# TAALSTEUN IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

## *Hoe werkt taal eigenlijk?*

**Taal is een essentieel maar zeker niet altijd probleemloos onderdeel van het geschiedenisonderwijs. Een goede manier om met dit probleem om te gaan is het geven van taalgericht vakonderwijs, waarbij aandacht wordt besteed aan expliciete taaldoelen, context, communicatie over en weer en taalsteun. Maar hoe geef je taalsteun, zonder dat je lessen taallessen worden waarin het niet meer over geschiedenis gaat? Het systeem van de functionele grammatica biedt een aantal handvatten om taalsteun te geven.**

**Terence Honing** is lerarenopleider geschiedenis aan de HvA. In opdracht van het lectoraat van de maatschappijvakken heeft hij in 2014-2015 onderzoek gedaan naar de taal van geschiedenis.

Een van de grote problemen bij het leren van het schoolvak geschiedenis is de talige kant van het vak.[1] Uit onderzoek blijkt dat ongeveer twintig procent van de brugklasleerlingen (ongeacht het niveau) onvoldoende in staat is de schoolboekteksten met begrip te lezen.[2] Uit een veldraadpleging, uitgevoerd door het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken, bleek dat veel docenten deze kwestie als een van de grootste problemen bovenaan op de onderzoeksagenda van het lectoraat wilden plaatsen.
Een inmiddels ingeburgerde benadering van het probleem is het bieden van taalgericht vakonderwijs, dat omschreven wordt als 'vakonderwijs waarin expliciet taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun wordt geboden'.[3] Maar hoe bied je als geschiedenisdocent taalsteun? We zijn toch geen taaldocenten?

## TALIG STRUIKELBLOK

Voordat ik uiteenzet hoe het systeem van de functionele grammatica kan helpen bij het bieden van taalsteun, hieronder eerst een korte weergave van de talige struikelblokken in het onderwijs. Kort, omdat er al veel geschreven is over de problemen die doorgaans optreden bij taal en specifiek bij geschiedenis. In *Het handboek voor taalgericht vakonderwijs* van Hajer en Meestringa worden de algemene problemen verkend.[4] Een van de belangrijkste problemen is de grote kloof tussen het dagelijkse taalgebruik van leerlingen en de taal die gebruikt wordt op school. Als een leerling de weg naar het station vraagt, zou hij in het dagelijks taalgebruik het antwoord kunnen krijgen dat 'de weg links bij de splitsing net voorbij de kerk, leidt naar het station'. In de schoolboeken kan deze leerling een zin in schoolboekentaal tegenkomen als: 'kritiek op de kerk van Rome leidde in de zestiende eeuw tot een splitsing van de kerk'. In dit voorbeeld wordt duidelijk dat naast het gebruik van abstracte begrippen als 'kerk', waarop later wordt ingegaan, er ook in de rest van de zin sprake is van een kloof tussen de thuistaal en de schooltaal. De woorden 'leiden' en 'splitsing' worden in beide zinnen gebruikt, maar de betekenis ervan verschilt aanzienlijk.
Specifiek voor geschiedenis wordt vaak gewezen op de hoge abstractiegraad van het begrippenapparaat dat gehanteerd wordt. Ook wat dat betreft is de kerk een mooi voorbeeld. Dit begrip kan, zoals vele begrippen bij geschiedenis, zowel een concrete (het gebouw in het dorp) als een abstracte (de organisatie) betekenis hebben. Andere problemen die gepaard gaan met het gebruik van abstracte begrippen zien we ook terug bij dit begrip 'kerk'. Om het begrip duidelijk te maken, moet bijvoorbeeld gebruikgemaakt worden van weer andere abstracte begrippen als geloof, godsdienst of instituties. En bij een goed inzicht in dit begrip ligt als laatste altijd het gevaar van presentisme op de loer: hoe voorkomen we dat de kennis van de hedendaagse kerk wordt geprojecteerd op 'de kerk in de zestiende eeuw'?
Maar hoe ga je nu om met deze geconstateerde problemen met taal in de les? Hoe bied je de leerlingen taalsteun? Het systeem van de functionele grammatica biedt enkele bruikbare handvatten.[5]

## FUNCTIONELE GRAMMATICA

Volgens Van der Leeuw en Meestringa (2014) draagt de traditionele grammatica voor het onderwijs over het algemeen weinig bij aan het beantwoorden van de vraag hoe taal werkt. Een benadering voor geschiedenisdocenten die deze vraag wel beantwoordt, is het systeem van de 'functionele grammatica'.[6] Dit systeem richt zich in de eerste plaats op de betekenis van de grammaticale keuzes die in een tekst worden gemaakt. Een tweede kenmerk is dat taal en teksten worden bekeken vanuit het doel dat ze hebben. Het is deze aandacht voor de betekenis van de grammaticale keuzes en de manier waarop daarmee de doelen worden bereikt, die het systeem zo toepasbaar maakt voor het vakonderwijs. Dit maakt het namelijk mogelijk om, in tegenstelling tot de traditionele grammatica die gebaseerd is op taalkundig juiste structuren – in een vraag zet je de persoonsvorm voor het onderwerp –, taalsteun te geven in termen van de betekenis van bepaalde talige keuzes. Wat wordt er bijvoorbeeld met behulp van een bepaalde woordkeuze in een tekst of bron tot uitdrukking gebracht?

