

# ONDERWIJS OVER BEGRIPSVORMING AAN AANSTAANDE DOCENTEN GESCHIEDENIS

door JACQUES HAENEN en HUBERT SCHRIJNEMAKERS

*In de postdoctorale lerarenopleiding van het IVLOS werken vakdidactici nauw samen met onderwijskundigen. Een groep van ongeveer 20 studenten heeft één of meer vaste begeleiders. De groep is heterogeen van samenstelling, dat wil zeggen dat de groep studenten telt van verschillende schoolvakken. In dit artikel gaat het om het gammacluster, waarin onder meer studenten geschiedenis, kunstgeschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde zitten. Als voorbeeld van de integratie van vak- en algemene didactiek behandelen we in dit artikel het aanbieden van begrippen uit de leerpsychologie en de verwerking daarvan in de vakdidactiek van geschiedenis en staatsinrichting.*

## Inleiding

Leerpsychologie is een onderwerp dat aan de orde wordt gesteld in het programma van de gammaclustergroep. Begripsvorming is een onderdeel van dit thema. Voor de historici zijn er daarnaast afzonderlijke bijeenkomsten 'vakdidactiek geschiedenis en staatsinrichting', waarin het leren van begrippen door de vakdidacticus toegespitst wordt op het schoolvak geschiedenis. Uiteindelijk doel is studenten te leren hoe ze hun leerlingen kunnen begeleiden bij het construeren van historische begrippen. Aan de hand van praktijkvoorbeelden en stage-opdrachten worden de studenten erop geattendeerd dat er problemen kunnen ontstaan als een docent alleen maar kant en klare begrippen dicteert en leerlingen zonder meer definities van buiten laat leren. Dit leidt immers tot verbalisme bij leerlingen en tot het spuien van onbegrepen leerinhouden bij het proefwerk. De praktijk leert dat zulke onverwerkte kennis niet lang beklijft, en zeker niet operationeel is. Met deze benadering van het onderwijsleerproces zijn studenten doorgaans niet vertrouwd. Studenten gaan in de lerarenopleiding uit van hun eigen subjectieve theorieën over onderwijs (Dolk, 1997; Koster e.a., 1994; Tillema, 1997). Veel voorkomend is het denkbeeld, dat goed onderwijs voornamelijk bestaat uit kennisoverdracht. Dat leerlingen 'vanzelf' leren, als de onderwijzer goed kan uitleggen, is een courante opvatting van aanstaande docenten. De taak van de docent wordt door de studenten veelal opgevat als het overdragen van vakwetenschappelijke know-how, en dat op zo'n manier dat leerlingen enthousiast worden gemaakt voor het vak. Het overdragen van vakkennis betekent dan, dat die kennis toegankelijker wordt gemaakt door herformulering; de leraar 'vertaalt' de vakinhouden in voor leerlingen begrijpelijke taal. Deze

opvatting ontlene de aanstaande docenten aan de wijze waarop zij tijdens hun eigen schooltijd onderwijs hebben genoten.

Inmiddels is er echter veel veranderd. In het huidige onderwijs, bijvoorbeeld in de 'tweede fase voortgezet onderwijs', is de taak van de docent veel meer toegespitst op de begeleiding van het leerproces van leerlingen. De studenten in de lerarenopleiding oefenen deze nieuwe rol van docenten. Aan de hand van praktische opdrachten krijgen ze zicht op leerprocessen van leerlingen en op de wijze waarop je als docent die leerprocessen stuurt en begeleidt. Het doel van deze praktijkopdrachten is dat de studenten een opvatting over onderwijs ontwikkelen waarbij de leerlingen een meer centrale rol spelen. De opdrachten gaan uit van praktijksituaties die door de studenten als problematisch, maar tegelijk als realistisch worden ervaren. Studenten ontwikkelen hun kennis over onderwijzen vooral in een proces van reflectie op praktijksituaties (Korthagen, 1998). Voor de ondersteuning van dit proces van reflectie hebben wij als algemeen onderwijskundige en als vakdidacticus een programma-onderdeel ontwikkeld waarin psychologische theorie gekoppeld is aan kenmerken van historische begrippen.

