

Wie weet wat het begrip communisme betekent?

Woordenschat en tekstbegrip onder havo 4-leerlingen

Onder veel geschiedenisdocenten leeft het idee dat de taalvaardigheid van hun leerlingen ondermaats is. Ze lezen teksten en vragen niet goed en dat heeft effect op hun leerprestaties. Leerlingen ervaren zelf ook taalproblemen, maar zij ervaren vooral woordenschat als hun grootste probleem. Hoe is het nu eigenlijk gesteld met de woordenschat van leerlingen? Zijn geschiedenisdocenten in staat om die woordenschat adequaat in te schatten? En in hoeverre houdt de woordenschat van leerlingen verband met de mate waarin ze historische leerteksten begrijpen?

Dit artikel gaat over een onderzoek onder havo-4-leerlingen op het Ashram College in Alphen aan den Rijn. Toen ik een collega vroeg hoe hij de woordenschat van zijn leerlingen inschatte, kreeg ik het volgende antwoord: 'De woordenschat is kleiner geworden, veel woorden die als bekend worden verondersteld, zijn dit niet (dictatuur, republiek, ...). Vragen met de woorden 'in verhouding tot', 'beeldelementen' of 'aspecten' erin leveren problemen op. Slecht lezen speelt hier ook een rol. 'Geef een politiek argument' ... en veel leerlingen geven een prima economisch argument. Woorden die waarschijnlijk eerder zijn behandeld, beklijven niet. Dit alles geldt niet voor alle leerlingen, en bij veel leerlingen is de woordenschat groot genoeg om voldoende te scoren.' Dit is een situatie die door veel docenten herkend zal worden.

Vaktaal en schooltaal

Uit onderzoek van Hacquebord blijkt dat 86 procent van de door haar ondervraagde middelbareschooldocenten vooral tekstbegrip van hun leerlingen als problematisch ziet.¹ Opvallend is dat de woordenschat door docenten in veel mindere mate als een probleem wordt ervaren. Wanneer we spreken over woordenschat, is het in de taalwetenschap gebruikelijk om een onderscheid te maken tussen vaktaalwoorden en schooltaalwoorden. Over het algemeen hebben docenten het idee dat ze tijdens hun lessen veel aandacht besteden aan begrippen die bij het vak geschiedenis horen, zoals bijvoorbeeld 'communisme', 'fascisme' of 'rassenleer'. Dat zijn vaktaalwoorden. Schooltaalwoorden zijn woorden die veel voorkomen in school- en studieteksten en in de instructietaal van docenten, maar daarbuiten ►

Stefan Glasbergen is docent geschiedenis aan het Ashram College te Alphen aan den Rijn. **Arie Wilschut** is hoofd-docent geschiedenis en lector didactiek van de maatschappijvakken aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

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



2 De Oliveira, C. (2010, 43 (2)). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher*, 191-203.

3 Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25.

4 Hacquebord, H., Linthorst, H., Stellingwerf, B., & De Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig*. Groningen: Etoc, Rijksuniversiteit Groningen.

5 Hacquebord, H. (2006, 7 (1)). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 16-22.

6 Haest, I., & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktaal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74 (2), 45-58.

nauwelijks. Ze horen niet bij een specifiek vak. Voorbeelden van dit soort woorden zijn ‘formidabel’, ‘hermetisch’ of ‘superieur’. Toen ik onder collega’s de vraag stelde in welke mate ze aandacht besteden aan het uitleggen van schooltaalwoorden en vaktaalwoorden kreeg ik antwoorden als: ‘Vaktaalwoorden komen logischerwijs regelmatig aan bod. Bij schooltaalwoorden is het maar de vraag hoe ik dat als docent op kan merken. Bij het opmerken van een gemis aan kennis, ga ik als docent uiteraard aan de slag met uitleg. Maar zeker niet op regelmatige basis.’ Of: ‘Ik meen dat ik zelf wel aandacht besteed aan de uitleg van zowel schooltaalwoorden als vaktaalwoorden. Maar de mate waarin verhoudt zich natuurlijk tot hoe vaak ik dat zelf doe in vergelijking met hoe vaak mijn collega’s dat doen. Voor beide situaties heb ik geen absolute, meetbare gegevens, dus zou ik het niet weten.’

