

- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster*. Beter Begeleiden Digitaal, juni 2014.
- Koster, M., Tribushinina, E., & Bergh, H. van den. (2015). Teaching children to write. A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research* 7(2), 249-274.
- Lam, Q., & Wächter, B. (2014). Executive summary. In B. Wächter, & F. Mayworm (Eds.), *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014* (pp.15-24). Bonn: Lemmens Medien.
- Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Retrieved from http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf.
- Newell, G. (2006). Writing to learn. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). New York: Guilford Press.
- Paz, S. de la, & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge. Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology* 94, 687-698.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Proefschrift).
- Rasenberg, M. (2014). *Schrijfvaardigheid: kennen is kunnen? Een onderzoek naar de relatie tussen schrijfvaardigheid en kennis over schrijfproducten en -processen bij basisschoolleerlingen in groep 7 en 8* (Bachelor scriptie). Geraadpleegd op 13 juni 2015, van Utrecht University Repository.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology* 100, 879-906.
- Schoonen, R., & Gloppe, K. de. (1996). *Writing performance and knowledge about writing*. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46, 137-174.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing. The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53, 165-202.
- Takala, S. (1987). Student views on writing in nine countries. In R. Degenhart (Ed.), *Assessment of student writing in an international context* (pp. 65-95). Jyväskylä: Institute of Educational Research.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes*. Utrecht: LOT (Proefschrift).
- Weijen, D. van. (2008). *Writing processes, text and task effects. Empirical studies in first and second language writing*. Utrecht: LOT (Proefschrift).
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy. The effects of self-regulated strategy development (SRSD)* (Proefschrift). Geraadpleegd op 14 mei 2015, via Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences.

KYRA VAN GRINSVEN werkt als docent Engels in het voortgezet onderwijs. Daarnaast volgt ze aan de universiteit van Utrecht de master Engelse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie. E-mail: kyra@grinsven.eu

HUUB VAN DEN BERGH is als hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl

Causaliteit in de taal van schoolboeken

Voor historisch denken is taalonderwijs nodig

TERENCE HONING & ARIE WILSCHUT

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de taal die gehanteerd wordt om causaliteit uit te drukken in Nederlandse geschiedenis schoolboeken voor onder- en bovenbouw. Het herkennen en begrijpen van relaties tussen oorzaken en gevolgen is een belangrijke vaardigheid in het geschiedenisonderwijs. Studies wijzen op talige en geschiedtheoretische problemen die leerlingen ondervinden bij het ontwikkelen van genuanceerd causaal redeneren. Uit het onderzoek blijkt dat er verschil is tussen schoolboekteksten voor onder- en bovenbouw wat betreft de taal die gebruikt wordt om causaliteit uit te drukken, en dat een specifiek taalgebruik valt te onderscheiden dat geschikt is voor genuanceerd causaal historisch redeneren.

Dat geschiedenis een talig schoolvak is, is een vaak voorkomende constatering. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er al veel onderzoek is gedaan naar schoolteksten voor geschiedenis vanuit een linguïstische invalshoek (Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2004; Coffin, 2006a; Coffin, 2006b; De Oliveira, 2011; Monte-Sano, 2012; Schleppegrell, Greer, & Taylor, 2008; Van

Drie, Braaksma, & Van Boxtel, 2014). In geschiedenisteksten verdienen causale relaties speciale aandacht, omdat die met een breed scala aan taalvormen tot uitdrukking kunnen worden gebracht. Het verklaren van het verleden door middel van causale redeneringen wordt gezien als een belangrijk, zo niet het belangrijkste onderdeel van het 'historische denken' dat leerlingen in het onderwijs onder de knie moeten krijgen (Achugar & Schleppegrell, 2005; Van Boxtel & Van Drie, 2008; Coffin, 2004; Stoel, Van Drie, & Van Boxtel, 2015).

Essentieel bij historische verklaringen is dat leerlingen beseffen dat voor elke gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling meerdere oorzaken aan te wijzen zijn, nooit één. Daarbij wordt onder andere onderscheid gemaakt tussen structurele en intentionele oorzaken (Wilschut, Van Straaten & Van Riessen, 2013, p. 76). Uit onderzoek is bekend dat structurele oorzaken moeilijk te begrijpen zijn voor leerlingen omdat zij, in tegenstelling tot historici, de neiging hebben meer waarde te hechten aan intenties van mensen dan aan omstandigheden die bijdragen aan de totstandkoming van een gebeurtenis of ontwikkeling (Halldén, 1998a; Halldén, 1998b). Zo zal een

leerling bij het verklaren van het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog geneigd zijn de oorzaak vooral te zoeken in de daden van Adolf Hitler, terwijl historici daarnaast ook en vooral zullen wijzen op verschijnselen als revanchisme, propaganda, antisemitisme en de economische crisis.