## Praktische opdrachten over begripsvorming in het geschiedenisonderwijs

Aan het begin van de postdoctorale cursus geeft de vakdidacticus geschiedenis en staatsinrichting aan studenten de opdracht om in een kort lesje van vijf minuten een bepaald begrip uit te leggen aan medestudenten. Het volgende voorbeeld betreft een dergelijk

lesje over parlementaire democratie. De student begint als volgt:

"Parlementaire democratie is samengesteld uit de woorden parlement en democratie. Parlement komt van parler, het Franse woord voor praten, spreken, en democratie is van oorsprong een Grieks woord, samengesteld uit demos, het volk, en kratein, wat heersen betekent. Democratie betekent dus, dat het volk heerst, tenminste, het volk mag meebeslissen. Dat is een voordeel, maar er is ook een nadeel verbonden aan de democratie: als iedereen mag meepraten, dan komt er al gauw onenigheid, het duurt te lang, en het kan op een chaos uitlopen. Stel je voor dat alle Nederlanders zouden meepraten in de politiek! Daarom is er een oplossing gevonden in de vorm van het kiezen van vertegenwoordigers, die dan ook volksvertegenwoordigers heten."

In het vervolg van zijn betoog gaat de student in op het kiesrecht en de voorwaarden daarvoor, op de directe verkiezingen voor de Tweede Kamer en de getrapte voor de Eerste Kamer en op de mogelijkheid dat ook de minister-president kan worden gekozen. Zo komt hij op de presidentiële democratie in landen als Frankrijk en de Verenigde Staten.

Een traditioneel lesje, met een duidelijke lijn, en toch blijkt in de nabespreking dat de student een onvoldaan gevoel heeft:

"De zaak is ook zo complex, dat kun je in vijf minuten niet behandelen."

In deze situatie reageren studenten vaak wat moedeloos en onzeker over de didactische alternatieven. De situatie wordt als problematisch ervaren. Een betere uitleg vraagt meer tijd. Het ligt voor de hand om vanwege de beperkte tijd een minder complexe doelstelling na te streven. Dit vormt dan een opstap naar een nieuwe opdracht, die ertoe moet leiden dat de student zich realiseert dat hij keuzes moet maken.

In de vervolgopdracht bereidt een andere student een lesje van ongeveer vijf minuten voor over het begrip 'districtenstelsel / evenredige vertegenwoordiging'. Bij de voorbereiding van de opdracht ontdekt de student al gauw dat een beperking van de uitleg noodzakelijk is. Dat brengt deze student tot de overweging dat:

"...uitleg over de verdeling van restzetels in eerste instantie achterwege moet blijven, omdat eerst de hoofdzaken moeten worden behandeld. Door de complexiteit van het begrip kan ik het niet in een keer uitleggen. Ik vind het niet zinnig een definitie te geven. Om dit begrijpelijk te

maken is een concreet voorbeeld nodig van een meestal denkbeeldig land, dat verdeeld wordt in districten."

In de nabespreking komt naar voren, dat niet alleen een beperking van de doelen maar ook een andere presentatie nodig is. Een op het bord of de overhead-projector getekend schema is onmisbaar:

"Zonder tekening krijg ik deze stof niet voor het voetlicht."

Geconstateerd wordt dat het geven van een definitie niet automatisch tot gevolg heeft, dat de leerlingen het begrip kennen. Bovendien vraagt de student zich af, of zulke begrippen niet te moeilijk zijn voor leerlingen van 2 of 3 Havo. Wat kun je van leerlingen verwachten? Wat weten ze al en wat kan een docent daaraan in vijf minuten toevoegen? Deze onvrede kan als basis dienen voor een herziening van de opvattingen van de student over het uitleggen van begrippen en voor een dieper inzicht in het aansturen van leerprocessen. Daarom is het belangrijk om enige theorie over de verschillende typen begrippen in de opleiding aan te bieden.

