

# De complexiteit van begripsontwikkeling

Carla van Boxtel

**Begripsontwikkeling is in het onderwijs een belangrijk element. Dit geldt zeker voor het geschiedenisonderwijs. Maar om wat voor soort begrippen gaat het eigenlijk bij het vak geschiedenis en wat betekent het precies om een begrip te beheersen? Hoe stellen leerlingen zich bepaalde historische begrippen voor?**

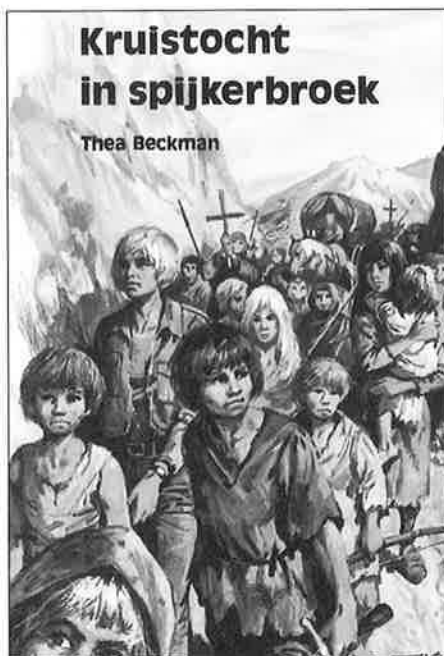
**In dit artikel gaat Kleio-redacteur Carla van Boxtel in op de resultaten van haar onderzoek naar de beheersing van historische begrippen bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Carla van Boxtel studeerde geschiedenis en onderwijskunde en is AIO aan de RU Utrecht.**

In onze communicatie functioneren begrippen als betekenissen van woorden. Begrippen kunnen verwijzen naar objecten, personen, gebeurtenissen of standen van zaken. We gebruiken begrippen om de complexe realiteit waarin we leven te kunnen benoemen en er zodoende over te kunnen communiceren.

In het geschiedenisonderwijs gaat het vooral om verwerving van historische begrippen. De leerstof in het geschiedenisonderwijs is in sterke mate conceptueel van aard. De beschrijving en interpretatie van het verleden vindt plaats met behulp van historische begrippen.

Bij het vak geschiedenis kan een indeling gemaakt worden naar verschillende soorten begrippen. Methodologische begrippen hebben te maken met de beoefening van de geschiedwetenschap. In het geschiedenisonderwijs worden deze begrippen structuurbegrippen genoemd. Voorbeelden daarvan zijn: bron, vraagstelling, objectiviteit, oorzaken en gevolgen, en continuïteit en discontinuïteit. Er bestaan ook systematiserende begrippen. De beschrijving van het verleden kan betrekking hebben op diverse aspecten van het verleden: politieke, economische, sociale, culturele en mentale.

Wat hier echter bedoeld wordt met historische begrippen zijn de zogenoemde vakinhoudelijke begrippen. Dit zijn begrippen met een historische inhoud, zoals: periode-aanduidingen, stromingen, verschijnselen maar



*Een bijdrage tot de beeldvorming rondom het begrip 'kruistochten'.*

ook sleutelbegrippen. De sleutelbegrippen zijn niet aan één bepaalde inhoud of periode gebonden en kunnen gebruikt worden bij de beschrijving en interpretatie van verschillende historische verschijnselen. Zo kan een begrip als 'slavernij' betrekking hebben op het Griekenland van de Oudheid maar ook op een andere tijd en ruimte, bijvoorbeeld het Amerika van de zestiende en ze-

ventiende eeuw. Sommige sleutelbegrippen zijn meer sociologisch van aard, zoals: macht, klasse en welvaart.