We hebben het idee dat we aandacht besteden aan de begrippen die bij ons vak horen; schooltaal wordt wellicht minder belangrijk gevonden. Algemene woordenschat wordt volgens Hacquebord door 35 procent van de docenten als problematisch gezien, vaktaalwoordenschat slechts door 17 procent. Dit is een opvallend verschil met de leerlingen, die zelf juist woordenschat als hun grootste probleem ervaren. Een interessant detail is dat uit hetzelfde onderzoek blijkt dat 47 procent van de ondervraagde docenten zeggen geen inzicht te hebben in de woordenschat van hun leerlingen. Het leren van historische kennis gebeurt in hoge mate door het lezen van teksten. Daarnaast is lezen bij het vak geschiedenis ook verbonden

aan zaken zoals bijvoorbeeld het beoordelen van bronmateriaal en het schrijven van essays. Zo’n 75 procent tot 90 procent van de klasseninstructie vindt plaats op basis van teksten uit het tekstboek.² Tekstbegrip is daarom van fundamenteel belang om het vak geschiedenis succesvol te kunnen volgen. Zowel woordenschat als tekstbegrip ontwikkelen zich continu en de ontwikkeling van woordenschat hangt sterk samen met tekstbegrip. De beïnvloeding is wederkerig: een grotere woordenschat zorgt voor meer tekstbegrip, en een goed begrip van teksten zorgt voor meer woordenschat.³ Het is daarom een ernstig probleem wanneer leerlingen een te kleine woordenschat hebben en daardoor hun docent en schoolboeken niet begrijpen, en daardoor weer minder woorden aanleren. Het is een vicieuze cirkel die grote gevolgen kan hebben voor de schoolloopbaan van een leerling.

Onvoldoende woordenschat

Hacquebord e.a. deden in 2004 onderzoek naar de schooltaalwoordenschat van ruim 2700 brugklasleerlingen. Dit onderzoek werd uitgezet onder meerdere vakgebieden, waaronder geschiedenis. Een opvallende uitkomst was dat op elk schooltype gemiddeld 14 procent van de leerlingen met onvoldoende woordenschat kampt, wat hen in de weg staat bij het begrijpen van de leerstof. Wordenschat bleek in dit onderzoek een belangrijke voorspeller te zijn voor tekstbegrip.⁴ Vervolgonderzoek van Hacquebord onder brugklasleerlingen liet andere cijfers zien.⁵ Volgens dit onderzoek beschikte 57 procent van de bevroegde leerlingen over voldoende woordenschat, terwijl ongeveer 23 procent van de leerlingen problemen had met zowel woordenschat als met tekstbegrip. Haest en Vermeer zijn vrijwel de enigen die onderzoek hebben gedaan naar de relatie tussen vaktaalwoordenschat en tekstbegrip.⁶ In dit onderzoek – afgenomen onder leerlingen in groep 7 van een aantal basisscholen – is gekeken naar het aantal woorden dat de leerlingen kennen, naar hoe goed leerlingen de woorden kennen en naar kennis van vaktaalwoorden. Vervolgens zijn deze drie maten vergeleken met scores voor begrijpend lezen. De scores op begrijpend lezen bleken behalve door het totale aantal gekende woorden ook enigszins door de kennis van vaktaalwoorden bepaald te worden.

Samenvattend kunnen we op basis van al deze onderzoeken drie belangrijke zaken vaststellen. Allereerst blijkt een flink percentage van de leerlingen te kampen met een gebrekkige kennis van schooltaalwoorden. Voor vaktaalwoorden is dit echter weinig onderzocht, omdat in de taalkundige literatuur vaak wordt aangenomen dat vaktaalwoorden worden behandeld bij het betreffende schoolvak, en daardoor een minder groot probleem vormen. Ten tweede blijkt dat veel





docenten het begrijpend lezen als problematisch zien, maar dat de woordenschat door docenten in veel mindere mate als een probleem wordt ervaren: vaktaalwoordenschat werd zelfs door slechts 17 procent van de docenten als problematisch gezien. Veel docenten lijken weinig inzicht te hebben in de woordenschat van hun leerlingen. Tot slot is gebleken dat er een verband bestaat tussen kennis van schooltaalwoorden en begrip van schoolboekteksten. Ook is gebleken dat begrip van schoolboekteksten in sommige gevallen ondermaats is. Het lijkt echter zeer aannemelijk dat begrip van teksten in schoolboeken van groot belang is om het vak geschiedenis succesvol te kunnen volgen. Al deze onderzoeken zijn uitgevoerd in het basisonderwijs of in de brugklas van het voortgezet onderwijs; het is daarom zinvol om te onderzoeken of dit soort problematiek ook in de bovenbouw bestaat.

Dit onderzoek heeft zich daarom op de volgende drie vraagstukken gericht. Ten eerste, in hoeverre begrijpen bovenbouwleerlingen school- en vaktaalwoorden uit het tekstboek dat ze bij geschiedenis gebruiken? Ten tweede, in hoeverre hebben docenten geschiedenis een juiste indruk over de woordenschat van hun leerlingen? Ten derde, is er een verband tussen enerzijds kennis bij leerlingen van school- en vaktaalwoorden en anderzijds het tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw havo bij het vak geschiedenis?