*"Wat weten leerlingen al en wat kan een docent daaraan in vijf minuten toevoegen?"*

### Drie typen begrippen

Er kunnen verschillende typen begrippen worden onderscheiden die van belang zijn voor het geschiedsonderwijs. In dit artikel gaan we uit van drie typen:

- alledaagse
- enkelvoudige historische en
- overkoepelende historische begrippen.

In de eerste plaats is het van belang onderscheid te maken tussen historische begrippen en begrippen met een gewone, 'alledaagse' kennisinhoud. Deze laatste kunnen wel in de geschiedenisles voorkomen, maar zijn geen historische begrippen (bijvoorbeeld begrippen als paragraaf en interpreteren). Wat betreft de echt historische begrippen onderscheiden we twee typen: enkelvoudige begrippen, zoals: de Oudheid, de Tweede Wereldoorlog, en overkoepelende begrippen, zoals

democratie. Dit onderscheid gaat terug op Aristoteles die begrippen met een grotere of een kleinere algemeenheid onderscheidt (Störig, 1965, p. 170). De enkelvoudige begrippen zijn specifiek en duiden slechts één individueel ding aan, terwijl minder specifieke begrippen soorten of klassen aanduiden en dus meerdere individuele dingen overkoepelen. We zullen achter-eenvolgens de drie typen begrippen de revue laten passeren en aangeven hoe ze in theorie en stagepraktijk in de lerarenopleiding aan de orde worden gesteld.

### **'Alledaagse' begrippen**

De stage vormt voor de studenten een goede gelegenheid om bij de leerlingen te onderzoeken hoe zij omgaan met gewone, 'alledaagse' begrippen die in de geschiedenisles kunnen voorkomen. Zo worden de studenten rechtstreeks geconfronteerd met dit aspect van begripsleren door leerlingen. Een van de stageopdrachten luidt:

- Leg de leerlingen een tekst voor en inventariseer de begrippen die de leerlingen moeilijk vinden. Wat vond je opvallend aan de resultaten?
- Welke hulp heb je de leerlingen gegeven bij het leren van deze moeilijke begrippen?

Bij deze opdracht ondervond een student dat leerlingen behalve begrippen als 'zwaardlieden' en 'dienstmannen' ook sommige alledaagse begrippen zoals 'instemmen' en 'bode' niet kennen. Dat verraste de student. Blijkbaar zijn er behalve vaktermen ook veel tamelijk gewone woorden en uitdrukkingen waarvan leerlingen geen of maar een heel vaag begrip hebben.

**Vakdidacticus:** Wat voor hulp gaf je de leerlingen bij 'bode'? Heb je meteen de oplossing gegeven?

**Student:** Dat is puur dat ze niet goed hadden gelezen en ik vind dat je ervan uit mag gaan, dat ze dat kennen. Ik ga niet vragen: Wie weet wat een bode is? Je moet ze wel een béétje serieus nemen (...) Dat soort termen, ja ik ga er toch van uit dat ze dat weten, en als ze dat niet weten, dan hebben ze heel eventjes een kronkel. Maar als ze dan even goed die zin lezen of zo, dan komen ze er zelf uit, want ze weten 't al ... als ze 't uit de context halen".

**Vakdidacticus:** Dus de hulp bestaat eigenlijk hieruit dat je de context een belangrijke rol laat spelen, zodat ze zeggen: O ja!

