



Haenen, J., Schrijnemakers, H., Stufkes J., (2003). *Sociocultural theory and the practice of teaching historical concepts*. In: A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 246-266).

[Gerhard Oosten, 2011]

Om historische concepten effectiever te doceren dan via traditionele leerstofoverdracht mogelijk is, pleiten de auteurs voor het creëren van een krachtige leeromgeving en het aanbieden van een groter, betekenisvoller geheel.

Op deze wijze zouden de leerlingen in het voortgezet onderwijs een dieper besef krijgen van historische concepten. Deze opzet is gebaseerd op de leertheorie van Vygotsky die uitgaat van een gezamenlijk, probleemgericht leren waarbij studenten in overleg en debat deelnemen aan het leerproces om samen verder te ontwikkelen.

Daarbij maken de auteurs in hun werk ook gebruik van de theorie van Galperin die deze leertheorie toepast op het onderwijs waarbij het leren van concepten (in een oplopende graad van moeilijkheid), '*conceptual change*' de kern zou moeten vormen van het onderwijs. In dit artikel worden eerst de beide theorieën besproken om tenslotte te kijken hoe deze ideeën concreet kunnen worden gebruikt in het lesgeven aan toekomstige docenten en in het middelbaar onderwijs zelf.

In het eerste deel van het artikel wordt benadrukt dat het leren (van het historische concepten) gebaseerd moet zijn op eerder opgedane kennis. Aan de hand van eerder onderzoek constateren de auteurs wel dat dit gemakkelijker gezegd is dan gedaan. Zo worden een aantal onderzoeken bij de natuurwetenschappelijke vakken genoemd waaruit onder andere bleek dat de eerder opgedane kennis minder vatbaar is voor verandering en dat het aanbieden van uitzonderingen (die in theorie het concept zouden moeten verduidelijken of aanscherpen) kan leiden tot een ongestructureerd geheel. Als echter uitgelegd wordt waarom de uitzonderingen een alternatieve verklaring kunnen vormen van een bestaande visie of concept dan worden leerlingen wel gestimuleerd om andere (denk-)paden in te slaan.

Deze manier van lesgeven sluit volgens de auteurs aan bij de visie van Galperin die benadrukt dat "*the learning content be presented as a meaningful whole right from the start of the teaching-learning process*" (p.250). Dit sluit aan bij de het leren van wat Vygotsky '*tomorrows knowledge*' noemt. Daarbij is de rol van de docent belangrijk omdat hij of zij de aanbieder en regisseur is van het 'betekenisvolle geheel'.

Maar dat is niet de enige rol. Aansluitend bij Vygotskys nadruk op het sociale aspect van leren moet er tussen docent en leerlingen een '*zone of proximal development*' tot stand gebracht worden waarbij interactie het fundament vormt.

Dit wordt verder uitgebouwd door de verwijzing naar Galperins leren als activiteit(en) waarbij "*actions are conceived as conscious attempts to change objects to some intended result*" (p.252). Hierbij onderscheidt hij verschillende niveaus van abstractie

namelijk de gematerialiseerde, perceptuele, verbale en mentale abstractie. Al deze niveaus zijn volgens Galperin belangrijk bij betekenisvol leren en moeten daarom een rol spelen in het leerproces. Dit wordt ondersteund door onderzoek van Galperin en anderen in de onderwijspraktijk zelf. Hoewel de resultaten werden gebruikt voor het ontwikkelen van curricula voor onder andere reken- en meetkunde en de basis voor de Russische grammatica zien de auteurs dit als een '*learning-psychological basis*' voor het onderzoek naar historische concepten.

Dit onderzoek past volgens de auteurs dan ook in een breder onderzoek naar de factoren die het leren van geschiedenis kunnen bevorderen.



Na dit theoretische deel volgt een gedeelte waarin de ideeën van Vygotsky en Galperin worden toegepast op het leren van historische concepten.

Vanuit de praktijk van de lerarenopleiding en na discussie met aankomende docenten over bovenstaande theorieën formuleren de auteurs drie praktische oplossingen om historische concepten te doceren: Oriëntatie op de aankomende taak, gebruik van modellen/schema's en dialoog. Hoe er precies tot deze drie oplossingen is gekomen is niet duidelijk. Wel wordt uitgelegd hoe de verschillende abstractieniveaus terugkomen in de drie oplossingen. Wellicht om kritiek te voorkomen benadrukken de auteurs dat de lessen voor de aankomende docenten een combinatie zijn van theorieën en praktijk die uitgebreid worden besproken en bediscussieerd. Ze lijken te willen aangeven dat het met het wetenschappelijke gehalte wel goed zit.