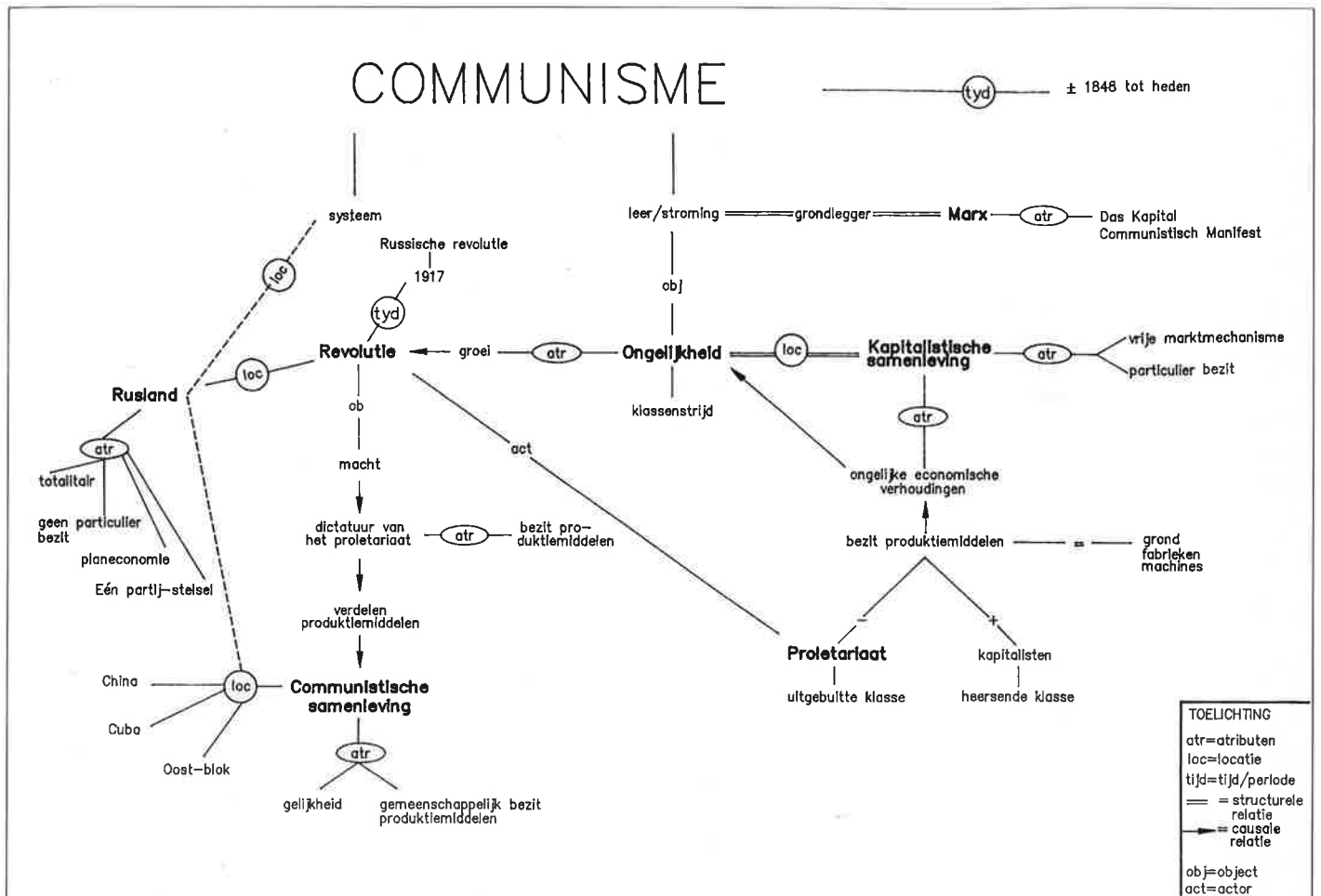
Eigenlijk is er nog een categorie historische begrippen, de symbolische begrippen. Deze begrippen verwijzen op een symbolische manier naar historische inhouden. Hoewel het vaak gaat om een naam of een plaats, wordt er verwezen naar een bredere betekenis. Von Borries geeft enkele voorbeelden van deze begrippen.<sup>1</sup> 'Bastille' verwijst niet alleen naar een gebouw maar is ook een symbool voor de Franse revolutie, 'Auschwitz' verwijst naar de Endlösung gedurende het nationaal-socialisme en 'Bismarck' verwijst naar de Duitse eenheidsstaat.