Een volgende vraag bij het geven van een verklaring is hoe groot de invloed van een gebeurtenis of een ontwikkeling is geweest: was hij als oorzaak doorslaggevend of maakte hij een ontwikkeling alleen mogelijk? In de geschiedtheorie wordt in dit verband onderscheid gemaakt tussen noodzakelijke en voldoende voorwaarden (Lorenz, 1987; Van der Dussen, 1988; Voss, Ciarocchi & Carretero, 1998). Noodzakelijke voorwaarden zijn omstandigheden die iets mogelijk maken maar die op zichzelf niet doorslaggevend zijn. Denk bijvoorbeeld aan de noodzakelijke aanwezigheid van zuurstof bij een verbranding. Zonder zuurstof geen vuur, maar alleen zuurstof is niet voldoende. Voldoende voorwaarden omschrijven niet alleen waardoor iets mogelijk werd, maar geven ook de reden aan waardoor iets daadwerkelijk plaatsvond. Taalkundigen gebruiken hiervoor de termen *enabling* (mogelijk makend) en *determining* (beslissend). Een militaire wapenwedloop heeft bijvoorbeeld zowel tijdens de aanloop naar de Eerste Wereldoorlog als tijdens de Koude Oorlog een rol gespeeld. Maar waar deze wedloop tijdens de Koude Oorlog voor vrede heeft gezorgd (de mogelijke gevolgen van het gebruik van kernwapens waren zo afschrikwekkend dat dit gebruik uitbleef) wordt de wapenwedloop aan het begin van de 20ste eeuw gezien als een oorzaak voor het uitbreken van oorlog. Geconcludeerd kan worden dat een wapenwedloop het uitbreken van een oorlog mogelijk maakt, maar niet beslissend is.

Bij gevolgen bestaat het onderscheid tussen gevolgen op korte en lange termijn, en tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen.

Ook hierbij is het essentieel dat leerlingen zien dat gevolgen geen noodzakelijk resultaat zijn geweest van de gebeurtenissen of ontwikkelingen die aan het ontstaan hebben bijgedragen. Het was niet de bedoeling van de moordenaar Princip dat in 1914 een wereldoorlog zou uitbreken. Hij wilde alleen Oostenrijk, dat de Serven dwars zat, een slag toebrengen. Toch is de oorlog als onbedoeld gevolg van het handelen van Princip (en vele anderen) tot stand gekomen. Op langere termijn was de Eerste Wereldoorlog weer mede de veroorzaker van de Tweede, met alle gevolgen die deze weer met zich heeft meegebracht. De moord in Sarajevo had dus niet alleen onbedoelde gevolgen op korte termijn, maar ook op langere termijn.

Om te leren genuanceerd historisch causaal te redeneren moeten leerlingen bij het bestuderen van causale relaties dus aandacht besteden aan meervoudige oorzaken, de verhouding tussen intentionele en structurele verklaringen, de mate van impact die een gebeurtenis of ontwikkeling heeft gehad en de termijn waarbinnen gevolgen (al dan niet bedoeld) optraden. Om onderscheid te maken tussen genuanceerd causaal redeneren en het basaal aanduiden van oorzaken maken wij in dit artikel dan ook consequent onderscheid tussen ‘causale relaties’, waarmee elke vorm van oorzaak-gevolgrelatie wordt aangeduid, en ‘historisch causaal redeneren’, waarmee redeneringen worden bedoeld die de hiervoor genoemde kenmerken vertonen.

De talige kant van causaliteit

De taal waarin historisch causaal redeneren wordt uitgedrukt, verdient de aandacht. Zo zijn er woorden die mogelijk makende oorzaken beschrijven: *beïnvloeden*, *ondersteunen*, *bijdragen aan*, *bevorderen*. Andere woorden beschrijven beslissende oorzaken die de directe reden aangeven waardoor iets daad-

werkelijk plaatsvond: *leiden tot*, *veroorzaken*, *bepalen*, *betekenen dat*. Niet alleen de bewoordingen, ook de structuur van een tekst doet ertoe, zoals onder andere blijkt uit het onderzoek van Coffin (2006a) naar de taal van geschiedenis.

Coffin onderscheidt verschillende soorten teksten op basis van beoogde doelen en functies in het geschiedenisonderwijs. Zij sluit daarmee aan op wat in Nederland bekend is geraakt als ‘genredidactiek’ (Van der Leeuw & Meestringa, 2014). In deze didactiek worden teksten ingedeeld in genrefamilies, die op hun beurt worden onderverdeeld in afzonderlijke genres. Volgens Coffin (2006a) wordt bij het vak geschiedenis gebruik gemaakt van teksten van een ‘verhalende’ genrefamilie (waarin wordt vastgelegd wat er is gebeurd), een ‘verklarende’ genrefamilie (waarin samenhangen tussen oorzaken en gevolgen worden aangeduid) en een ‘argumentatieve’ genrefamilie (waarin een argumentatie wordt opgezet). In de verhalende genrefamilie, bestaande uit onder andere (auto-)biografieën en historische vertellingen, is chronologie het ordenende principe. De gebeurtenissen volgen elkaar op in een verhaal waarin verbanden niet per se worden geëxpliciteerd. De voor ons onderzoek belangrijke verklarende genrefamilie bestaat enerzijds uit teksten die verklaringen geven door middel van uiteenzettingen over de oorzaken (*factorial explanations*). Anderzijds zijn er teksten die gevolgen beschrijven (*consequential explanations*). Dit laatste kan voor leerlingen een struikelblok vormen. Zij moeten zich dan immers realiseren dat de volgorde waarin gebeurtenissen in een tekst voorkomen niet noodzakelijkerwijs overeenkomt met de chronologische volgorde waarin ze hebben plaatsgevonden. Onderzoek heeft uitgewezen dat een goed begrip van tijdsverloop een essentiële voorwaarde is voor het tot stand komen van historisch causaal redeneren (Carretero, López-Manjón & Jacott, 1997). De argumen-

tatieve genres richten zich op de waardering van verschillende verklaringen of de argumentatie erachter. Afhankelijk van deze functies of doelen worden in teksten verschillende karakteristieke talige keuzes gemaakt.

