

'Dé concept-context 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-context benadering' 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-context benadering koos, kwam niet ineens uit de lucht vallen.ⁱ Niet alleen in Nederland werken steeds meer schoolvakken met een concept-context benadering (zoals scheikunde, biologie, natuurkunde en economie). Onderwijs in '[conceptual understanding](#)' wordt wereldwijd al enige tijd gezien als een effectieve benadering van curriculumvernieuwing.ⁱⁱ De moderne samenleving wordt wel een '[vloeiende 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 vinden in de eindeloze stroom van informatie en die weten hoe te handelen?ⁱⁱⁱ 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 makkelijker ingepast worden in bestaande cognitieve structuren.^{iv}

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. We verwachten ook van leerlingen dat zij in een gegeven situatie kunnen beredeneren welke machtsmiddelen 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 benoemd zijn. Een ander belangrijk nieuw element is dat dat er in het onderwijs op een systematischere manier gewerkt zal worden aan het vormen van kennis op conceptueel niveau.

Conceptuele verandering

Er is een specifiek onderzoeksgebied dat zich bezighoudt met onderzoek naar en theorievorming over [conceptuele verandering](#).^v 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 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. En 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*).^{vi} In het nieuwe examenprogramma wordt daar impliciet aan gerefereerd bij het vwo door de introductie van vier paradigma's (het functionalisme-paradigma, het conflict-paradigma, het rationele actor-paradigma en het sociaalconstructivisme-paradigma).

Concepten als 'frames'

Maar wat is een 'concept' eigenlijk? Om een concept wendbaar te kunnen gebruiken, moet het concept meer inhouden dan een mentale voorstelling van definitie met een rijtje van 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.^{vii} Dat klinkt heel abstract, maar een voorbeeld is wellicht verhelderend. Het concept 'macht' bestaat uit een aantal kenmerken, bijvoorbeeld 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 gelegitimeerd kan worden, enzovoorts. Prototype voorbeelden zijn bijvoorbeeld een bendeleider (*warlord*), het parlement, politieagenten, een multimiljonair, de VS.^{viii}

Niet één benadering

Vaak wordt gesproken over '[de concept-context benadering](#)'.^{ix} Dat is enigszins misleidend want bij elk curriculum wordt 'de' concept-context benadering op verschillende manieren uitgewerkt. Bij de bètavakken houdt de concept-context benadering in dat er meer aandacht komt voor contexten, om samenhangende begripsvorming bij leerlingen te vergemakkelijken. Bij maatschappijwetenschappen betekent de concept-context benadering juist dat er minder nadruk komt te liggen op thematische contexten en dat er meer aandacht komt voor concepten. Maar in verschillende landen wordt die concept-context benadering bij maatschappijvakken ook niet op precies dezelfde manier vorm gegeven. Nieuw-Zeeland is wat dat betreft een interessant land om naar te kijken. Dat land heeft een langere traditie met wat zij noemen '*concept based education*', ook bij de maatschappijvakken.^x Bovendien is er het nodige over gepubliceerd.^{xi} Doordat het curriculum voor *social sciences* daar anders is opgebouwd dan bij ons, is die concept-context benadering anders dan de concept-context benadering zoals die zich nu ontwikkeld bij het schoolvak maatschappijwetenschappen in Nederland.

Ervaringen in Nieuw-Zeeland

Andrea Milligan en Bronwyn Wood (Victoria University in Wellington) beschrijven een strategie om lessen te ontwerpen die leiden tot "*conceptual understanding*" (conceptueel inzicht).^{xii} Als leerlingen nadenken over relaties tussen concepten, verwerven ze dieper begrip van de concepten. Stap 1 in het ontwerpproces is om in de leerstof de belangrijkste concepten te identificeren. Stap 2 is om conceptuele

inzichten te formuleren waarop het leren en onderwijzen gericht kan worden. 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 maatschappijwetenschappen programma (macht, groepsvorming, identiteit). Milligan & Wood benadrukken dat die conceptuele inzichten, waarde-geladen oordelen zijn. Bovendien is er niet één juiste definitie van een bepaald concept in de sociale wetenschappen, maar over die definities is een continu debat. Omdat de leerlingen wel een landelijk examen moeten doen, ontkom je er waarschijnlijk niet aan om leerlingen voor dat examen wèl één bepaalde definitie van een concept te laten leren. Milligan & 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 onvoldoende nadruk op het belang van concepten. Belangrijke lessen voor ons.

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

ⁱ SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen; voorstel examenprogramma*. Enschede: SLO.

ⁱⁱ Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (4), 487-501.

ⁱⁱⁱ Bauman, Z. (2011). *Liquid modern challenges to education*. Padova: Padova University Press.

^{iv} Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison-Wesley Longman, p.70.

Zie ook: Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Exp. Ed.). Washington, DC: National Academies Press, 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>

^v Vosniadou (Eds.). (2013). *International Handbook of Conceptual change*. New York: Routledge.

^{vi} Hollis, M. (2002). *The philosophy of social science; an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

^{vii} Barsalou, L.W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. In: E. Kittay & A. Lehrer (Eds.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization* (pp. 21-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

^{viii} Voor andere voorbeelden uit Geschiedenis didactiek zie: Haenen, J., & Schrijnemakers, H. (2000). Suffrage, feudal, democracy, treaty... history's building blocks: Learning to teach historical concepts. *Teaching History*, 98, 22–29. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/30941>

^{ix} SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen; voorstel examenprogramma*. Enschede: SLO, p.19 (zie eindnoot i); SLO Stichting Leerplan Ontwikkeling (2009). *Maatschappijwetenschappen; Vernieuwd Examenprogramma*. Enschede: SLO, p.77 e.v.

^x Zie b.v. http://ssol.tki.org.nz/Social-studies-Years-1-10/Teaching-and-learning/effective_teaching_in_social_studies/building_conceptual_understandings/building_conceptual_understandings

^{xi} Een recent overzicht biedt het *New Zealand Journal of Educational Studies*, in een themanummer uit 2013.

^{xii} Zie voetnoot ii.