In de nabespreking komen verschillende manieren aan de orde om hulp te bieden aan leerlingen die problemen ervaren bij het begrijpen van 'alledaagse' begrippen, bijvoorbeeld de leerlingen het begrip zelf duidelijk laten maken vanuit de context. De student laat de leerling de betreffende zinnen in de tekst nog eens

lezen of helpt de leerling op weg door een aspect van het begrip te noemen. De leerling kan ook overleggen met andere leerlingen of bijvoorbeeld de mediatheek raadplegen. Hoe dan ook, de student stimuleert de leerling, op een of andere manier actief met het begrip om te gaan. Hier worden leerpsychologische inzichten toegepast. Als de leerling een actieve rol speelt bij de vorming van een begrip, wordt het begrip beter verankerd in het geheugen en kan de leerling het gemakkelijker oproepen en toepassen in een nieuwe context. Het begrip wordt daardoor meer 'wendbaar' en de toepassing ervan leidt opnieuw tot een betere verankering (Van Oers en Van Parreren, 1987). Voor studenten is dit een belangrijk punt voor de planning van een lessenserie, bijvoorbeeld in de lio-stage, wanneer zij gedurende een langere periode alle lessen verzorgen in bepaalde klassen. De studenten stellen zich niet meer tevreden met het geven van een definitie. Ook uitleggen alleen is niet voldoende; de leerlingen moeten zich een beeld vormen van een begrip ("er moet iets achter zitten"), zodat het betekenis krijgt. Dit draagt bij tot een grotere gevoeligheid bij de studenten voor een procesgerichte en constructivistische opvatting van leren en tot het inzicht dat verrijking of invulling van begrippen door de leerlingen zelf een procesdoel is dat een longitudinale curriculumplanning vereist.

### **Enkelvoudige historische begrippen**

Een procesgerichte opvatting van leren wordt versterkt door reflectie op de aard van historische begrippen. Anders dan overkoepelende begrippen, die een groep van objecten met dezelfde kenmerken omvatten, hebben enkelvoudige begrippen slechts betrekking op één object. Alleen in oneigenlijke, overdrachtelijke zin kunnen zij gebruikt worden in een andere context. Een voorbeeld daarvan is het begrip 'de Renaissance van de twaalfde eeuw' of 'de Nachtwacht van de twintigste eeuw'. Bij enkelvoudige historische begrippen blijkt eens te meer, dat de lerende zichzelf een beeld moet vormen van het begrip. In het geschiedenisonderwijs wordt vaak gewerkt met enkelvoudige begrippen als Oudheid, Middeleeuwen, Renaissance, Franse Revolutie, Industriële Revolutie, Koude Oorlog. Zulke enkelvoudige historische begrippen kunnen niet duidelijk worden gedefinieerd zonder dat ze iets essentieels verliezen. Ze kunnen niet uitputtend omschreven worden (Gunning, 1978; Rohlfes, 1980; Van Boxtel, 1995). De definitie van de Middeleeuwen als 'de tijd tussen 476 en 1492 na Chr.' bijvoorbeeld doet geen recht aan 'des levens felheid' (Huizinga, 1949), aan de veelkleurigheid, het romantische aspect van de Middeleeuwen. Een definitie van het begrip Middeleeuwen zou een beschrijving moeten vormen, maar ook die beschrijving kan nooit volledig zijn. Het begrip Middeleeuwen is nooit af, nooit volledig gedefinieerd, noch volledig definieerbaar. Daarom is geschiedenis een

