Hij bestaat uit vier fasen: 'voorbewerken', 'semantiseren', 'consolideren' (of 'inoefenen') en 'controleren'. Bij *voorbewerken* gaat het om het scheppen van een gunstige beginsituatie. *Semantiseren* is het duidelijk maken van de betekenis van het woord. Dat kan op allerlei manieren, zowel talige (bijvoorbeeld een omschrijving geven) als niet-talige (een afbeelding laten zien). Het is het beste om verschillende technieken te combineren. Dat zorgt voor een completer begrip van de betekenis, maar ook voor een duidelijker idee van wat het woord niet betekent. Het komt ook tegemoet aan de verschillende leerstijlen van leerlingen (de ene leerling is bijvoorbeeld meer visueel ingesteld dan de andere).

Consolideren is het inprenten van de betekenis door herhaling. Hiervoor zijn eindeloos veel werkvormen te verzinnen. Het leerproces wordt afgesloten met *controleren*. Hierbij wordt nagegaan wat er na enige tijd nog is blijven hangen van de behandelde woorden. Het is binnen dit model erg belangrijk dat woorden meerdere keren aan bod komen; een woord vaker kort behandelen zorgt er namelijk voor dat het beter wordt onthouden dan één keer langdurig. De vuistregel die daarbij gehanteerd wordt is '4+1+1+1': de eerste keer wordt een woord (bij het semantiseren) in vier verschillende contexten aangeboden en daarna (bij het consolideren) bij drie gelegenheden een keer herhaald.¹⁰ De door Wilschut c.s. voorgestelde opdrachten sluiten goed aan bij het onderdeel consolideren uit de viertakt. De onderdelen voorbereken en semantiseren zijn minder duidelijk aanwezig. In het kader van dit onderzoek is gezocht naar een methode waarin alle onderdelen van de viertakt bij elkaar kwamen; hiervoor kwamen we uit bij een aangepaste versie van Het Posterproject.

Het Posterproject

Het Posterproject is ontworpen door de CED-groep in Rotterdam.¹¹ Het project is bedoeld als aanvulling op het reguliere lesprogramma en heeft als doel om de receptieve kennis van schooltaalwoorden te verbeteren. Het programma werkt met posters in de lokalen. Elke week wordt een aantal posters behandeld: het voorbereken en semantiseren uit de viertakt. Er is door Plas een aangepaste versie van het project ontwikkeld op basis van ideeën van Kate Kinsella (San Francisco State University), waarin de docent meer handvatten worden geboden. Hierin staat bovenaan op de poster het woord, met daaronder een contextzin. Vervolgens staan er naast elkaar drie vakken, waarin allerlei aanwijzingen staan over de woordbetekenis. In het middelste vak staat een ►

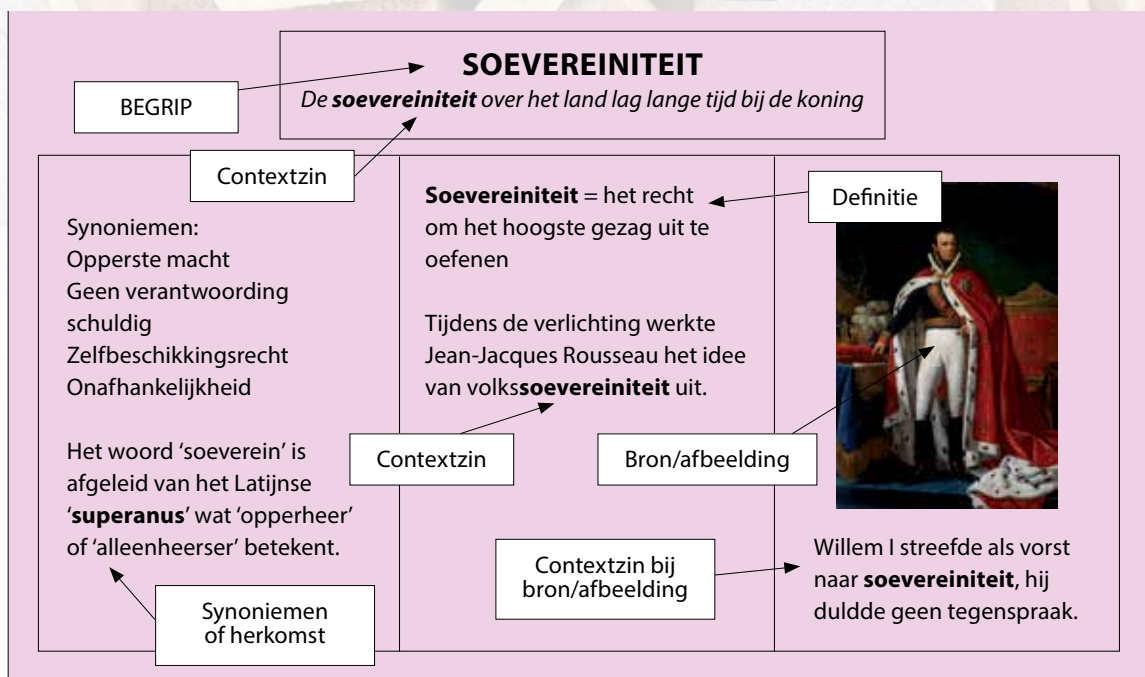
⁷ Hacquebord, H. (2006), 'Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek', *Levende talen tijdschrift*, 16-22.