## WERKING VAN TAAL

In het systeem van de functionele grammatica worden drie betekenisgevende onderdelen van een zin onderscheiden: het veld, de toon en de modus. Het veld vormt de kern van de zin. Hierin komt tot uitdrukking wat er gebeurt, wie daarbij betrokken is en in welke omstandigheden dat gebeurt. Met de toon worden de betrokkenen uit het veld en hun verhouding tot het onderwerp bij wijze van spreken ingekleurd. Denk bijvoorbeeld aan bijwoorden of bijvoeglijke naamwoorden die een betekenis, waardering, nuance of evaluatie uitdrukken. De modus tot slot verwijst naar de organisatie van de taal. Hierbij gaat het om voegwoorden, telwoorden en andere signaalwoorden. ▶

1 Zie bijvoorbeeld de eerder in de *Kleio* gepubliceerde stukken van Carla van Boxtel & Jannet van Drie (2010) 'Leer de vaktaal gebruiken'. *Kleio* 51(3) 18-22, en samen met Bob Montagne (2012) 'Taal in eindexamens soms te moeilijk'. *Kleio* 53(4) 39-44.
2 Hacquebord, H., Linhorst, R., Stellingwerf, B. & Zeeuw, M. de (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003* (Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie).
3 Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
4 Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
5 Zie b.v. Fang, Z., Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy. 53*(7), 587-597, en Schleppegrell, M., Arbor, A., & Oliveira, de L. C. (2006) An intergrated Language and Content Approach for history Teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 254-268.
6 Zie bijvoorbeeld Leeuw, van der B., en Meestringa, T. (2014) *Genres in schoolvakken*. Bussum: Coutinho.

**VOORBEELD VAN VELD, TOON EN MODUS IN EEN SCHOOLBOEKENTEKST**

*Veld: Het onderwerp en de handelingen*
**Toon: Inkleuring van het veld**
Modus: de organisatie van de tekst

VAL ROMEINSE RIJK
Het *Romeinse Rijk werd bestuurd vanuit een* ***centrale*** *hoofdstad, Rome,* en *was onderverdeeld in provincies,* die daaraan *ondergeschikt waren.* De *overheid zorgde voor veiligheid, handhaafde het recht volgens* ***geschreven*** *regels* en *beschikte over ambtenaren,* die *tegen een* ***vast*** *inkomen in overheidsdienst waren* en *moesten voldoen aan* ***vastgelegde*** *normen.*
Van dat ***Romeinse*** *staatsapparaat bleef in de* ***vroege*** *middeleeuwen weinig over. Alleen geestelijken konden nog lezen en schrijven,* zodat *bestuur volgens geschreven wetten en regels* ***niet meer goed*** *mogelijk was.* Omdat er *geen* ***goede*** *wegen meer waren, konden heersers alleen in* ***een beperkt gebied werkelijk*** hun *gezag doen gelden.*

Uit: Geugten van der, T. & Verkuil, D. (red.) (2006). *Geschiedenis Werkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo Handboek historisch overzicht* (Noordhoff Uitgevers).

## VELD

Via het 'veld' vormt de lezer zich een voorstelling van wat er gebeurt in de tekst. Dat is meestal een handeling of een proces. Ook wordt er beschreven wie of wat bij de handeling betrokken is: de deelnemer of het onderwerp. Als laatste geeft het aan in welke omstandigheden dat gebeurt. Als de eerste zin van de tweede alinea van de voorbeeldtekst 'Val Romeinse Rijk' (zie kader hierboven) op deze manier wordt uiteengerafeld krijgen we:
*Van dat Romeinse staatsapparaat / bleef / in de vroege middeleeuwen / weinig over.*
Onderwerp / proces / omstandigheden / proces

Als de docent samen met de leerlingen bovenstaande zin uiteenrafelt, en de losse onderdelen ervan vervolgens uitvoerig onder de loep neemt, ontdekken ze waar de problemen zich voordoen. Zo zien ze bijvoorbeeld dat zowel het onderwerp 'dat Romeinse staatsapparaat' als de omstandigheden 'in de vroege middeleeuwen' (zeer) abstracte begrippen zijn. Wat wordt er precies bedoeld met beide begrippen? Bovendien wordt door het onderscheid tussen het onderwerp, de omstandigheden en het proces duidelijk wat er precies gebeurt in deze zin. In het proces komt namelijk een chronologie naar voren. Sterker nog, er wordt een zeer belangrijke vaardigheid mee aangeduid, namelijk die van continuïteit en verandering. Het is maar de vraag of elke leerling deze, voor docenten wellicht zichtbare, aanwijzing zelfstandig zou ontdekken.