Door de verwerving van deze historische begrippen én van de structuurbegrippen beschikken de leerlingen over een begrippen-apparaat dat ze kunnen gebruiken om bepaalde zaken binnen het vakgebied te analyseren.

Het geschiedenisonderwijs wil leerlingen onder andere leren historische begrippen op de juiste wijze en in de juiste context te gebruiken om historische en hedendaagse situaties te beschrijven, te interpreteren en te evalueren.

## 'Fuzzy concepts'

Begripsverwerving in het geschiedenisonderwijs is echter niet gemakkelijk. Op de eerste plaats zijn veel historische begrippen niet duidelijk omschreven en moeilijk te vatten in een definitie. In de onderwijskundige literatuur worden deze vage begrippen ook wel aangeduid met de term 'fuzzy concepts'. Bovendien zijn veel historische begrippen op te vatten als historische interpretaties. Volgens Ankersmit zijn alle historische begrippen interpretatieve begrippen.<sup>2</sup> Verschillende historici kunnen met hetzelfde begrip iets anders bedoelen. Ze geven dan een andere interpretatie aan de historische stand van zaken waar het begrip naar verwijst. De begrippen hebben dan een andere 'referentie'.



Begrippennetwerk behorend bij het communisme.

Er is nog een moeilijkheid bij het gebruik van sommige historische begrippen. Een begrip als 'de Verlichting' verwijst niet naar iets dat als zodanig aanwezig (en aan te wijzen) is in het verleden. En bij een begrip als 'agrarisch-stedelijke samenleving' is het de vraag of zo'n begrip verwijst naar een werkelijk bestaande samenleving of dat het begrip vooral heuristisch of systematiserend van aard is.

## Concreet of abstract

Op de tweede plaats zijn veel historische begrippen moeilijk omdat ze abstract van aard zijn: ze omvatten veel complexe conceptuele en relationele kennis of zijn erg theoretisch. Abstracte begrippen zijn begrippen die gedefinieerd en dus sterk verbaal zijn. Abstract wil zeggen formeel en algemeen, het overstijgt toevallige kenmerken en concrete informatie. Het zijn vaak begrippen die een kind zich zelden zelfstandig eigen maakt. Veel historische begrippen zijn proces- of systeembegrippen. Een voorbeeld van zo'n systeembegrip is het begrip 'leenstelsel', dat een middeleeuwse maatschappijstructuur beschrijft.

Het feit dat het vak geschiedenis veel abstracte en complexe begrippen bevat, betekent ook dat het vak veel eist van de taalvaardigheid van de leerlingen.

In de ontwikkelingspsychologische literatuur wordt vaak gewezen op het verschil tussen concrete en abstracte begrippen. Roth (1959) en Küppers (1961) wezen met betrekking tot het geschiedenisonderwijs al op dit verschil. Op jongere leeftijd zouden kinderen vooral in staat zijn om concrete begrippen te verwerven. Jongere kinderen leggen begrippen vaak uit in termen van voorbeelden. Bovendien leggen zij meestal de nadruk op karakteristieke kenmerken van een begrip en minder op de voor het begrip definiërende kenmerken.

Er is echter nauwelijks een leeftijd aan te wijzen waarop een kwalitatieve omslag in de aard van het denken zou plaatsvinden, geen moment waarop kinderen voor alle begrippen een hoger beheersingsniveau bereiken. Er bestaan verschillen binnen één leeftijdsgroep, maar ook verschillen per begrip bij één individu. De mate van bekendheid met het kennisdomein (het vak) en de complexiteit van het begrip zijn van grote invloed. Er is de laatste jaren dan ook een



groeïende belangstelling voor leerprocessen en ontwikkelingen in het leren binnen een bepaald kennisdomein.

De aangeraden opbouw van concreet naar abstract is in het geschiedenisonderwijs niet eenvoudig te realiseren. Niet alleen door het abstracte karakter van veel begrippen maar ook doordat de meeste geschiedenismethoden in de onderbouw chronologisch van opbouw zijn. Dit betekent dat wanneer in de brugklas de Griekse Oudheid wordt behandeld, vaak ook een begrip als 'democratie' op het programma staat. Veel historische begrippen zijn sterk tijdgebonden en kunnen moeilijk 'uitgesteld' worden tot een hoger leerjaar.