Causaliteit in schoolboekentaal

Taalkundige analyses gebaseerd op de systemisch-functionele grammatica (Halliday & Matthiessen, 2013) laten zien dat causaliteit kan worden uitgedrukt met structuurwoorden (*omdat*, *daarom*), met werkwoorden (*leidde tot*, *veroorzaakte*) of met zelfstandige naamwoorden (*oorzaak*, *reden*) (Achugar & Schleppegrell, 2005). Vooral het gebruik van werkwoorden en zelfstandige naamwoorden wordt in verband gebracht met genuanceerd historisch causaal redeneren (Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin 2004). Een vierde manier om causaliteit talig weer te geven is de impliciete causaliteit. Feiten worden dan achtereenvolgens beschreven op een wijze die een oorzakelijk samenhang suggereert: *Filips II was woedend over de vernielingen. Hij stuurde de Spaanse hertog van Alva met een leger naar de Nederlanden. Hoewel de vernielingen van de Beeldenstorm één van de oorzaken vormden voor het sturen van Alva, wordt dat in deze zinnen alleen gesuggereerd door de twee feiten op elkaar te laten volgen. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen moeite hebben met het herkennen van causale relaties die op zo’n impliciete manier worden weergegeven* (Land, Sanders & Van den Bergh, 2009).

Causaliteit in schoolboeken

Gekozen is voor de twee meest gehanteerde schoolboeken *Geschiedeniswerkplaats* en *Memo* (zie Appendix A) om een representatief beeld te krijgen van de taal die gebruikt wordt om causaliteit uit te drukken. In beide school-

boeken wordt veelal onderscheid gemaakt tussen verhalende teksten bedoeld om de leerling te motiveren en te interesseren, en de daadwerkelijke leertekst. Verhalende teksten worden in kaders geplaatst of opgevoerd als introductieteksten of illustrerende teksten. Hetzelfde geldt voor waarderende teksten in vooral de bovenbouwboeken. Hiervoor worden losse teksten opgenomen, vaak aangeduid als extra of verdieping, of kaders gewijd aan 'historisch denken'. Omdat de verhalende en argumentatieve teksten apart worden gepresenteerd, zijn voor dit onderzoek alleen de leerteksten onderzocht. Naar verwachting worden de causale redeneringen in deze teksten tot uitdrukking gebracht en zijn de leerteksten dus te typeren als verklarende genres.

De volgende onderzoeksvragen zijn leidend geweest:

- Welke talige middelen (impliciet, werkwoord, zelfstandig naamwoord of structuurmarkeerder) worden gebruikt om causaliteit uit te drukken?
- In welke mate wordt in de schoolboeken aandacht besteed aan die taalmiddelen die verband houden met genuanceerd historisch causaal redeneren?
- Is er een verschil in de talige middelen die gebruikt worden in de schoolboeken voor de onder- en de bovenbouw?
- Zijn er specifieke talige middelen om causaliteit uit te drukken die in verband gebracht kunnen worden met genuanceerd historisch causaal redeneren?

Methode

Uit de bovengenoemde schoolboeken werden voor dit onderzoek teksten geselecteerd over vier historische onderwerpen die in zowel de onderbouw als in de bovenbouw worden behandeld: feodalisme, ontdekkingsreizen, democratische revoluties en totalitaire staten. Door deze qua historische inhoud overeenstemmende teksten te vergelijken, kon een onderzoek worden gedaan naar mogelijke

verschillen tussen de wijze waarop causaliteit in onderbouwboeken (226 zinnen, 2683 woorden) en bovenbouwboeken (201 zinnen, 3178 woorden) wordt uitgedrukt. De teksten zijn onderworpen aan een kwantitatieve analyse met behulp van de taalanalysoftware MAXQDA. In de teksten zijn alle causale relaties gecodeerd. Meestal waren dat losse zinnen zoals: *De economische crisis blies vanaf 1930 de antidemocratische bewegingen nieuw leven in*. In een aantal gevallen werd een causaal verband met meerdere zinnen aangeduid, bijvoorbeeld: *Zelfstandige boeren pasten bovendien volgens Stalin niet in een communistische maatschappij. Daarom pakte Stalin vanaf 1928 ook de landbouw aan*. Deze constructies bevatten altijd een verwijzwoord waarmee de causaliteit wordt uitgedrukt. In het geval van opsommingen van causale relaties is elke oorzaak of gevolg apart gecodeerd en als losse zin beschouwd. De enige uitzondering op de zin als analyse-eenheid waren constructies als: *De kolonisten vonden dit het zoveelste voorbeeld van Britse bemoeizucht. In Boston gingen ze over tot actie*. Hier wordt impliciet een verband gelegd tussen de bemoeizucht en het overgaan tot actie. In deze gevallen zijn beide zinnen als één zin genomen.

Vervolgens is per zin, of combinatie van zinnen, vastgesteld op welke manier de causale relatie tot uitdrukking werd gebracht (impliciet, met structuurmarkeerders, met werkwoorden of met zelfstandige naamwoorden) en of er sprake was van een verwijzing naar het relatieve gewicht van oorzaken, meervoudige dan wel enkelvoudige verklaringen, intentionele dan wel structurele verklaringen, en de termijn waarop gevolgen optraden. De zinnencombinatie: *Zelfstandige boeren pasten bovendien volgens Stalin niet in een communistische maatschappij. Daarom pakte Stalin vanaf 1928 ook de landbouw aan*. is daarom gecodeerd als: structuurmarkeerder (daarom); intentionele verklaring (volgens Stalin); meervoudig (bovendien), maar kent

geen verwijzing naar het relatieve gewicht van oorzaken of de termijn waarop de gevolgen optraden. De resultaten van deze analyse zijn kwantitatief weergegeven (zie Appendix B).