'discussie zonder einde'; historici herinterpreteren het verleden steeds opnieuw. De daardoor verschuivende inhoud van historische begrippen verklaart, waarom elke generatie opnieuw haar eigen geschiedenis schrijft en er zich een eigen beeld van vormt. De Vrede van Munster betekende in 1748 iets anders dan in 1848 (Groenveld, 1998) en De Tweede Wereldoorlog heeft een andere inhoud gekregen dan ze in 1950 had. Van zulke enkelvoudige begrippen, die bouwstenen vormen voor het geschiedenisonderwijs, hebben leerlingen vaak een beeld, bijvoorbeeld uit het basisonderwijs, van de TV of uit andere bronnen. Zo'n beeld is een non-descript geheel, opgebouwd via ervaringen en fantasie. Dit beeld legt de basis voor de specifieke kennisinhoud die met het betreffende begrip samenhangt. Verhalen en afbeeldingen dragen meer bij tot de beeldvorming dan definities, juist omdat ze een beroep doen op de eigen verbeelding en de gevoelens van de leerling. De rol die verbeelding en gevoelens spelen bij de beeldvorming van een begrip maakt duidelijk dat leerlingen hun eigen begrippen moeten leren opbouwen. Dat kan alleen, wanneer de docent de leerlingen voldoende constructieruimte laat, zonder het proces van begripsvorming geheel aan de leerling over te laten (Dolk, 1997). De docent stuurt dus mee in het leerproces van de leerling.

### Overkoepelende historische begrippen

Behalve enkelvoudige zijn er ook historische begrippen die meerdere objecten overkoepelen. Binnen het kader van de leerpsychologie is veel onderzoek gedaan naar de aard van deze begrippen. Wanneer leerlingen begrippen hanteren, geven ze er blijk van te beschikken over een belangrijk denkinstrument. Begrippen vormen de hoekstenen van het denken en reduceren de complexiteit van onze omgeving; daardoor stellen ze ons in staat efficiënter met onze omgeving te interacteren. De meeste begrippen uit ons kennisrepertoire worden geleerd, en het onderwijs speelt hierin een voorname rol.

Karakteristiek voor het leren van begrippen is dat de leerling een abstractie heeft uitgevoerd; een overkoepelend begrip verwijst immers naar een gemeenschappelijk aspect van een aantal objecten. Op het eerste gezicht gaat het om een groep willekeurige objecten (bijvoorbeeld: kastelen kunnen erg van elkaar verschillen), die echter bij nader inzien iets gemeenschappelijks hebben. Met behulp van begrippen worden dus regelmatigigheden in de omgeving vastgelegd. Om dit te concretiseren, kunnen we verwijzen naar de vijf elementen van een begrip die Bruner heeft onderscheiden en die gezamenlijk een algemene typering van de inhoud van een begrip geven (Joyce & Weil, 1984):

- ① Een *naam* is de benaming die we geven aan een categorie of klasse van ervaringen, objecten, configuraties of processen; denk hierbij aan begrippen als kasteel, burger, bondsstaat, verdrag e.d.
- ② Positieve en negatieve *voorbeelden* (zie ook invulschema) verwijzen naar het al dan niet voldoen aan een bepaalde definitie. Het voormalige kasteel Vredenburg in Utrecht en het Gravensteen in Gent zijn positieve voorbeelden van kastelen (het zijn 'echte' kastelen), terwijl Versailles - door leerlingen soms 'kasteel' genoemd - geen kasteel is, maar een paleis.
- ③ *Kenmerken* zijn de gemeenschappelijke en essentiële kenmerken die ons ertoe brengen voorbeelden in dezelfde categorie onder te brengen. De functie van kastelen is verdedigen en bescherming bieden; dit is een essentieel kenmerk. De vorm, het bouw materiaal of de aanwezigheid van torens zijn niet essentieel, hoezeer het beeld van een kasteel er ook door wordt bepaald. Het kennen van een begrip omvat dan ook het kunnen onderscheiden van essentiële kenmerken en niet-essentiële eigenschappen.
- ④ *Waarden van kenmerken*. Kastelen die in de XXe eeuw zijn gebouwd kunnen bezwaarlijk nog als verdedigingswerken worden beschouwd. Voor de XIXe eeuw echter kan de bewering tot op zekere hoogte geldigheid bezitten (vergelijk F.B. Hotz' verhaal *Dood weerwerk*). De toelaatbare variatie in een bepaald kenmerk noemen we het waardenbereik. Er zijn natuurlijk ook begrippen waarvan de kenmerken geen variabele waarde hebben. In het geval van het begrip 'piramide' heeft het kenmerk 'vorm' geen variabiliteit.
- ⑤ Een *regel* tenslotte is een definitie of uitspraak die de essentiële kenmerken van een begrip aangeeft, inclusief het onderlinge verband van deze kenmerken. Zo is bijvoorbeeld een gilde een vereniging van werkgevers en werknemers met zowel religieuze als sociale, economische en politieke doeleinden.