Het is natuurlijk wel wenselijk om deze abstracte begrippen in een hoger leerjaar op een hoger niveau te onderwijzen. Hierbij moet opgemerkt worden dat deze 'herhaling' in het geschiedenisonderwijs nauwelijks aan de orde is. Dit is niet alleen het gevolg van het 'unieke' of 'eenmalige' dat het verleden zou kenmerken, of van tijdgebrek. In de geschiedenismethoden van de onderbouw wordt nauwelijks teruggerepen op eerder behandelde thema's of perioden. Men treft in de geschiedenisboekjes zelden opgaven aan die voorkennis activeren en begrippen opnieuw 'terughalen'. Von Borries constateert dit met betrekking tot de Duitse geschiedenisboekjes, maar het is ook geldig voor veel Nederlandse.

Dit geldt natuurlijk niet voor de sleutelbegrippen. Deze begrippen zijn niet aan één bepaalde inhoud of periode gebonden. Begrippen als 'macht', 'revolutie' en 'welvaart' zullen in verschillende hoofdstukken van schoolboeken voorkomen.

## De beheersing van historische begrippen

Wat betekent het eigenlijk om een begrip te beheersen?

Er zijn diverse indelingen bekend van beheersingniveau's (o.a. Bloom, Klausmeier en Merrill). Wat deze indelingen gemeen hebben is dat zij allen een onderscheid maken tussen een begrip kennen en herinneren en een begrip kunnen toepassen. Deze laatste activiteit wordt daarbij als van een hoger niveau beschouwd.

Bij het gebruiken van begrippen voeren leerlingen operaties uit op hun mentale concepten. Op basis van formele (onderwijs!) en informele leerervaringen construeren leerlingen bepaalde representaties die worden

opgeslagen in het geheugen. Deze representaties van kennis worden hier 'mentale concepten' genoemd. De mentale concepten van leerlingen zijn aan verandering onderhevig. Door opname van nieuwe informatie worden de inhoud en organisatie van het mentale concept steeds aangepast en kan er een meer samenhangende structuur in het conceptuele netwerk ontstaan. In dat conceptuele netwerk zijn de gelegde relaties tussen begrippen opgeslagen. De concepten die leerlingen van begrippen hebben kunnen natuurlijk ook misconcepties zijn. De leerlingen schrijven dan incorrecte kenmerken of relaties toe aan een begrip.

Een voorbeeld van zo'n verkeerd gelegde relatie is een leerling die van mening is dat Karl Marx in 1917 het initiatief nam tot de Russische Revolutie.

Wanneer is er nu sprake van beheersing van een historisch begrip? Om op deze vraag een antwoord te geven kan een beroep worden gedaan op onderzoek naar verschillen tussen 'leken' en 'experts' in een bepaald vakgebied. Op basis van deze verschillen zou men, strevend naar meer 'expertgedrag', zich wat betreft historische begrippen als doel kunnen stellen dat leerlingen:

- meer kennis verwerven met betrekking tot de inhoud van waar het begrip naar verwijst,
- meer en juiste relaties kunnen leggen met andere begrippen in het domein (ontwikkeling van een onderling samenhangend stelsel van begrippen),
- de begrippen meer wendbaar kunnen gebruiken,
- de begrippen eventueel ook kritisch kunnen beschouwen.

Een historisch begrip op een hoger niveau beheersen betekent dat niet alleen de betekenis van een term bekend is, maar ook de analyse van de 'zaak' waar die term naar verwijst.