Om eventuele verschillen tussen de gebruikte taal in de onderbouw en de bovenbouw vast te stellen is de codering ingevoerd in SPSS en is een multivariate analyse uitgevoerd. De boekenserie (*Memo dan wel Geschiedeniswerkplaats*) is hierin meegenomen als covariant.

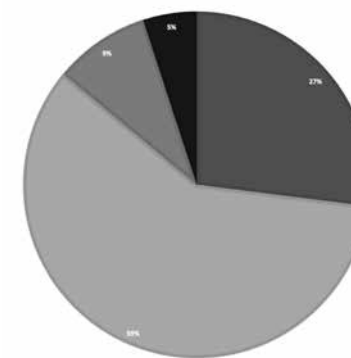
Vervolgens werd gekeken naar de chronologische richting waarin causaliteit wordt uitgedrukt. Het ging daarbij om de vraag of er sprake was van een opsomming van oorzaken of gevolgen, en of eerst de oorzaken werden besproken en daarna de gevolgen, of andersom. Dit laatste hangt samen met de afzonderlijke genres (*factorial of consequential explanations*) binnen de verklarende genrefamilie. Ook deze gegevens zijn kwantitatief gepresenteerd en meegenomen in de multivariate analyse.

Ten slotte is onderzocht welke manieren om causaliteit talig uit te drukken worden

gebruikt bij de verschillende typen historisch causaal redeneren. Dit is weergegeven in een kruistabel met kwantitatieve gegevens. Met behulp van een asymmetrische lambda is onderzocht of er een correlatie bestaat tussen de soort causaliteit die tot uitdrukking wordt gebracht en de taal die daarbij gehanteerd wordt. Om dit toepasbaar te maken voor het onderwijs, presenteren we alle in de teksten voorkomende woorden die een causaal verband uitdrukken in een overzicht. Daarbij wordt aangegeven welke woorden in de teksten voorkomen in zinnen waarin historisch causaal redeneren tot uitdrukking wordt gebracht.

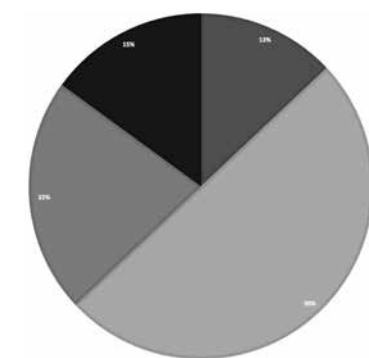
Resultaten

In figuur 1 en 2 is te zien hoe vaak de vier taalvormen waarin causale relaties kunnen worden uitgedrukt voorkwamen in de onderbouw- en bovenbouwteksten (zie ook Appendix B). Causale verbanden uitgedrukt met structuurmarkeerders komen in zowel onderbouw- als bovenbouwteksten het meest voor. Voorbeelden hiervan zijn *Oude steden*



- Impliciet (27%)
- Structuurmarkeerders (59%)
- Werkwoord (9%)
- Zelfstandig naamwoord (5%)

Figuur 1. Weergaven van causale verbanden in de onderbouw



- Impliciet (13%)
- Structuurmarkeerders (50%)
- Werkwoord (22%)
- Zelfstandig naamwoord (15%)

Figuur 2. Weergaven van causale verbanden in de bovenbouw

groeiden door de industrialisatie razendsnel en Europeanen gingen daarom op zoek naar betere handelsroutes. Deze structuurmarkeerders komen minder frequent voor in bovenbouwteksten dan in de onderbouwteksten. In de bovenbouwteksten wordt causaliteit vaker weergegeven met werkwoorden (*Mazelen en pokken leidden tot grote sterfte onder de Indianen*) en zelfstandige naamwoorden (*De ontdekkingsreizigers hadden verschillende redenen om hun tochten te maken*). De hoeveelheid impliciete causaliteit bleek in de bovenbouwteksten kleiner te zijn dan in de onderbouwteksten.

De analyse van verschillende onderdelen van causaal historisch redeneren liet zien dat in de bovenbouwteksten over het geheel meer aandacht aan causale verbanden wordt besteed dan in de onderbouwteksten (18% van de 201 zinnen in de onderbouwteksten, 27% van de 226 zinnen in de bovenbouwteksten). De causale verbanden in de onderbouwteksten zijn vaker intentioneel ($F(2,95) = 7.128, p = 0,001$) en vaker enkelvoudig ($F(2,95) = 5.209, p = 0,007$) – zie ook figuur 3

en Appendix B. In de bovenbouwteksten zijn causale verbanden vaker meervoudig (meerdere oorzaken bij een gevolg) en wordt meer aandacht besteed aan het relatieve gewicht van oorzaken ($F(2,95) = 3.765, p = 0,027$). Verder wordt in de bovenbouwteksten meer aandacht besteed aan oorzaken of gevolgen op langere termijn ($F(2,95) = 5.570, p = 0,005$). In de onderbouwteksten wordt bijna geen aandacht besteed aan de termijn waarbinnen causaliteit een rol speelt. In de bovenbouwteksten is meer aandacht voor de structurele factoren die een rol spelen in historische verklaringen.

De derde stap was de analyse van de wijze waarop causaliteit in de tijd werd gepresenteerd. Uit de resultaten blijkt dat ook hier een patroon aan te wijzen is (zie figuur 4). In de onderbouwteksten worden causale relaties relatief vaker aangegeven als een opsomming van oorzaken of beschreven als een enkelvoudige oorzaak-gevolgrelatie. In de bovenbouwteksten worden vaker opsommingen van gevolgen gegeven of wordt vanuit gevol-

gen naar een verklaring gezocht ($F(2,95) = 4.278, p = 0,017$).