Onderzoek

Het onderzoek naar kennis van school- en vaktaalwoorden is in het schooljaar 2016-2017 uitgevoerd onder 110 havo 4-leerlingen van het Ashram College in Alphen aan den Rijn. Deze hadden allemaal een C&M- of E&M-profiel en volgden binnen die profielen geschiedenis als verplicht onderdeel. Uit de methode *Geschiedeniswerkplaats* – het handboek dat ze in deze klas gebruiken – werden uit twee paragrafen 51 moeilijke woorden geselecteerd (26 school- en 25 vaktaalwoorden). In de eerste paragraaf werden de totalitaire systemen van de twintigste eeuw behandeld, in de tweede paragraaf de Koude Oorlog. Alle geselecteerde vaktaalwoorden waren in de derde klas behandeld, maar waren op het moment van de toetsafname nog niet in klas vier herhaald. De leerlingen kregen een woordenschattoets voorgelegd waarin ze bij 51 woorden de juiste definitie moesten selecteren uit vier antwoordopties. Bijvoorbeeld:

Communisme

Het communisme kreeg in de loop van de negentiende eeuw veel aanhang.

Wat betekent het woord communisme?

A Politieke stroming waarvan het hoofddoel is om alle kapitaal en productiemiddelen in handen van de gemeenschap te krijgen.

B Politieke stroming die vindt dat mensen volledig vrij zijn en zelf verantwoordelijk zijn voor hun welzijn en maatschappelijke positie.

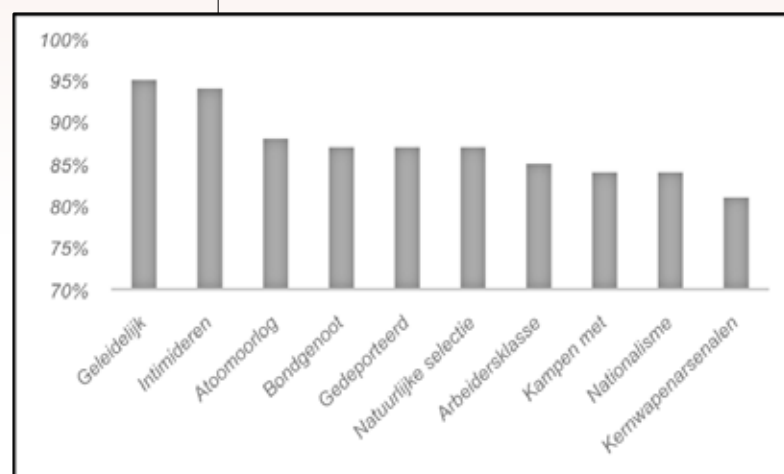
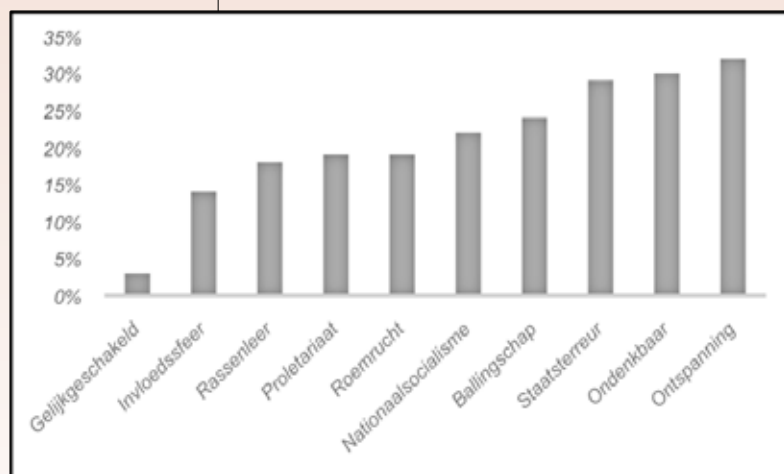
C Politieke stroming die tot doel heeft om sociale wetgeving te realiseren.

D Politieke stroming met extreem nationalistische opvattingen en onverdraagzaamheid ten opzichte van andersdenkenden.