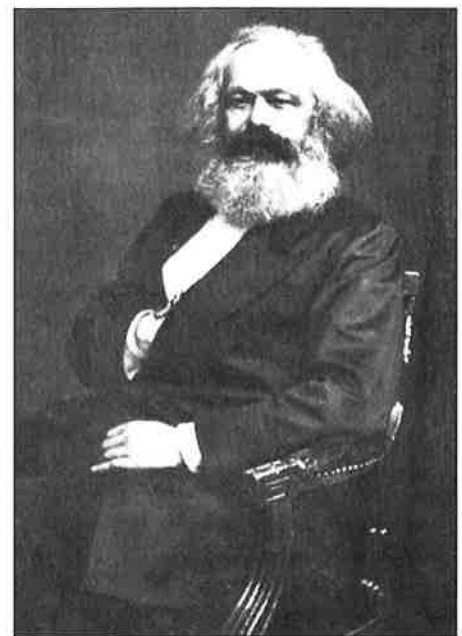
## Een onderzoek naar de kennis van historische begrippen

In een onderzoek werd de begripskennis van in totaal dertig leerlingen onderzocht. Daarbij werden de volgende vragen gesteld: Wat is de inhoud van de concepties die leerlingen hebben van een historisch begrip? Welke dimensies van de begrippen beheersen de leerlingen? Over welke misconcepties beschikken zij en welke verschillen zijn er tussen 3 en 5 Vwo-leerlingen en tussen 5 Vwo-leer-

lingen met en zonder geschiedenis in het pakket?

De leerlingen werden geïnterviewd en moesten enkele opdrachten maken. De vragen hadden betrekking op begrippen die te maken hadden met de themagebieden middeleeuwen en communisme. Bij de begrippen werd een onderscheid gemaakt in de volgende dimensies: de term (onbekend, herkend of bekend), tijd (wanneer), ruimte (plaats), attributen (kernattributen en oppervlakte-attributen), structurele relaties (relaties met andere begrippen) en causale relaties. Gevraagd werd naar kenniselementen die in de gangbare schoolboeken aan de orde komen.

Resultaat van het onderzoek was dat de 5 Vwo-leerlingen over het algemeen beter scoorden dan de 3 Vwo-leerlingen. Zij scoorden op alle dimensies iets beter. De dimensies tijd, structurele relaties en causale relaties waren zelfs duidelijk beter bekend bij de 5 Vwo-leerlingen. Zo kon slechts de helft van de onderzochte 3 Vwo-leerlingen de juiste periode van de middeleeuwen aangeven en nog minder leerlingen kenden de Renaissance als de periode aansluitend op de middeleeuwen. De 3 Vwo-leerlingen hadden meer misconcepties ten aanzien van de begrippen. Soms waren deze misconcepties het resultaat van een verwarring van begrippen. Zo verwarde veel leerlingen het 'leenstelsel' met het 'hofstelsel' of de 'kruistochten' met 'ontdekkingsreizen' of 'bedevaarten'. De verwarring tussen leenstelsel en hofstelsel is misschien te verklaren met het feit dat de twee termen op elkaar lijken. Bovendien is het achterliggende concept bij de stelsels on-



De man met de baard. Een beeld dat bij kan blijven.

## MIDDELEEUWEN

1. Schrijf in een paar woorden op waar je aan denkt bij het begrip *Middeleeuwen*

De donkere eeuwen, veel zieleles en armoede. Je hebt vroege en late middeleeuwen. Veel mensen konden niet lezen en schrijven en waren erg bygelovig. Ze leefden van de landbouw.

..... kastelen  
..... 500 - 1500  
3 vwo ..... ridders tijden  
..... veldslagen

Associaties bij het begrip 'middeleeuwen'. Bij 3 Vwo-leerlingen leeft het beeld van de riddertijd sterk. 5 Vwo-leerlingen noemen meer cultureel-mentale aspecten.

geveer hetzelfde: dat je iets ontvangt in ruil voor het geven of doen van iets anders. Dat in beide stelsels land een belangrijk element is versterkt de mogelijkheid van de verwarring nog. Bestudering van de schoolboeken leert ook dat het leenstelsel, in tegenstelling tot het hofstelsel, meestal niet zo goed uit de verf komt. Vooral de aard van het systeem (militair/bestuurlijk) en het doel (mogelijk maken van een leger) waren onbekend bij de meeste leerlingen.