In de laatste stap is onderzocht hoe de talige wijzen waarop causaliteit wordt gepresenteerd verband houden met de verschillende onderdelen van historisch causaal redeneren. In tabel 1 worden de resultaten weergegeven. In de eerste rij is in een percentage uitgedrukt hoe causale relaties in zowel onderbouw- als bovenbouwteksten talig worden weergegeven. Bij uitsplitsing naar diverse onderdelen van historisch causaal redeneren zijn verbanden vast te stellen met gebruikte taalvormen. Waar causaliteit gemiddeld in 19,8% van de zinnen impliciet wordt uitgedrukt, zien we dat dit veel vaker gebeurt met enkelvoudige verklaringen (25,9% van de zinnen) dan met meervoudige verklaringen (11,9% van de zinnen). Zinsconstructies als ‘de drie redenen voor’ of deze ‘gebeurtenissen leidden tot’, waarin zelfstandige naamwoorden en werkwoorden het causale verband uitdrukken, lenen zich blijkbaar beter voor meervoudige verklarin-

gen dan een impliciet uitgedrukte causaliteit. Er is een statistisch significante correlatie vastgesteld tussen deze vorm van mono- dan wel multicausaal redeneren en de gebruikte taalvorm ($\lambda = 0,105, p = 0,009$). Een vergelijkbaar patroon doet zich voor bij het verband tussen taalvormen en intentionele dan wel structurele verklaringen ($\lambda = 0,273, p = 0,015$). Structurele verklaringen blijken vaker te worden uitgedrukt in werkwoorden: *In grote delen van Europa veroorzaakten godsdienstige tegenstellingen en verzet tegen de vorstelijke centralisatiepolitiek opstanden en oorlogen*. Of met behulp van zelfstandige naamwoorden: *Op langere termijn zijn er grote religieuze, economische en demografische gevolgen te zien*. Impliciete causaliteit komt vaker voor bij intentionele verklaringen: *Filips II was woedend over de vernielingen*. *Hij stuurde de Spaanse hertog van Alva met een leger naar de Nederlanden*. Bij de taalvormen waarin het relatieve gewicht van oorzaken en de termijn waarbinnen een oorzaak of gevolg invloed uitoefent worden uitgedrukt, kon zo’n verband niet worden vastgesteld