## TOON

Om de 'toon' te achterhalen zou de leraar zijn of haar leerlingen kunnen vragen onderdelen van de toon, zoals bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden, te onderstrepen of te arceren (in deze tekst dikgedrukt). We vinden dan bijvoorbeeld in de laatste alinea: 'niet meer goed', 'goede' en 'in een beperkt gebied werkelijk'**.** Vervolgens kan de docent met zijn klas of leerling een gesprek aangaan over wat deze woorden precies betekenen voor de boodschap van de tekst.
In dit geval hebben de woorden de functie een genuanceerd beeld uit te drukken, waarin het centrale Romeinse gezag deels – wellicht grotendeels – maar niet geheel verdwijnt.
Aandacht voor de toon van deze tekst kan leiden tot het gesprek over continuïteit en verandering: deze tekst brengt tot uitdrukking dat er geen sprake was van een volledige verandering. Goede wegen waren er niet meer, maar er waren wel wegen. Bestuur was niet meer goed mogelijk, maar niet onmogelijk. En heersers konden nog wel enig gezag laten gelden, maar slechts over een beperkt gebied. In deze tekst wordt dus een genuanceerde inkleuring gegeven aan de continuïteit en verandering die uit de bestudering van het veld naar voren is gekomen. Dit zijn nuances die voor historici belangrijk zijn, en die in het bijzonder in de toon tot uitdrukking worden gebracht.

## MODUS

Het laatste betekenisgevende onderdeel van een zin is de 'modus'. Met de modus bedoel ik de wijze waarop in een tekst structuur wordt aangebracht. Een eerste kenmerk is het visuele aspect van een tekst, zoals de typografie en opmaak. Door met leerlingen de titel en de kopjes te bekijken en

aandacht te besteden aan bijvoorbeeld dikgedrukte woorden of opsommingen wordt er al taalsteun geboden.
Een tweede kenmerk van de modus is de tekstuele wijze waarop de inhoud wordt gestructureerd. Dit worden ook wel 'structuurmarkeerders' genoemd en bestaan onder andere uit voegwoorden, voorzetsels en bijwoorden. In de eerste zin lezen we dat de provincies van 'het Romeinse Rijk (…) waren onderverdeeld in provincies, die daaraan ondergeschikt waren'.
Door samen met de leerlingen aandacht te besteden aan de vraag waar deze verwijzing naar verwijst (namelijk het Romeinse Rijk), wordt de structuur van de tekst voor de leerlingen inzichtelijker. Ook worden oorzakelijke verbanden vaak in de vorm van deze structuurmarkeerders weergegeven. In deze tekst zien we bijvoorbeeld 'zodat' en 'omdat'. Van deze structuurmarkeerders heeft Jentine Land al eerder aangetoond dat ze van groot belang zijn voor het tekstbegrip van vmbo-leerlingen.[7]
Een laatste, zeer bijzondere vorm van structuurmarkeerder in deze tekst zien we terug in de woorden 'van dit Romeinse staatsapparaat'. Deze uitdrukking wordt in de literatuur ook wel een 'nominale groep' genoemd. Deze vier woorden, ballen een zeer grote hoeveelheid informatie samen (namelijk de hele eerste alinea). Voor het begrip van de zin is het essentieel dat leerlingen deze verwijzing herkennen en snappen. En misschien lukt hun dat ook, al dan niet met een beetje taalsteun.

## TAALSTEUN

Met een aantal vrij eenvoudige vragen is de betekenis en het doel van de zin te achterhalen: 'wie deed iets', 'wat deed die met wie' en 'in welke omstandigheden gebeurde dat?' Als vervolgens met leerlingen naar de toon wordt gekeken, kan de vraag gesteld worden welke invloed de bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden invloed hebben op de inhoud. Gaat het om grote veranderingen? Gaat het om belangrijke oorzaken? Is er sprake van grote veranderingen? En als laatste kan de structuur van de tekst worden onderzocht door de leerlingen op zoek te laten gaan naar alle structuurmarkeerders: op welke manier wordt samenhang in de tekst aangebracht en welke betekenis hebben deze structuurmarkeerders?

## HANDVATTEN

Hopelijk is met bovenstaande duidelijk geworden dat het systeem van de functionele grammatica een aantal handvatten biedt om taalsteun te geven. Het onder de loep nemen van de zinnen en het opbreken van deze zinnen in betekenisgevende onderdelen richt de aandacht op zowel de inhoud als de vaardigheden. En door middel van dit systeem blijft onze aandacht daar waar onze passie waarschijnlijk het meest ligt: bij de geschiedenis. ■

Lessuggesties bij dit artikel zijn te vinden op de website van *Kleio*: **www.vgnkleio.nl**.

7 Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.* Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).