Deze verschillende elementen kunnen we illustreren aan de manier waarop Joyce & Weil (1984) voorstellen het leren van begrippen in de klas te realiseren. Eerst gaat de docent na of de leerlingen de begrippen kunnen beschrijven in termen van de essentiële kenmerken en of zij zowel positieve als negatieve voorbeelden kunnen geven. Dit vereist van de leerling heel wat denkwerk. Aan de hand van verschillende begrippen oefenen de studenten met deze aspecten van een begrip. Hiervoor kan eventueel een invulschema als werkblad (op de volgende pagina verkleind opgenomen) worden gebruikt, dat tevens een functie kan

vervullen bij het voorbereiden van lessen waarin de bespreking van begrippen een rol spelen.

De werkdefinitie in deze tabel is voorlopig. Er kunnen tal van vragen over gesteld worden, bijvoorbeeld: Valt de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog onder het begrip dekolonisatie? In de discussie met de studenten kan het begrip nader begrensd worden, zodat de student zich een werkdefinitie kan vormen, zonder uit het oog te verliezen, hoe voorlopig en onbepaald die is. Daardoor begrijpt de student beter hoe begripsvorming tot stand komt en hoe hij dit in de lesopzet kan concretiseren.

### Begripsvorming in de klas

Begrippen van de drie hierboven genoemde typen ('alledaagse', enkelvoudige en overkoepelende) kunnen leerlingen zich verwerven doordat de docent in de lessen een procesmatige aanpak volgt. Leerlingen nemen een actief aandeel in het leerproces. Uitgaande van hun eigen beeld van een begrip, hoe beperkt ook ('de riddertijd') en van de voorbeelden die zij van een begrip kennen ('het kasteel van Disneyland') bouwen zij zelf aan de inhoud van het begrip. Een definitie is vooralsnog een lege huls.

Een volledige definitie wordt bovendien ook in een procesmatige aanpak niet bereikt; elke definitie waartoe leerlingen komen, is voorlopig. Dat is kenmerkend voor het vak geschiedenis waarin altijd met voorlopige definities wordt gewerkt. Studenten in de lerarenopleiding leren op deze manier hoe zij hun leerlingen kunnen begeleiden bij de geleidelijke constructie van betekenisvolle begrippen, dat wil zeggen begrippen die

aansluiten bij de voorkennis en belevingswereld van leerlingen. Daarbij komen belangrijke didactische noties ter sprake, die door studenten zelf worden aangekaart en die ook in de literatuur cruciaal genoemd worden voor het leren van begrippen (Marzano, 1992; Marzano & Pickering, 1997), namelijk:

- hoe kan worden aangesloten bij de *voorkennis* van leerlingen?
- het leren gaat geleidelijk en stapsgewijs: begrippen zijn in feite zo complex dat je als docent moet nadenken over een zorgvuldige opbouw van de begripsinhoud. Bijvoorbeeld, door in eerste instantie een soort werkdefinitie op te stellen, die pas over langere termijn verder wordt ingevuld en verfijnd. Het gaat hier dus om *hulp bij het verwerken en opslaan van informatie*.
- het *structureren van de aangeboden informatie*: kan er bijvoorbeeld een begrippenschema worden ontwikkeld dat ook als bordschema kan worden gebruikt?