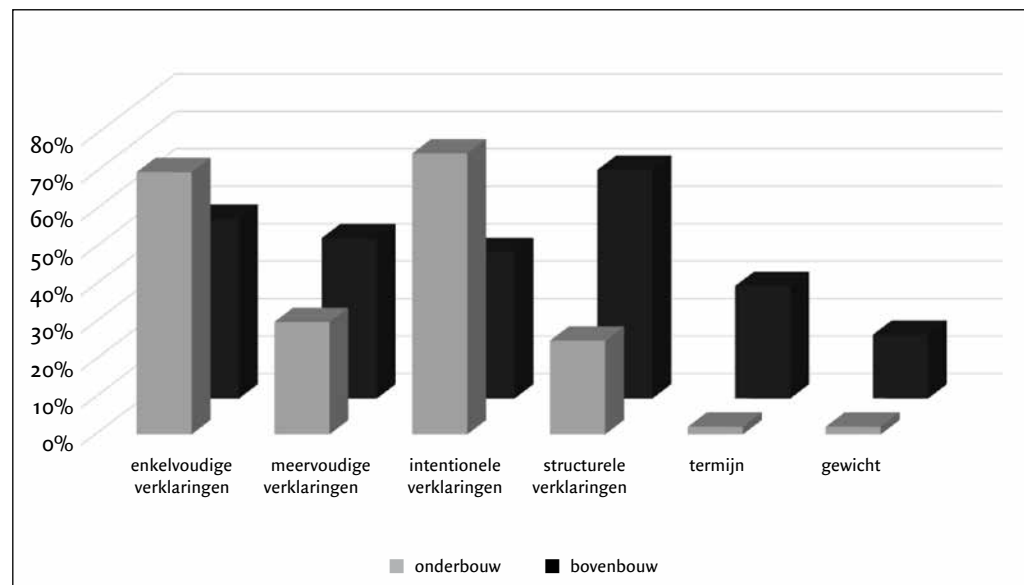


Diagram 3. Soorten causaliteit in de onder- en bovenbouw

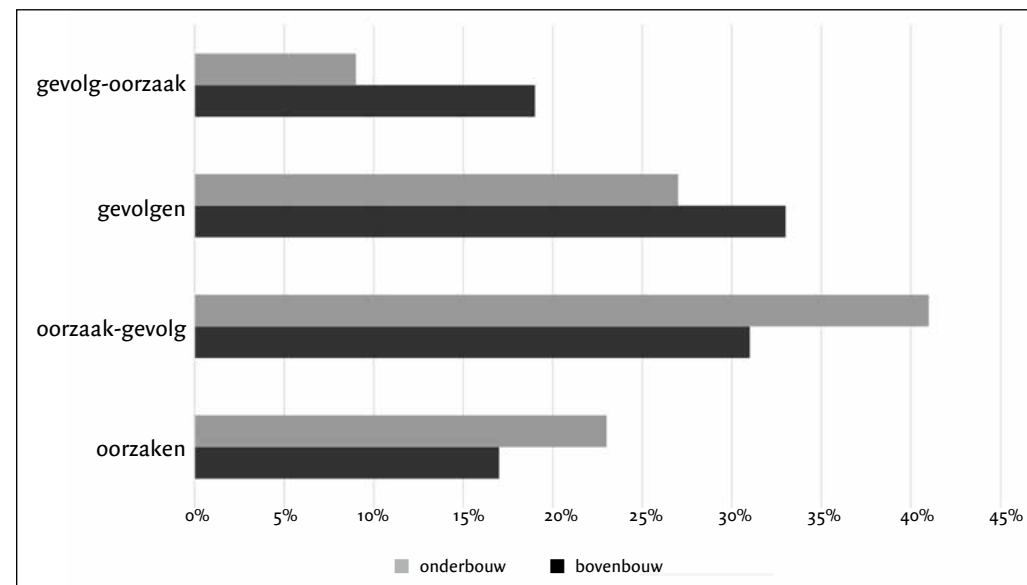


Diagram 4. Soorten causaliteit en causale ketens in onder- en bovenbouwteksten

omdat de aantallen te klein waren. (Zie tabel 1 voor een overzicht).

Ten slotte is vastgesteld welke woorden vooral worden gebruikt in zinnen waarin monocausale verbanden of intentionele oorzaken worden uitgedrukt (een minder genuanceerd niveau van historisch causaal redeneren) en in zinnen waarin multicausale verbanden, structurele oorzaken, het relatieve gewicht van oorzaken en de termijn waarop gevolgen zich manifesteerden worden uitgedrukt (een meer genuanceerd niveau van historisch causaal redeneren). Het overzicht hiervan wordt gepresenteerd in tabel 2.

Conclusie en discussie

Uit de analyse van de verschillen tussen geschiedenischoolboekteksten voor onder- en bovenbouw is gebleken dat causale relaties

uitgedrukt op impliciete wijze of met behulp van structuurmarkeerders relatief vaker voorkomen in de onderbouw, en causale relaties uitgedrukt met werkwoorden en zelfstandige naamwoorden relatief vaker in de bovenbouw. Als bovenbouwteksten een hoger niveau van historisch denken en redeneren representeren dan onderbouwteksten, zou dit betekenen dat werken met structuurmarkeerders gemakkelijker is dan werken met werkwoorden en zelfstandige naamwoorden. Voor leerlingen die een hoger niveau van historisch causaal redeneren zouden moeten bereiken, zou expliciete aandacht voor werkwoorden en zelfstandige naamwoorden van causaliteit dus op zijn plaats zijn.

Het relatief vaak voorkomen van impliciete causaliteit in onderbouwboeken kan duiden op verhalende genre-elementen in deze schoolboekteksten. Hierin worden de gebeurtenissen in chronologische volgorde

	Impliciet	Structuurmarkeerders	Werkwoorden	Zelfstandige naamwoorden	Waarde Lambda	Significantie
Causale relaties in onder- en bovenbouw	19,8%	52,5%	16,8%	10,8%		
Enkelvoudige verklaringen	25,9%	56,9%	15,5%	1,7%	0,195	0,009
Meervoudige verklaringen	11,9%	47,6%	16,7%	23,8%		
Intentionele verklaringen	28,3%	58,5%	3,8%	7,6%	0,273	0,015
Structurele verklaringen	8,3%	45,8%	31,3%	14,6%		
Gewicht aan een verklaring	0,0%	28,6%	42,9%	28,6%	0,000	A
Tijd	5,9%	52,9%	23,5%	17,6%	0,000	A

A. Voor gewicht en tijd geldt dat het om relatief kleine aantallen gaat (11 gewicht, 12 tijd) en is er geen correlatie vastgesteld.

Tabel 1. Hoe worden de verschillende soorten causaliteit talig weergegeven in onder- en bovenbouw schoolboekteksten

gepresenteerd en de verbanden niet per se geëxpliciteerd. Het kan ook te maken hebben met de neiging van auteurs om teksten door het gebruik van korte zinnen ‘gemakkelijker’ te maken. Werken met woorden als ‘omdat’, ‘hoewel’, ‘daardoor’, et cetera, impliceert immers dat er bijzinnen worden geschreven, waardoor zinnen langer worden. Deze veronderstelling wordt bevestigd door het in onze teksten aangetroffen gemiddelde aantal woorden per zin. In de onderbouwteksten bestaat een zin gemiddeld uit twaalf woorden, in de bovenbouwteksten uit gemiddeld zestien woorden. Dat schoolboekauteurs zich vergissen als zij denken dat hun tekst op deze wijze eenvoudiger wordt, heeft het onderzoek van Land, Sanders, & Van den Bergh (2009) aangetoond.

De resultaten die zijn weergegeven in figuur 3 en 4 stemmen overeen met de resultaten uit eerder onderzoek dat in de inleiding is beschreven, waaruit bleek dat leerlingen uit de lagere klassen van het vo een voorkeur hebben voor monocausaliteit en voor intentionele verklaringen. De bestudeerde onderbouwteksten geven ook relatief meer aandacht aan intentionele en monocausale verklaringen. Hier kan sprake zijn van een kip-en-ei-verhaal. Is deze neiging bij leerlingen naar monocausale en intentionele verklaringen een gevolg van de teksten die ze lezen, of kiezen schoolboek-