⁸ Glasbergen, S., & Wilschut, A. (2018), 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 1, 27-31.

⁹ Wilschut, A., Straaten, D. V., & Riessen, M. (2013), *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum: Uitgeverij Coutinho).

¹⁰ Nation, I. (2001), *Learning vocabulary in another language* (Cambridge: Cambridge University Press).

¹¹ Bots, R. (1995), *Het Posterproject* (Rotterdam: Het Projectbureau).



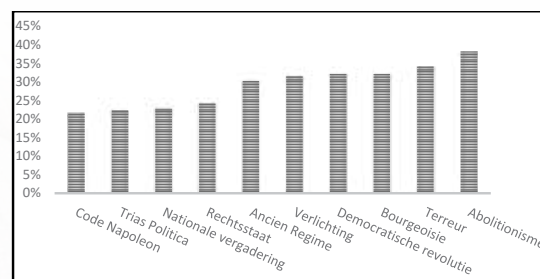
beknpte uitleg van de woordbetekenis en een tweede contextzin. In het linker vak staan nog twee aanwijzingen. Dit kunnen synoniemen zijn, antoniemen en/of uitleg over de morfologie van het woord. In het rechtervak staat een afbeelding en een derde contextzin die de afbeelding koppelt aan het posterwoord.¹²

Het model van het aangepaste Posterproject is in dit onderzoek gebruikt voor het onderwijzen van vaktaalwoorden behorend bij het vak geschiedenis. Voor het consolideren van de woorden is gebruikgemaakt van de eerder beschreven ideeën van Wilschut e.a. Uitgangspunt hierbij was dat het materiaal zou voldoen aan de principes van de viertakt en de vuistregel 4+1+1+1. Bij deze oefeningen werd er – in tegenstelling tot in het oorspronkelijke Posterproject – naar gestreefd dat de leerlingen de begrippen ook productief zouden kunnen gebruiken. Verder is er geprobeerd het materiaal niet te uitgebreid te maken zodat het in de praktijk ook daadwerkelijk inzetbaar zou zijn (en dus niet al te veel conflicteert met al bestaande lesprogramma's). Het controleren gebeurde met een nameting die bestond uit gesloten vragen waarin zowel de receptieve als productieve woordenschat werd gemeten.

Verlichting en democratische revoluties

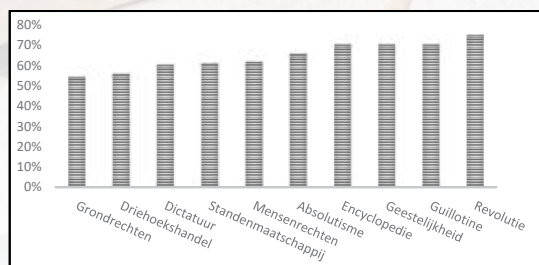
Zoals aan het begin gezegd deden aan dit onderzoek 125 vwo 2-leerlingen mee, verspreid over zes klassen. Van de zes klassen hebben vijf groepen deelgenomen aan de interventie met het Posterproject. Twee klassen kregen les en daar bovenop de interventie; de lessen en de interventie gingen over hetzelfde onderwerp. De drie andere groepen kregen geen les maar wel de interventie. De zesde groep functioneerde als controlegroep en nam dus niet deel aan de interventie, maar kreeg wel les.

Voor de nulmeting en de interventie zijn 26 begrippen geselecteerd die te maken hebben de onderwerpen verlichting en democratische revoluties. Een gedeelte van de begrippen is bij eerdere tijdvakken behandeld, een aantal was nog niet eerder in het voortgezet onderwijs besproken. Wel is het zo dat vrijwel alle geselecteerde begrippen voorkomen in de kerndoelen geschiedenis van het primair onderwijs. In theorie zouden daarom alle deelnemers eerder al eens met deze begrippen in aanraking moeten zijn gekomen. Allereerst is bij alle groepen een nulmeting afgenomen. Deze bestond uit 26 meerkeuzevragen waarbij de leerlingen de juiste definitie moesten selecteren. Slechts 22 van de 125 deelnemers hadden meer dan 60 procent van de vragen goed. Verder bleek dat er veel variatie was in de mate van bekendheid van de woorden. Sommige woorden, zoals 'encyclopedie', 'geestelijkheid', 'guillotine' en 'revolutie' waren bij meer dan 70 procent van de leerlingen bekend. Er waren echter ook begrippen waarbij minder dan 25 procent van de leerlingen het juiste antwoord selecteerde. Voorbeelden hiervan zijn 'trias politica', 'rechtsstaat' en 'code Napoleon'.



Staafdiagram 1. De tien minst bekende woorden in percentages van leerlingen die ze kenden.

¹² Plas, A. (2010), 'Werken aan schooltaalwoordenschat: het Posterproject uitgebreid met aspecten van de aanpak van Kinsella', *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 43-54.