‘Het is een vicieuze cirkel die grote gevolgen kan hebben voor de schoolloopbaan van een leerling’

Uit dit onderzoek bleek dat er veel variatie was in de mate van bekendheid van de woorden. Sommige woorden, zoals ‘arbeidersklasse’, ‘atoomoorlog’ en ‘intimideren’, waren bij meer dan 80 procent van de leerlingen bekend. Er waren echter ook flink wat woorden die bij minder dan 20 procent van de leerlingen bekend waren. De vraag over het begrip ‘communisme’ bijvoorbeeld werd door slechts 32,1 procent van de leerlingen goed beantwoord, terwijl dit juist een begrip is waar in de derde klas vaak veel aandacht aan wordt besteed. Nog dramatischer was het gesteld met de kennis van bijvoorbeeld begrippen zoals ‘ballingschap’ (23,9 procent goed), ‘invloedsfeer’ (13,8 procent goed), ‘rassenleer’ (18,3 procent goed) en ‘gelijkgeschakeld’ (3,7 procent goed). Schooltaalwoorden waren gemiddeld genomen ►

bekender dan vaktaalwoorden. Bij de schooltaalwoorden hadden 34 van de 110 leerlingen minder dan 60 procent van de woorden in de toets goed; dat is 31 procent van het totale aantal leerlingen. Bij de vaktaalwoorden waren er 83 leerlingen die minder dan 60 procent van de woorden in de toets goed hadden. Dat is 75 procent van het totale aantal leerlingen(!).



Boven:
Staafdiagram 1.
De tien minst bekende woorden in percentages van de leerlingen die ze kenden.
Daaronder:
Staafdiagram 2.
De tien meest bekende woorden in percentages van leerlingen die ze kenden.

Adequat inschatten

Deze onderzoeksresultaten laten zien dat er op het terrein van woordenschat nog wel wat te winnen valt. De vraag is echter of docenten geschiedenis deze urgentie zien en of zij überhaupt wel in staat zijn om de woordenschat van hun leerlingen adequaat in te schatten. Daarom is binnen dit onderzoek dezelfde lijst met woorden aan een groep docenten voorgelegd. Bij elk woord is aan de docenten gevraagd hoe groot ze de kans achtten dat ze dit woord zouden behandelen in een havo 4-klas. Dit gaven ze aan op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 correspondeerde met 'absoluut niet uitleggen' en 5 met 'beslist wel uitleggen'. De docentengroep omvatte dertig geschiedenisdocenten die op verschillende plaatsen in het land lesgeven.

De ondervraagde docenten bleken onderling nogal van mening te verschillen over welke

begrippen ze wel en niet zouden uitleggen. Bij het begrip atoomoorlog zeiden bijvoorbeeld vijf docenten dat ze het begrip absoluut niet zouden uitleggen, zes zeiden waarschijnlijk niet, acht zeiden dat de kans dat ze het begrip wel zouden uitleggen net zo groot is als de kans dat ze dit niet zouden doen, zes zeiden dat ze het waarschijnlijk wel zouden uitleggen en vijf collega's zeiden dat ze dit begrip beslist wel zouden uitleggen. Bij vrijwel geen enkel begrip dat in dit onderzoek is opgenomen, bestond er onder de docenten consensus over welke begrippen wel en niet uitgelegd zouden moeten worden.

Vervolgens is er naar een verband gezocht tussen de bekendheid van een woord onder leerlingen – zoals gebleken uit de zojuist beschreven toetsen – en de kans dat de ondervraagde docenten het woord, naar eigen zeggen, zouden uitleggen. Het percentage leerlingen dat een woord kende, bleek geen voorspeller van de kans dat een woord zou worden uitgelegd. Het was dus niet zo dat de onder leerlingen minst bekende woorden ook de grootste kans hadden door leraren te worden uitgelegd, en vice versa. Het type woord (schooltaal of vaktaal) maakte wel wat uit: de kans dat docenten een woord uitleggen was groter bij vaktaalwoorden dan bij schooltaalwoorden. Deze resultaten bevestigen Haquebords stelling dat veel geschiedenisdocenten moeite hebben met het inschatten van de woordenschat van hun leerlingen.

Zoals onder anderen Hacquebord en Haest en Vermeer hebben laten zien, bestaat er een relatie tussen woordenschat en tekstbegrip. Dat verband is ook in dit onderzoek onderzocht. De leerlingen die eerder de woordenschattoets hadden gemaakt, kregen een paar weken later de twee paragrafen waar de woorden voor de woordenschattoets uit geselecteerd waren (de paragrafen over totalitaire ideologieën en de Koude Oorlog) te lezen, waarna ze er een tekstbegriptoets over maakten. Uit de analyse van de resultaten van deze test bleek dat de kennis van vaktaalwoorden een significante voorspeller is van tekstbegrip: leerlingen die meer vaktaal kennen, begrepen de teksten beter. Bij schooltaalwoorden was dit verband er niet.