*"Valt de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog onder het begrip 'dekolonisatie'?"*

Deze aspecten van het leren van begrippen moeten in samenhang aan bod komen, zodat de leerlingen de lesinhoud tot hun persoonlijk bezit kunnen maken. Binnen de vakdidactiek geschiedenis zijn verschillende oefeningen bedacht om dit in de les te realiseren, zoals instap- en associatie-oefeningen (om de voorkennis van leerlingen te activeren) en het maken van

**/nvulschema**  
Aan de hand van verschillende begrippen oefenen de studenten met de aspecten van een begrip

Begrip	DEKOLONISATIE	
<b>Voorbeelden</b>	<b>Positief =</b> voldoet aan werkdefinitie Stichting van de staat Israël Optreden van Mahatma Ghandi  Proclamatie Republic Indonesia	<b>Negatief =</b> voldoet niet aan werkdefinitie Tachtigjarige oorlog Oorlog tussen India en Pakistan Troonafstand van de Sjah van Perzië
<b>Kemerken</b>	Geen nationale souvereiniteit Voorheen een kolonie, overheerst door het moederland	Geen verhouding moederland - kolonie
<b>Waarden</b>	In de XXe eeuw	Eerder dan de XXe eeuw
<b>Regel (=werkdefinitie)</b>	Het verwerven van nationale onafhankelijkheid in de XXe eeuw door gebieden die voordien koloniën waren.	

schema's en begripsnetwerken om verbanden tussen begrippen te concretiseren en te visualiseren (het uitbeelden van oorzaak-gevolgrelaties, woordwebs, tijdbalken e.d.). Een belangrijk instrument voor het beschikbaar en bruikbaar maken van de aangeboden informatie (transfer) is reflectie (Boekaerts & Simons, 1995, p. 50), bijvoorbeeld door de leerlingen aan het eind van de les te laten opschrijven, wat hun van de leerstof uit deze les het meest is bijgebleven en welke vragen nog gesteld kunnen worden. Of, door de leerlingen een samenvatting te laten schrijven van de afgelopen drie lessen, waarbij zij eerst de zes belangrijkste begrippen moeten opsommen. Dit soort didactische aanpakken hebben in het geschiedenisonderwijs een lange traditie.

### Tot slot

In de beschreven onderdelen van het programma rond begripsvorming spelen verschillende opleidingselementen uit de lerarenopleiding een rol. Op de eerste plaats is er sprake van onderlinge afstemming van vak- en algemene didactiek. De vakdidacticus en

de leerpsycholoog bereiden het onderwijsprogramma samen voor en nemen ieder een stukje van de uitvoering voor hun rekening. Op de tweede plaats is er een wisselwerking tussen de ervaringen, die studenten opdoen in het instituutspracticum en het schoolpracticum. De theorie wordt in samenhang met de praktijk aangeboden. Ten derde wordt er naar gestreefd dat zich in het leren van de studenten vergelijkbare verschijnselen voordoen als bij het leren van leerlingen op de stageschool. De leerlingen verwerven in de lessen van de student kennis van begrippen door die geleidelijk zelf te construeren. Op basis van deze procesgerichte manier van werken met leerlingen construeert de student een eigen begrip van onderwijs. Docenten van de opleiding begeleiden dit leerproces, maar laten studenten voldoende ruimte.

Deze visie op het leren van aanstaande docenten sluit aan bij de recente ontwikkelingen die kenmerkend zijn voor het huidige Nederlandse onderwijs. Het leerproces van leerlingen en studenten staat meer op de voorgrond en de docent vervult hierbij een faciliterende en begeleidende rol. Aan de hand van het leren van begrippen hebben we aangegeven hoe deze procesgerichte aanpak binnen de Utrechtse lerarenopleiding wordt uitgewerkt.