Soms waren verkeerde antwoorden ook het gevolg van pogingen om bij gebrek aan inhoudelijke kennis de gevraagde attributen of relaties 'logisch' af te leiden. Zo waren er meerdere leerlingen die de term middeleeuwen 'logisch' verklaarden met de opmerking *dat het tussen 0 en nu in ligt*. Ook gaven veel leerlingen de trek van het platteland naar de stad als verklaring voor de groei van de steden in de middeleeuwen. Het gaat hier om een zeer algemeen geldige causale factor voor stedengroei. Er waren maar enkele leerlingen die daarnaast ook de voor de middeleeuwen specifieke factoren als verbeterde landbouw, bevolkingsgroei en toename van de handel wisten te noemen.

Bij de onderzochte begrippen was een onderscheid aangebracht tussen sleutelbegrippen en tijd- en contextgebonden begrippen. Ten aanzien van de sleutelbegrippen was er nauwelijks enig verschil tussen de 3- en 5 Vwo-leerlingen. De verwachting was dat 5 Vwo-leerlingen met geschiedenis in het pakket deze begrippen beter zouden beheersen

doordat zij er vaker in aanraking mee zouden zijn geweest. Dit werd echter niet door de onderzoeksresultaten ondersteund. Blijkbaar komen de 3 Vwo-leerlingen tot en met de derde klas al zoveel in aanraking met begrippen als 'adel', 'kerk', 'communistisch' en 'socialisme', dat zij deze begrippen al redelijk beheersen. De 5 Vwo-leerlingen scoorden bij de sleutelbegrippen wel beter op de gevraagde kernattributen en -relaties, dat wil zeggen op die kenmerken en relaties die ook echt essentieel zijn voor het begrip.

Tijdgebonden begrippen zoals 'leenstelsel', 'stadsrechten', 'horige' en 'kruistochten' waren, ondanks het feit dat deze begrippen na de brugklas niet of nauwelijks meer aan de orde waren geweest, door de 5 Vwo-leerlingen redelijk goed onthouden. Vooral de 5 Vwo-leerlingen met geschiedenis in hun pakket beschikten bij deze begrippen duidelijk over meer inhoudelijke kennis of waren in staat om deze kennis beter te activeren bij het beantwoorden van de vragen.

Bij het begrip 'kruistochten' gaven de 3 Vwo-leerlingen soms heel algemene en weinig inhoudelijke beschrijvingen. Zo zegt een leerling: *dat er allemaal mensen waren die een heel eind gingen lopen naar een heilige plaats*. De motieven en het doel waren deze leerling onbekend. Twee leerlingen vertelden dat ze het bekende boek *Kruistocht in spijkerbroek* van Thea Beckman hadden gelezen. De leerlingen hadden door dit boek wel een bepaald beeld van de kruistochten gekregen (een barre tocht en niets dan lopen), maar

kleio

het boek had niet bijgedragen tot kennis van het precieze doel van die tochten.

De aanwezigheid van meer inhoudelijke kennis bij de 5 Vwo-leerlingen bleek ook uit het beter kunnen leggen van relaties. Dit ondersteunt de opvatting dat het op enig niveau beheersen van veel domeingebonden vaardigheden een behoorlijke mate van bekendheid met inhouden vereist. In het geschiedenisonderwijs zijn er veel domeingebonden vaardigheden waarbij het kunnen leggen van relaties essentieel is, zoals het kunnen aangeven van oorzaken of gevolgen of het kunnen onderkennen van continuïteit en discontinuïteit. Het kunnen leggen van relaties vereist een goede analyse van de betreffende inhouden.

Er was bij de onderzochte begrippen ook een onderscheid gemaakt tussen concrete en meer abstracte begrippen. De 5 Vwo-leerlingen scoorden zoals verwacht beter op de abstracte begrippen dan de 3 Vwo-leerlingen. Het was ook opvallend dat de 5 Vwo-leerlingen zelf meer in abstracte termen spraken. Hun begrippenapparaat ligt duidelijk dichterbij dat van de wetenschappelijke discipline. Dit bleek onder andere bij het begrip 'kerk'. De 3 Vwo-leerlingen hadden het

vooral over de kerk als concreet en tastbaar gebouw in het midden van het dorp of de stad, terwijl de 5 Vwo-leerlingen meer spraken over de kerk als organisatie van het christendom.