de teksten die ze lezen, of kiezen schoolboek-

	Werkwoorden waarmee een causaal verband wordt uitgedrukt		Zelfstandige naamwoorden	Structuurmarkeerders die een causale relatie aangeven		Structuurmarkeerders die historisch denken (mede) mogelijk maken
Taal die in verband wordt gebracht met een minder genuanceerd niveau van historisch denken	ontstonden	verklaarden	gevolgen	toen	om	volgens
	bepalen	leiden tot	oorzaken	omdat	zodat	hoewel
	zorgen voor	veroorzaakten	uitkomst	doordat	uit	tegenover
	betekenen dat	creëren	redenen	want	door	ondanks
	verklaren	bezorgden	resultaat	zo	dus	echter
	resulteren in	ontstaan	verklaring	daarom		hiertegen
Taal die meer genuanceerd historisch redeneren mogelijk maakt		verantwoordelijk zijn voor	gevolg			daarnaast
	streven naar	voorkwamen	aanleiding	hiermee	hierdoor	daaraan
	aansporen	beschouwden	invloed	daarmee	vanwege	doorslaggevend
	benadrukken	versterken	op die manier	dankzij	wegens	andersom
	met behulp van	beïnvloeden	belemmering	daardoor	waarom	weliswaar
	aanwakkeren	scheppen	daarbij	daaruit	waardoor	bovendien
	bevorderden	inspireren	argumenten voor	waardoor	met behulp van	bovenop
	bijdragen aan	stimuleren	voedingsbodem	waarmee	waaruit	evenwel
					volgens	

Tabel 2. Woorden die causaliteit aanduiden. Grijs gearceerd: woorden die relatief vaak voorkomen in zinnen waarin genuanceerd historisch causaal denken wordt uitgedrukt

auteurs (wellicht onbewust) voor een eenvoudigere weergave van het verleden?

Binnen het verklarende genre wordt door Coffin (2006a) onderscheid gemaakt tussen *factorial explanations*, waarin oorzaken aan gevolgen voorafgaan en die als relatief eenvoudig worden beschouwd, en *consequential explanations*, waarbij uitgegaan wordt van gevolgen en terug geredeneerd naar oorzaken, wat als relatief moeilijker wordt beschouwd. Uit de vergelijking tussen onderbouw- en bovenbouwteksten blijkt dat in de eerste meer sprake is van *factorial explanations* en in de tweede meer van *consequential explanations*. Coffins vaststelling wordt dus door ons onderzoek bevestigd. Bovendien zien we in de bovenbouwteksten vaker de taal terugkomen die genuanceerd historisch causaal redeneren mogelijk maakt (zie de grijs gearceerde delen van tabel 2).

Dit alles biedt aanknopingspunten voor het ontwikkelen van een taaldidactiek die erop gericht is de leerlingen naar een hoger niveau van historisch causaal redeneren te brengen. Blijkbaar moeten leerlingen daarvoor leren om te gaan met taalmiddelen die meervoudige oorzaken en structurele oorzaken aanduiden. Ook zullen leerlingen moeten oefenen met tekstsoorten waarin eerst een gevolg wordt gepresenteerd van waaruit wordt terug geredeneerd naar de oorzaken die dit kunnen verklaren. Bovendien kan uit het weinig voorkomen van aanduidingen die verwijzen naar het relatieve gewicht of de termijn waarbinnen de gevolgen optreden, geconcludeerd worden dat leerlingen hier relatief weinig mee in aanraking komen. Een taalgerichte geschiedenisdidactiek zou ook daar aandacht aan moeten besteden. Ten slotte verdient het aanbeveling om - wellicht specifiek in de onderbouw - extra aandacht te besteden aan de wijze waarop causaliteit in tekst geïmpliceerd wordt, en in zowel de onder- als de bovenbouw aandacht te besteden aan de beperkte (historisch causale) nuance die structuurmarkeerders bieden.

LITERATUUR

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–254.
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289.
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London / New York: Continuum.
- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413–429.
- Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Drie, J. van, Braaksma, M., & Boxtel, C. van (2014). Beter schrijven bij geschiedenis. Effect van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 3–14.
- Dussen, W.J. van der (1988). *Filosofie van de geschiedwetenschappen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Halldén, O. (1998a). On reasoning in history. In: Voss, J. F., & Carretero, M. (eds.), *Learning and Reasoning in History*. *International Review of History Education*, Vol. 2 (pp. 272–278). London: Woburn.
- Halldén, O. (1998b). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131–139.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th edition). London/New York: Routledge.
- Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den

- (2009). Duidelijke leerteksten in het vmbo. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 3–12.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lorenz, C. (1987). *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*. Meppel: Boom (Proefschrift Universiteit van Amsterdam).
- Monte-Sano, C. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273–299.
- Oliveira, L. C. de (2011). *Knowing and writing school history: The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Schleppegrell, M., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 174–187.
- Stoel, G.L., Drie, J.P. van, & Boxtel, C. A. M. van (2015). Teaching towards historical expertise: Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76.
- Voss, J. F., Ciarocchi, J., & Carretero, M. (1998). Causality in history: On the intuitive understanding of the concepts of sufficiency and necessity. In: Voss, J.F., & Carretero, M. (eds.), *Learning and Reasoning in History*, *International Review of History Education*, Vol. 2 (pp. 199–213). London: Woburn.
- Wilschut, A., Straaten, D. van, & Riessen, M. van (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

TERENCE HONING studeerde geschiedenis en onderwijskunde aan de Hogeschool en de Universiteit van Amsterdam. Sinds 2013 is hij lerarenopleider geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam. In opdracht van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken verricht hij onderzoek naar taal in geschiedensismethoden. E-mail: t.honing@hva.nl