### Literatuur

- BOEKAERTS, M & SIMONS, P.R.J., *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Van Gorcum, Assen 1995.
- BOXTEL, C. VAN, 'De complexiteit van begripsontwikkeling'. In: *Kleio*, Jrg. 36, 1995, nr.2; pp. 11-15.
- DOLK, M. *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. WCC, Utrecht 1997.
- GROENVELD, S., 'De Vrede - een bevrijding? Financiële druk en vredeswil in de Republiek rond 1648'. In: *Kleio*, jrg. 39, 1998, nr. 2; pp. 4-11.
- GUNNING, D., *The teaching of history*. Croom Helm, London, 1978.
- HAENEN, J., 'Piotr Gal'perins visie op de vormgeving van onderwijsleerprocessen'. In: *Pedagogische Studiën*, jrg. 75, 1998, nr. 4; pp. 238-249.
- HAENEN, J. & HAITINK, A. *Teamleren op school en in de klas*. SMD, Leiden 1998.
- HUIZINGA, J., *Herfstij der Middeleeuwen*. In: *Verzamelde Werken*. Deel 3. Tjeenk Willink, Haarlem 1949.
- JOYCE, B. & WEIL, M., *Strategieën voor onderwijzen, Theorie in praktijk..* Van Walraven, Apeldoorn 1984.
- KORTHAGEN, F.A.J., *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A.Kohnstamm*. Vossiuspers AUP, Amsterdam 1998 (oratie).

#### Over de auteurs:

Jacques Haenen en Hubert Schrijnemakers zijn werkzaam als lerarenopleiders (algemeen didacticus resp. vakdidacticus geschiedenis) bij IVLOS (Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden) van de Universiteit Utrecht.

#### Adres:

IVLOS, Universiteit Utrecht,  
Postbus 80127, 3508 TC UTRECHT  
E-mail: j.haenen@ivlos.uu.nl  
h.schrijnemakers@ivlos.uu.nl

- KOSTER, B., KORTHAGEN, F.A.J. & SCHRIJNEMAKERS, H.M.G. 'How student teachers change their educational values under the influence of teacher education'. In: VOORBACH, J. (ed.), *Teacher Education 10, Research and developments on teacher education in the Netherlands*. ABC, De Lier, 1994.
- MARZANO, R.J., *A different kind of classroom. Teaching with dimensions of learning*. ASCD, Alexandria 1992.
- MARZANO, R.J. & PICKERING, D.J., *Dimensions of learning. Teacher's manual*. ASCD, Alexandria 1997.
- OERS, B. VAN & PARREREN, C.F. VAN, 'Het leren van begrippen'. In: P. Span e.a. (red.), *Onderwijzen en leren*. Wolters- Noordhoff, Groningen 1987; pp. 127-146.
- PARREREN, C.F. VAN, *Psychologie van het leren. Deel 1. Verloop en resultaten van leerprocessen*. Van Loghum Slaterus, Deventer 1978.
- ROHLFES, J., 'Begriffsbildung'. In: Bergman, K. u.a. (Hrsgb), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Band 2. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980; pp. 30-32.
- SCHRIJNEMAKERS, H.M.G., 'Opvattingen van docenten in opleiding en de invloed van de Lerarenopleiding'. In: C.Jorissen (red.), *Klasse voor de klas, professie, professionaliteit, professionalisering van het leraarschap. Verslag van het VELON-congres 1994*. Fontys PTH, Eindhoven 1997; pp. 65-68.
- STÖRIG, H.J., *Geschiedenis van de filosofie*. Deel1. Spectrum, Utrecht 1964.
- TILLEMA, H., 'Conceptuele uitwisseling: een aanpak voor het leren onderwijzen'. In: C.Jorissen (red.), *Klasse voor de klas, professie, professionaliteit, professionalisering van het leraarschap. Verslag van het VELON-congres 1994*. Fontys PTH, Eindhoven 1997; pp.75-78.
- VERSCHAFFEL, L., 'Beïnvloeden van leerproces'. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff. Groningen 1995; pp. 152-187.