Daarna volgt een uiteenzetting over (historische) concepten. Dit is gebaseerd op het werk van Bruner die vijf elementen onderscheidt waaraan een concept moet voldoen: naam, voorbeeld, attributies, waarde en regel. Deze elementen moeten dienen om het begrip van historische concepten in het klaslokaal te vergroten. Specifieke opdrachtformulieren kunnen hierbij van nut zijn en de auteurs geven hiervan een voorbeeld. De sturende rol van de docent is van groot belang omdat hij "*organizes the structure of a lesson in such way that the students feel themselves invited to think about and discuss the concepts to be learned.*"(p.257).

Dan volgt een transcript van een opgenomen les (waarschijnlijk van een student) waarbij de auteurs aangeven dat dit onderdeel was van hun research. Verdere methodologische verantwoording ontbreekt echter. Het is ten dele een weergave van hetgeen gezegd is tussen docent en leerlingen maar er worden ook opmerkingen van de auteurs toegevoegd. Blijkbaar is dit een goede les om uit te leggen hoe de verschillende theorieën kunnen worden toegepast om het begrip imperialisme uit te leggen en aan te sluiten bij eerder opgedane kennis. Op deze wijze kan een '*everyday concept*' als basis dienen van een '*academic concept*' (Vygotsky, in Haenen et al.). De auteurs benadrukken dat dit echter altijd '*working definitions*' zijn die in verder onderwijs en ontwikkeling kunnen (moeten?) worden aangepast.

Ten slotte gaan de auteurs in op hun werk als docentenopleiders. Ook hier lijkt het of de auteurs erg graag willen uitleggen dat ze hun lesprogramma volgens de ideeën van Vygotsky-Galperin vormgeven. Er wordt benadrukt dat in de lessen de aankomende docenten rekening moeten houden met eerder opgedane kennis. Via diverse opdrachten moeten de leerlingen (historische) concepten eigen maken want 'de ervaring leert' dat alleen maar uit het hoofd leren niet beklijft. Verder concluderen de auteurs dat deze aanpak in de praktijk in de methodes op de stagescholen niet terugkomt. Daarom doet men dit in de instituutsbijeenkomsten.

Wederom volgt een verantwoording hoe de auteurs dit aanpakken. Oefenlessen, discussies, *conceptmapping* etc. moeten ervoor zorgen dat de studenten welbeslagen ten ijs komen op hun stagescholen. Dit blijkt in de praktijk tegen te vallen. Studenten komen er tot hun teleurstelling achter, in de les zelf of bij een toets, dat de leerlingen een heel ander beeld hebben van een specifiek concept en dat er nog veel werk te doen is. Dit zien de auteurs als onderdeel van een bewustwordingsproces van de student om zich te realiseren dat historische concepten nooit 'af' zijn. Als docenten dienen zij een '*construction zone*' te ontwikkelen waarin de leerlingen aan de slag kunnen met hun eigen concepties en beelden van historische concepten.

Achtergronden, eigen ervaringen en vragen

Dit artikel is een combinatie van verschillende onderdelen. Het eerste deel heeft een meer theoretisch karakter gebaseerd op ervaringen van de auteurs in de praktijk met studenten aan de lerarenopleiding. Ten dele is het een essay waarin de theorieën van Vygotsky en het werk van Galperin worden toegelicht. Er wordt verwezen naar de praktijk maar het is geen echt praktijkonderzoek. Hoewel er een vraag aan dit artikel ten grondslag ligt (i.c. hoe kunnen historische concepten het best aangeleerd worden in het middelbaar geschiedenisonderwijs) wordt deze vraag niet gesteld vanuit de praktijk. Daarmee bedoel ik dat het niet de studenten zijn die een vraag hebben en dit gaan onderzoeken maar het zijn de auteurs, als lerarenopleiders, die zich willen verantwoorden voor hun methodes die worden toegepast in de praktijk.



Er is blijkbaar ooit (?) gekozen voor de het toepassen van de theorieën en methode van Vygotsky en Galperin. Enige verantwoording of toelichting ontbreken. Dat geldt ook voor een kritische noot of een andere, concurrerende, theorie. Wellicht is de verklaring voor deze 'tunnelvisie' dat het artikel wel moest passen in een bundel over 'Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.'

De meeste literatuurverwijzingen zitten in dit deel van het artikel. Het is vooral Haenen die kan putten uit zijn eigen werk o.a. gepubliceerd in *Human Development* en *Learning and Instruction*. Samen met Schrijnemakers werd een artikel gepubliceerd over hetzelfde onderwerp maar dan voor docenten geschiedenis in *Teaching History*. Schrijnemakers heeft ook een artikel geschreven voor *Kleio*. De verwijzing naar dat specifieke artikel is tevens een verwijzing naar het artikel uit *Teaching History* in een soort algemene verwijzing naar onderzoek van de universiteit van Utrecht. Zo kun je toch je eigen artikelen noemen en opnemen in de literatuurlijst. Er zijn van medeauteur Stufkes, in ieder geval wat dit onderwerp aangaat, geen verwijzingen naar publicaties opgenomen.