ARIE WILSCHUT is lector didactiek van de maatschappijvakken aan de Hogeschool van Amsterdam. Zijn belangrijkste onderzoeks-terreinen zijn het bewustzijn van de tijd in het geschiedenisonderwijs, de relevantie van de geschiedenis voor leerlingen en studenten (met een focus op burgerschap) en de rol van taal in het onderwijzen en leren van de sociale wetenschappen. E-mail: a.h.j.wilschut@hva.nl

Appendix A. Gebruikte schoolboeken

- Beukers, E., & Klein, S. (Red.) (2011). *Memo: Geschiedenis voor de bovenbouw havo*. Informatieboek. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Beukers, E., & Schrover, W. (Red.) (2008). *Memo: Geschiedenis voor de onderbouw 1h/v*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Beukers, E., & Schrover, W. (Red.) (2009). *Memo: Geschiedenis voor de onderbouw 2h/v*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bulthuis, H., & Schrover, W. (Red.) (2010). *Memo: Geschiedenis voor de onderbouw 3v*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Geugten, T. van der, & Verkuil, D. (Red.) (2006). *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase vwo. Handboek historisch overzicht*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Geugten, T. van der, & Verkuil, D. (Red.) (2006). *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase havo. Handboek historisch overzicht*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Geugten, T. van der, & Verkuil, D. (Red.) (2012). *Geschiedeniswerkplaats: havo/vwo 1. Informatieboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Geugten, T. van der, & Verkuil, D. (Red.) (2013). *Geschiedeniswerkplaats: havo/vwo 2. Informatieboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Geugten, T. van der, & Verkuil, D. (Red.) (2014). *Geschiedeniswerkplaats: havo 3. Informatieboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Appendix B. Overzicht van alle kwantitatieve data en de multivariate analyse

		SCHOOLBOEKEN		MULTIVARIATE ANALYSE	
		onderbouw	bovenbouw	F	Sig
TAALVORMEN CAUSALE RELATIES	Impliciet	27,3%	12,9%	5,824	0,004
	Structuurmarkeerders	59,1%	50,0%		
	Werkwoorden	9,1%	22,2%		
	Zelfstandige naamwoorden	4,5%	14,8%		
SOORT CAUSALITEIT	Opsomming oorzaken	22,7%	16,7%	4,278	0,017
	Oorzaak-gevolg relatie (factorial explanation)	40,9%	31,4%		
	Opsomming gevolgen	27,3%	33,3%		
	Gevolgen verklaard vanuit oorzaak (consequential explanation)	9,1%	18,5%		
ENKELVOUDIGE OF MEERVOUDIGE VERKLARINGEN	Enkelvoudige verklaringen	70,5%	48,1%	5,209	0,007
	Meervoudige verklaringen	29,5%	51,9%		
INTENTIELE OF STRUCTURELE VERKLARINGEN	Intentionele verklaringen	75,0%	38,9%	7,128	0,001
	Structurele verklaringen	25,0%	61,1%		
TERMIJN WAAROP GEVOLGEN OPTREDEN	Niet	98,7%	78,9%	5,570	0,005
	Wel	2,3%	21,1%		
RELATIEF GEWICHT VAN OORZAKEN	Niet	97,9%	83,3%	3,765	0,027
	Wel	2,1%	16,7%		

Doeltaal Leertaal

Een didactiek en een professionaliseringstraject

SEBASTIAAN DÖNSZELMANN, ANNA KAAL, JOS BEISHUIZEN & RICK DE GRAAFF

Vraag de eerste persoon die u tegenkomt of het zinvol is om bij het leren van een vreemde taal veelvuldig blootgesteld te worden aan die taal en het antwoord zal Ja zijn. Maar zo logisch als het klinkt om de doeltaal in de mvt-les veelvuldig in te zetten, zoveel is er ook nog onduidelijk over de manier waarop de doeltaal gebruikt zou moeten worden en over de werkelijke leereffecten daarvan. Slechts kleinschalige onderzoeken, gebaseerd op bescheiden experimenten (o.a. Haamberg, 2008), vaak binnen een intensieve leercontext (o.a. Keck, 2006; Long, 1996), rapporteren in vrij abstracte bewoordingen over het gebruik van de doeltaal en over mogelijke positieve leereffecten. Dit artikel rapporteert over het eerste deel van een didactisch ontwerponderzoek betreffende doeltaalgebruik in mvt-lessen in het voortgezet onderwijs. Het Duurzaam Doeltaal-project¹ tracht doeltaalgebruik en de effecten daarvan concreet te maken. Het geeft een samenvatting van de theoretische basis die nodig was om een doeltaal didactiek op te stellen en beschrijft de ontwikkeling die de docenten doormaakten tijdens het intensieve scholingstraject.

Binnen het Duurzaam Doeltaal-onderzoek staan twee vragen centraal:

- Is er, binnen het reguliere mvt-onderwijs, een verband tussen verantwoord doeltaalgebruik van de docent en prestaties/motivatie van leerlingen?
- Kunnen mvt-docenten zich verantwoord doeltaalgebruik eigen maken via de beproefde teacher education-methodiek en wordt de aangeleerde methode duurzaam toegepast?

Twee bijbehorende deelvragen staan in dit artikel centraal:

1. Wat zijn de talige, didactische en pedagogische kenmerken van verantwoord doeltaalgebruik in een mvt-les in de Nederlandse vo-context?
2. Welke doeltaal didactische ontwikkeling is er zichtbaar bij docenten die deelnemen aan het intensieve scholingsprogramma?

Verantwoord doeltaalgebruik

Verantwoord doeltaalgebruik is iets anders dan het gebruik van de vreemde taal tijdens mvt-lessen. Als een docent simpelweg Portugees, Frans of Chinees met zijn leerlingen praat,