Staafdiagram 2. De tien meest bekende woorden in percentages van leerlingen die ze kenden.

Posters

In de eerste week werden vervolgens de eerste tien begrippen volgens de methode van het Posterproject behandeld. De posters verschenen op het smartboard en de leerlingen kregen ze ook in een hand-out. De leerlingen bestudeerden de posters zelf, waarna ze een aantal opdrachten kregen, gebaseerd op de voorstellen van Wilschut c.s. In de tweede en derde week volgde een nieuwe set posters en opdrachten. Bij deze opdrachten werden ook de begrippen uit de eerdere weken opnieuw herhaald zodat zoveel mogelijk werd voldaan aan de 4+1+1+1-vuistregel. In de vierde week zijn alle begrippen met behulp van een aantal oefeningen herhaald.

De nameting in de vijfde week bestond uit gesloten vragen die op receptief niveau de vooruitgang van de leerlingen maten. In dit onderzoek waren er drie condities: een groep die les en de interventie kreeg, een groep die alleen de interventie kreeg en een controlegroep die alleen les kreeg. Uit een statistische analyse bleek dat alle groepen significant vooruit waren gegaan. Bij de nulmeting was het zo dat slechts 22 van de 125 deelnemers meer dan 60 procent van de vragen goed had; bij de nameting scoorde 86 leerlingen meer dan 60 procent van de vragen goed. Vooral voor de groepen die alleen de interventie kregen, is dit goed nieuws: de vooruitgang kan daar alleen maar door de interventie veroorzaakt zijn. In procenten ging deze groep 15,4 procent vooruit. De interventiegroep die ook les kreeg, ging 15,6 procent vooruit. De vooruitgang tussen de verschillende groepen verschilt dan ook niet significant. De controlegroep – die alleen les kreeg – ging 11,7 procent vooruit en deed het daarmee procentueel iets minder goed dan de interventiegroepen.

Sleutelbegrippen

Uit het onderzoek is gebleken dat er een probleem is met de woordenschat van de leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Dit sluit aan bij wat we uit eerdere onderzoeken naar de woordenschat van leerlingen al wisten; in dit artikel zijn een aantal van deze onderzoeken besproken. Gelukkig hebben de resultaten van de controlegroep in dit onderzoek laten zien dat een

gedeelte van dit probleem wordt opgelost door het geven van onderwijs. Dat is voor ons docenten in ieder geval een geruststellende gedachte. De in dit artikel besproken interventie lijkt een bijdrage te kunnen leveren aan het vergroten van de woordenschat van leerlingen.

Het is echter nog maar de vraag in hoeverre dit allemaal bijdraagt aan de begripsontwikkeling op lange termijn. Begripsvorming kost tijd en wanneer begrippen niet regelmatig terugkeren, lijkt de kans aanwezig dat leerlingen ze weer vergeten. Wilschut e.a. stellen daarom dat in het geschiedeniscurriculum begrippen planmatig aan de orde moeten komen, regelmatig moeten terugkeren en op een steeds hoger niveau moeten worden behandeld. Onze indruk is dat dit in de praktijk te weinig gebeurt.

Begrippen zijn vrijwel altijd gebonden aan een bepaald tijdvak: het lijkt geen staande praktijk te zijn dat bij een volgend tijdvak teruggegrepen wordt op begrippen die in een eerder stadium behandeld zijn. De in dit artikel beschreven interventie lijkt juist daarvoor erg geschikt. De resultaten hebben immers laten zien dat deze interventie voor een significante vooruitgang in de kennis van woorden kan zorgen als er niet tegelijk over hetzelfde onderwerp les wordt gegeven. De interventie kan daarom op vrijwel ieder moment worden ingezet en teruggrijpen op eerder behandelde stof.

‘Uit het onderzoek is gebleken dat er een probleem is met de woordenschat van de leerlingen’

Wellicht verdient het aanbeveling om deze interventie in te richten met sleutelbegrippen die gekoppeld kunnen worden aan de kenmerkende aspecten, waar we sinds een aantal jaar in het kader van de eindexamens mee werken. Vrijwel alle methodes – ook in de onderbouw – zijn zo ingericht dat ze inhoudelijk deze kenmerkende aspecten volgen. Deze sleutelbegrippen zouden de basis kunnen vormen van een begrippenkader dat met behulp van deze interventie regelmatig herhaald wordt in de lessen.

Om te voldoen aan de ideeën van de viertakt is het nodig dat in de toetsing gecontroleerd wordt of de begrippen ook daadwerkelijk zijn aangeleerd (de fase *controleren*). Wanneer begrippen regelmatig herhaald worden is het logisch om ook in de toetsing de begrippen regelmatig – cumulatief – te herhalen. ■

Dit artikel kwam tot stand met medewerking van: Thomas van Helvert (Da Vinci College te Leiden), Nils Kenninck (Geert Groote College Amsterdam), Ruud van Ooy (Alkwin College in Uithoorn), Michael Poortvliet (KSH te Hoofddorp) en Patrick Schoonhoven (de Vinse School te Amsterdam).