Bij de vraag naar het bestaansmiddel van mensen spraken 5 Vwo-leerlingen van *handel en nijverheid* en *landbouw*, terwijl 3 Vwo-leerlingen antwoorden gaven als *winkeltjes en zo en boeren*.

## Beelden en oordelen

In het onderzoek naar de kennis van historische begrippen zijn nog twee andere zaken opgevallen. Op de eerste plaats bleek soms dat een beeldend element onderdeel was van de mentale concepten van de leerlingen. Bij vragen over de middeleeuwse stad, kruistochten en communisme gaven de leerlingen soms zeer beeldende beschrijvingen. Zo associeerde een leerling met het communisme: *lange rijen arbeiders die elke dag naar die grauwe fabrieken lopen*.

De jongen vertelde dat hij dit beeld had omdat je dat altijd ziet op plaatjes en films. Een andere jongen wist niet wie Karl Marx was, maar kon wel een zeer nauwkeurige be-

schrijving geven hoe de man er uit had gezien. Het zou interessant zijn om te onderzoeken welke invloed plaatjes en audiovisuele media in het geschiedenisonderwijs uitoefenen op de mentale concepten van leerlingen.

Daarnaast bleken soms ook evaluatieve elementen sterk aanwezig te zijn. Vooral bij de begrippen rondom het thema communisme gaven leerlingen vaak ongevraagd hun oordeel: *communisme dat is toch nooit echt, er is toch altijd een groepje dat erboven staat en door Rusland is eigenlijk gebleken dat het niet zo werkte*.

Ten aanzien van sommige inhouden hebben deze leerlingen zich een mening gevormd die als persoonlijk element deel is gaan uitmaken van de concepten waarover ze beschikken.

Waarderingen, oordelen, overtuigingen en gevoelens maken integratief deel uit van het kennisbestand dat iemand bezit. Het resultaat van leren is ook - en misschien wel juist - in het geschiedenisonderwijs duidelijk persoonsgebonden kennis.

## Conclusie

Begripsontwikkeling in het geschiedenisonderwijs is zowel voor de leerling als voor de docent een complexe zaak. Het vak doet een beroep op het analyserend, synthetiserend en ook beeldend vermogen van leerlingen. Dit maakt van het vak geschiedenis geen gemakkelijk vak, het eist veel van het denkvermogen en de taalvaardigheid van de leerling.

Ook de geschiedenisdocent staat voor een moeilijke opgave en wordt geconfronteerd met vele vragen: Welke begrippen stel je waarom aan de orde? Op welk niveau moeten ze beheerst worden? Welke inhouden lenen zich het best om welke concepten of begrippen en vaardigheden aan te leren?

Het onderzoek had slechts betrekking op het in kaart brengen van de kennis en 'beelden' die leerlingen hebben van historische begrippen en was nauwelijks gericht op de vraag in welke mate de leerlingen in staat zijn om de begrippen toe te passen. Ook zou onderzocht kunnen worden welke factoren in welke mate van invloed zijn op de concepten van leerlingen, zoals de docent en diens invulling van het geschiedenisonderwijs, de geschiedenismethode die gebruikt wordt, de hoeveelheid tijd die aan een bepaald thema wordt besteed en de (verbale) intelligentie van de leerling.

Het onderzoek roept vele nieuwe vragen op. Het is jammer dat er in Nederland, hoewel de vakdidactiek zich nog steeds ontwikkelt, op het gebied van het geschiedenisonderwijs nog zo weinig onderzoek heeft plaatsgevonden naar het leerproces van de leerling bij dit vak.

## Noten

1. B. von Borries, H.J. Pandel en J. Rüsen (1991), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, 230.
2. F.R. Ankersmit, 'Historical representation' in: *History and theory*, nr.27, 222.



Welke invloed oefent een dergelijk plaatje uit? (Litho van Frans Masereel)

