

DÉ BENADERING BESTAAT NIET

Dit artikel is een korte introductie van wetenschappelijke bronnen over het leren van concepten. Het artikel schetst de theoretische achtergrond van 'de concept-contextbenadering' en het beschrijft enkele praktische ervaringen met *concept-based teaching* bij maatschappijvakken in Nieuw-Zeeland.

ARTHUR PORMES

Dat de Commissie Maatschappijwetenschappen onder voorzitterschap van Paul Schnabel in 2007 voor een concept-contextbenadering koos, kwam niet ineens uit de lucht vallen.¹ Niet alleen in Nederland werken steeds meer schoolvakken met een concept-contextbenadering, zoals scheikunde, biologie, natuurkunde en economie. Onderwijs in *conceptual understanding* wordt wereldwijd al enige tijd gezien als een effectieve benadering van curriculumvernieuwing.² De moderne samenleving wordt wel een 'vloeibare samenleving' genoemd. Alles verandert snel en continu en dat stelt curriculumontwikkelaars, docenten en scholen voor nieuwe uitdagingen: hoe leren we leerlingen om kritische denkers te worden die hun weg in de eindeloze stroom van informatie vinden en die weten hoe te handelen?³ Meer aandacht voor conceptuele kennis is een oplossing die in veel landen wordt gekozen. Concepten ordenen feitenkennis op een hoger abstractieniveau en daardoor kan 'nieuwe' kennis gemakkelijker in bestaande cognitieve structuren worden ingepast.⁴

BEREDENEREN

Werken met conceptuele kennis doen docenten maatschappijleer en maatschappijwetenschappen al geregeld. Een voorbeeld. Leerlingen leren niet alleen de feitelijke kennis dat leden van de Tweede Kamer als formeel machtsmiddel het recht van initiatief hebben. Van leerlingen wordt ook verwacht dat zij in een gegeven situatie kunnen beredeneren welke machtsmiddelen de betrokken actoren hebben. Om dat te kunnen moeten leerlingen een *rijkere* voorstelling van het concept macht hebben dan alleen de feitelijke kennis over de formele machtsmiddelen van Tweede Kamerleden. Nieuw in het nieuwe examenprogramma Maatschappijwetenschappen is dat kernconcepten en hoofdconcepten expliciet zijn benoemd. Een ander belangrijk nieuw element is dat er in het onderwijs op een systematischere manier aan het vorming van kennis op conceptueel niveau zal worden gewerkt.

CONCEPTUELE VERANDERING

Er is een specifiek onderzoeksgebied dat zich bezighoudt met onderzoek naar en theorievorming over conceptuele verandering.⁵ De centrale vraag daarbij is: hoe integreren mensen nieuwe kennis in de ideeën die ze al hebben en hoe worden misconcepties aangepast, zodat er sprake is van een conceptuele

verandering? De ontwikkelingen in dat vakgebied zijn boeiend om kennis van te nemen, maar het onderzoek richt zich tot nu toe vooral op de bètavakken. Sociale wetenschappen verschillen toch op een fundamentele manier van natuurwetenschappen. Zijn de natuurwetenschappen vooral gericht op verklaren (*explanation, Erklären*), de sociale wetenschappen zijn daarnaast ook gericht op begrijpen (*understanding, Verstehen*).⁶ In het nieuwe examenprogramma van het vwo wordt daar impliciet aan gerefereerd door de introductie van vier paradigma's (het functionalismeparadigma, het conflictparadigma, het rationele actorparadigma en het sociaalconstructivisme-paradigma).

CONCEPTEN ALS 'FRAMES'

Wat is een *concept* eigenlijk? Om een concept wendbaar te kunnen gebruiken, moet het concept meer inhouden dan een mentale voorstelling van een definitie met een rijtje kenmerken. Een concept kan het best worden voorgesteld als een *frame* dat bestaat uit een aantal kenmerken die elk kunnen variëren, met daaraan gekoppeld enkele (prototype) voorbeelden.⁷ Dat klinkt heel abstract, maar een voorbeeld is wellicht verhelderend. Het concept macht bestaat uit een aantal kenmerken: dat het een relationeel begrip is (en niet een eigenschap van een persoon), dat er bronnen van macht zijn (die kunnen variëren zoals kennis, bezit, fysieke kracht), dat er middelen zijn om macht uit te oefenen (die kunnen variëren net zoals de bronnen van macht), dat er niveaus zijn waarop macht wordt uitgeoefend (machtsrelaties tussen personen, groepen, staten), dat macht op verschillende manieren kan worden gelegitimeerd, enzovoorts. Prototype voorbeelden zijn een bendeleider (*warlord*), het parlement, politieagenten, een multimiljonair, de Verenigde Staten.⁸

NIET ÉÉN BENADERING

Vaak wordt gesproken over 'de concept-contextbenadering'.⁹ Dat is enigszins misleidend want bij elk curriculum wordt *de concept-contextbenadering* op verschillende manieren uitgewerkt. Bij de bètavakken houdt de concept-contextbenadering in dat er meer aandacht voor contexten komt om samenhangende begripsvorming bij leerlingen te vergemakkelijken. Bij maatschappijwetenschappen betekent de concept-contextbenadering juist dat er minder nadruk op thematische contexten komt te liggen en dat er meer aandacht voor concepten komt. In verschillende landen wordt die concept-contextbenadering bij maatschappijvakken echter ook niet op precies dezelfde manier vormgegeven. Nieuw-Zeeland