Het tweede deel waarin er (meer) aandacht is voor de praktijk heeft veel minder literatuurverwijzingen. Blijkbaar is dan al voldoende aangetoond dat de theorieën en methode werken. Het eerste stuk verwijst nog direct naar de literatuur maar waar het echte praktijkdeel begint laten de auteurs mijns inziens steken vallen.

Zoals uit bovenstaande bleek, wordt er eigenlijk niets toegelicht over het mogelijke onderzoek in de praktijk waarop de bevindingen aan het einde zijn gebaseerd. Het lesvoorbeeld is fraai maar verdere gegevens ontbreken. Dat geldt ook voor de rest van de opmerkingen en waarnemingen uit de lespraktijk van de auteurs. Zoals gezegd lijkt het er op dat vooral de auteurs willen laten zien dat hun lespraktijk gebaseerd is op de ideeën van Vygotsky en Galperin. Hoe dat voor studenten vormgeving moet krijgen blijft vaag. Hoewel aan het einde wel wordt opgemerkt dat de ideeën van Galperin als basis kunnen dienen voor een 'krachtige leeromgeving' blijft het bij deze conclusie. Hoe studenten/docenten dit nu in de praktijk kunnen leren, blijft de vraag.

Het geschetste scenario waarin beschreven wordt dat een uitleg van een begrip helder lijkt over te komen maar dat dit achteraf tegenvalt is herkenbaar. Leerlingen vormen, op basis van eerdere ervaringen/lessen etc., toch een eigen beeld of omschrijving van het begrip. Het pleidooi voor het achterhalen van de voorkennis is zinvol maar ik merk in de praktijk dat het lastig is dit voor iedereen afzonderlijk te doen en terug te koppelen. Ik beperk me dan door te vragen naar gezamenlijk aanwezig voorkennis uit een vorige klas, jaar of docent. Dan zie je overigens dat iedere leerling daar zijn of haar eigen invulling aan heeft gegeven. Uit deze inventarisatie probeer ik dan te komen tot een breder gedragen definitie of omschrijving. Hierbij worden de leerlingen dan direct geconfronteerd met beperkingen of grenzen van een begrip in de tijd als er verschillende definities gegeven worden van een begrip als slavernij of democratie. Een extra dimensie vormen de 'colligerende begrippen' als Industriële Revolutie of Renaissance.

Om een begrip als Renaissance te kunnen duiden en te kunnen toepassen op teksten of een schilderij probeer ik na een omschrijving van het begrip (hetgeen in dit geval meestal in de bovenbouw wel paraat is) een zodanige leeromgeving te creëren waarin leerlingen met de uitwerkingen van ideeën uit de Renaissance in kunst, literatuur en muziek in aanraking komen. Daarbij merk ik dat een sturende rol van de docent, bijvoorbeeld bij het proberen te komen tot een omschrijving wat nu 'de nieuwe geest' was, belangrijk is. Het bediscussiëren van begrippen zoals wordt voorgesteld, ervaar ik als wissend succesvol. De ene groep leerlingen ervaart dit als een leuke gelegenheid om 'anders' tegen geschiedenis en geschiedschrijving te kijken terwijl sommige andere leerlingen niets moeten hebben van het 'ondergraven' van ijkpunten of vaststaande definities 'dan kun je wel aan de gang blijven...' Het artikel drukt me in zoverre weer op de feiten dat je ten eerste niet te snel moet uitgaan van het geven van een omschrijving van een begrip en ten tweede dat je aandacht moet hebben voor de aanwezige kennis van een (nieuw) begrip.

Het is zoals gezegd jammer dat de theorieën die besproken worden door de auteurs niet verder onderzocht zijn op de lespraktijk met de daaruit voortvloeiende handreikingen aan de docent. Uiteraard ken ik het woordweb maar hoe is dat toe te passen voor iedere leerling? Of is het geen



probleem dat niet iedereen deelneemt aan de samenstelling van de heersende omschrijvingen of mogelijke associaties?

En hoe zit het met het kunnen toepassen van een begrip? Wordt de mate van kunnen toepassen groter als leerlingen zelf een definitie of omschrijving hebben gegeven? Moet je ruimte overlaten voor een ruimere (of juist engere) definitie van begrip in tegenstelling tot hetzelfde begrip dat gebruikt wordt door historici?

Kortom er blijven na het lezen van dit artikel nog voldoende vragen open.