Doelmatige instructie

Uit dit onderzoek is gebleken dat de vaktaalwoordenschat onder de ondervraagde havo 4-leerlingen vaak problematisch is en dat kennis van vaktaalwoorden invloed heeft op de mate waarin leerteksten bij geschiedenis worden begrepen. De analyse van de docentenvragenlijsten heeft laten zien dat de bekendheid van een woord niet voorspelt of docenten het wel of niet uitleggen. Als de bekendheid van een woord voor een docent niet maatgevend is, betekent dat in de praktijk dat de instructie van die docent niet is afgestemd op

wat die leerling wel of niet kan. De instructie is daarmee dus niet doelmatig. We willen daarom een pleidooi houden voor het vooraf formatief toetsen van de woordenschat, die in het te behandelen onderwerp een rol gaat spelen. Door het afnemen van een formatieve toets kan de docent achterhalen – bij voorkeur voor het behandelen van een nieuw onderwerp – welke vaktaalwoorden wel of niet beheerst worden en dus waar de aandacht in de komende lessen naar uit moet gaan. Daarbij is de invulling van de lessen dus niet meer volledig afhankelijk van het plan van de docent (of de methode), maar van de input die de leerlingen geven. Het zou de lessen voor de leerlingen ook interessanter moeten maken. Het zou dan immers meer over stof moeten gaan waarvan vooraf al duidelijk is dat de leerlingen deze in onvoldoende mate beheersen; het onderwijs is dan dus meer afgestemd op de persoonlijke leerbehoefte. Bij de eindtoets kan dan vervolgens ook veel scherper beoordeeld worden of de leerlingen vooruitgang hebben geboekt.

Vrijwel alle vaktaalwoorden die in dit onderzoek zijn getoetst, zijn in de derde klas behandeld. Toch bleek maar een heel kleine groep in staat om een klein jaar later de juiste definitie bij het begrip te selecteren. Dit lijkt inherent aan de manier waarop deze sleutelbegrippen worden aangeboden. Wilschut e.a. stellen dat wanneer een leerling een begrip kan definiëren, dit nog niet betekent dat een leerling dit begrip begrijpt.⁷ Begripsvorming kost tijd. Dat zou voor een geschiedeniscurriculum kunnen betekenen dat begrippen planmatig aan de orde moeten komen, waarbij kennis over een bepaald begrip steeds verder wordt uitgebouwd. Onze indruk is dat dit in de praktijk niet vaak gebeurt. Begrippen zijn vrijwel altijd gebonden aan een bepaald tijdvak: het lijkt geen staande praktijk te zijn dat bij een volgend tijdvak teruggesproken op begrippen die in een eerder stadium behandeld zijn. Misschien verdient het aanbeveling om naar een model toe te gaan waarbij sleutelbegrippen regelmatig herhaald en steeds opnieuw (op een dieper niveau) bevroegd worden. Naast formatief toetsen zou er in een dergelijk model ook cumulatief getoetst worden. Voor de eindexamens geschiedenis werken we sinds een paar jaar met de zogenaamde kenmerkende aspecten. Vrijwel alle methodes – ook in de onderbouw – zijn inmiddels zo ingericht dat ze inhoudelijk deze kenmerkende aspecten volgen. Aan deze kenmerkende aspecten zijn vrijwel altijd wel een aantal kernbegrippen te koppelen. Deze zouden de basis kunnen vormen van het begrippenkader dat regelmatig herhaald wordt in de lessen en regelmatig herhaald wordt in de toetsing.

⁷ Wilschut, A., Straaten, D. v., & Riessen, M. v. (2013). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

‘Toch bleek maar een heel kleine groep in staat om een klein jaar later de juiste definitie bij het begrip te selecteren’

Dit onderzoek heeft laten zien dat het aantal begrippen dat een leerling kent van invloed is op het tekstbegrip. Veel docenten zien tekstbegrip als het grootste taalprobleem van onze leerlingen. Op basis van dit onderzoek lijkt dat inderdaad zo te zijn. We moeten ons er alleen wel bewust van zijn dat tekstbegrip onlosmakelijk samenhangt met woordenschat. Het lezen en begrijpen van leerteksten, bijvoorbeeld voor het maken van vragen of het voorbereiden van toetsen, is bij dit vak een essentieel onderdeel van onze instructie. ■

Dit artikel berust op een onderzoek dat Stefan Glasbergen in het kader van zijn masterstudie geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam heeft verricht. Voor belangstellenden is het gehele onderzoek op te vragen via het e-mailadres s.glasbergen@ashramcollege.nl.



FOTO: HUIJING.NET