Leerlingen moeten een rijkere voorstelling van het concept macht hebben dan alleen feitelijke kennis over formele machtsmiddelen van het parlement.
Foto: Parlementsgebouw in Wellington, Nieuw-Zeeland (bron: Wikimedia Commons)

is wat dat betreft een interessant land om naar te kijken. Dat land heeft een langere traditie met wat zij *concept based education* noemen, ook bij de maatschappijvakken.¹⁰ Bovendien is er het nodige over gepubliceerd.¹¹ Doordat het curriculum voor *social sciences* daar anders is opgebouwd dan bij ons, is die concept-contextbenadering anders dan de concept-contextbenadering zoals die zich nu bij het schoolvak maatschappijwetenschappen in Nederland ontwikkelt.

ERVARINGEN IN NIEUW-ZEELAND

Andrea Milligan en Bronwyn Wood van de Victoria University in Wellington beschrijven een strategie om lessen te ontwerpen die tot *conceptual understanding* (conceptueel inzicht) leiden.¹² Als leerlingen over relaties tussen concepten nadenken, verwerven ze dieper begrip van de concepten. De eerste stap in het ontwerpproces is om in de leerstof de belangrijkste concepten te identificeren. De tweede stap is om conceptuele inzichten te formuleren waarop het leren en onderwijzen kan worden gericht. Het gaat hierbij om generalisaties van relaties tussen concepten. Een voorbeeld: 'In een strijd om de macht kan groepsvorming op basis van een bepaalde identiteit worden ingezet als strategie om aanhang te mobiliseren'. Hierin wordt een verband gelegd tussen drie kernconcepten uit het nieuwe maatschappijwetenschappenprogramma (macht, groepsvorming, identiteit). Milligan en Wood benadrukken dat die conceptuele inzichten waardegeladen oordelen zijn. Bovendien is er niet één juiste definitie van een bepaald concept in de sociale wetenschappen, maar is er over die definities een continu debat. Omdat de leerlingen wel een landelijk examen moeten doen, is er waarschijnlijk niet aan te ontkomen om leerlingen voor dat examen wel één bepaalde definitie van een concept te laten leren. Milligan en Wood concluderen dat docenten in Nieuw-Zeeland zelden bereiken dat hun leerlingen generalisaties van relaties tussen concepten kunnen formuleren. Vaak worden concepten als *feiten* onderwezen. Zij vermoeden dat dit komt door een onduidelijke definiëring in het examenprogramma van wat concepten en conceptuele inzichten zijn en door onvoldoende nadruk op het belang van concepten. Dit zijn belangrijke lessen voor ons. ♦

Arthur Pormes is vakdidacticus maatschappijwetenschappen en maatschappijleer bij ICLON/Universiteit Leiden en docent bij RSG Brokdele te Breukelen.

Noten

1. SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling, *Het vak maatschappijwetenschappen; voorstel examenprogramma*, SLO, Enschede, 2007.
2. Milligan, A. & B. Wood, 'Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world', in: *Journal of Curriculum Studies*, 42 (2010) 4, pp. 487-501.
3. Bauman, Z., *Liquid modern challenges to education*, Padova University Press, Padova, 2011.
4. Anderson, L. W. & D.R. Krathwohl (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison-Wesley Longman, New York, NY, 2001, p.70.
Zie ook: Bransford, J. D., A.L. Brown, A. L. & R.R. Cocking (Eds.), *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Exp. Ed.), National Academies Press, Washington, DC, 2000, p.42, "The fact that experts' knowledge is organized around important ideas or concepts suggests that curricula should also be organized in ways that lead to conceptual understanding", <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>.
5. Vosniadou (Eds.), *International Handbook of Conceptual change*, Routledge, New York, 2013.
6. Hollis, M., *The philosophy of social science; an introduction*, University Press Cambridge, Cambridge, 2002.
7. Barsalou, L.W., 'Frames, concepts, and conceptual fields', in: E. Kittay & A. Lehrer (Eds.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1992, pp. 21-74.
8. Voor andere voorbeelden uit Geschiedenis didactiek, zie: Haenen, J., & H. Schrijnemakers, 'Suffrage, feudal, democracy, treaty... history's building blocks: Learning to teach historical concepts' in: *Teaching History*, 2000, 98, pp. 22-29, <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/30941>.
9. SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2007, p.19 (zie eindnoot 1); SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling, *Maatschappijwetenschappen; Vernieuwd Examenprogramma*, SLO, Enschede, 2009, p.77 e.v.
10. Zie bijvoorbeeld: http://ssol.tki.org.nz/Social-studies-Years-1-10/Teaching-and-learning/effective_teaching_in_social_studies/building_conceptual_understandings/building_conceptual_understandings.
11. Een recent overzicht biedt het *New Zealand Journal of Educational Studies*, in een themanummer uit 2013.
12. Zie noot 2.