

Boekbespreking

M. Boekaerts & P. R. J. Simons

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces

Dekker & Van de Vegt, Assen 1993, 301 pagina's
f 69,50 ISBN 90 255 0078 1

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces is een lijvig leerboek dat in de eerste plaats bedoeld is om studenten in de onderwijspsychologie in te leiden in het vakgebied. Hoewel het boek voortbouwt op een vroegere publikatie van de eerste auteur (*Psychologie van de leerling en het leerproces*), gaat het zowel qua structuur als qua inhoud om een écht nieuw boek. Het valt uiteen in vier delen, die elk uit één of meerdere hoofdstukken bestaan.

In het eerste deel (hoofdstuk 1) wordt het fenomeen 'leren' gedefinieerd en wordt een aantal basiskennmerken van en sleutelvragen rond 'leren' op een rijtje gezet. Tevens wordt een summier overzicht gegeven van de belangrijkste ontwikkelingen die zich in de loop van deze eeuw in de (onderwijs)leerpsychologische theorievorming hebben voorgedaan. Wat de *leertheorieën* betreft, krijgen ook de recente ontwikkelingen na de opkomst van de cognitieve en handelingspsychologische stroming – m.n. de metacognitieve theorie, het constructivisme en (in veel mindere mate) het 'situated cognition paradigm' – aandacht. Bij de bespreking van de meer specifieke *onderwijspsychologische theorieën*, wordt wél ingegaan op de theorie van Spiro (als een voorbeeld van een constructivistische theorie), maar blijven de theoretische kaders van Schuell en van Collins, Brown en Newman (die nochtans belangrijkere inspiratiebronnen voor de auteurs zijn geweest) onbesproken.

Het tweede deel omvat drie gelijkaardig opgezette hoofdstukken over de soorten van kennis en vaardigheden die in het onderwijs centraal staan, nl. (1) domeinspecifieke kennis en vaardigheden, (2) cognitieve strategieën en (3) metacognitieve kennis, opvattingen en vaardigheden. Telkens wordt eerst duidelijk gemaakt wat onder de betreffende kennis- en/of vaardigheidscomponent verstaan wordt en wordt de rol ervan in het leerproces belicht. Vervol-

gens komen de individuele verschillen tussen leerlingen in verband met de betreffende soort van kennis en/of vaardigheden, aan bod. Ten slotte wordt ingegaan op de vraag: hoe verwerken leerlingen het betreffend soort kennis/vaardigheden? Bij de behandeling van deze thema's wordt uitvoerig gebruik gemaakt van gegevens uit de recente internationale (en – waar mogelijk – ook uit de recente Nederlandstalige) onderzoeksliteratuur, waarbij telkens één of twee studies wat meer uitvoerig behandeld worden, wat de leesbaarheid sterk ten goede komt. Uiteraard kunnen er vragen gesteld worden bij bepaalde opties die door de auteurs genomen zijn inzake de indeling en de schikking van al deze inzichten en bevindingen omtrent de (meta)cognitieve aspecten van leren. Zo hoort het stuk over het informatieverwerkend systeem en informatieverwerkingsprocessen mijns inziens niet in het hoofdstuk 'Domeinspecifieke kennis en vaardigheden' thuis. Dit geldt met name voor de bespreking van de diverse strategieën voor het onthouden van eenvoudig leer materiaal ('chunking', de 'key word'-methode...), die eerder in het hoofdstuk over 'Cognitieve strategieën en leerstrategieën' thuishoort. Het onderdeel over de vakspecifieke cognitieve strategieën, waarin o.m. onderzoek over correcte én incorrecte werkwijzen voor specifieke typen van rekentaken besproken wordt, is volgens mij dan weer eerder op z'n plaats in het hoofdstuk over 'Domeinspecifieke kennis en vaardigheden' dan in het hoofdstuk over 'Cognitieve strategieën en leerstrategieën'. En verder werkt het onderscheid dat de auteurs in het hoofdstuk over 'Metacognitie' maken tussen metacognitieve kennis enerzijds en metacognitieve opvattingen anderzijds, mijns inziens eerder verwarrend dan verhelderend. Doch afgezien daarvan leveren deze drie hoofdstukken samen een duidelijk, evenwichtig én levendig beeld op van het onderzoek dat de voorbije jaren op het terrein van het (meta)cognitief leren is verricht.

Wellicht het meest opvallend kenmerk van dit boek – in vergelijking met andere, concurrerende leerboeken over de onderwijspsychologie – is de aandacht die erin besteed wordt aan de affectief-motivationale aspecten van het leerproces (deel 3). Niet minder dan vier hoofdstukken handelen over het affectieve leerproces, waarin achtereenvolgens aandacht besteed wordt aan: (1) motivationale controle, (2) handelingscon-

trole, (3) emotionele controle, en (4) sociale controle. Evenals in deel 2, zijn ook deze hoofdstukken parallel opgebouwd. Telkens wordt eerst het controlemechanisme toegelicht en wordt een aantal theoretische inzichten en empirische gegevens gepresenteerd. Vervolgens wordt expliciet ingegaan op de vraag hoe het controlemechanisme het leren van de leerling bepaalt. Bij motivationele controlemechanismen gaat het om de invloed van motivationele factoren zoals prestatiemotivatie, beeld van eigen bekwaamheid, causale attributie bij succes of mislukking, vakattitude, e.d. Bij handelingscontrole staat het bewaken en onderhouden van de leerintentie centraal. Bij emotiecontrole gaat het om de invloeden van gevoelens als angst en boosheid, stemmingen als depressiviteit en stress-factoren op het leren. Sociale controle ten slotte heeft betrekking op de invloeden die leraren, ouders en medeleerlingen uitoefenen en hoe de leerling daarmee omgaat.

In de laatste twee hoofdstukken (deel 4) ligt de klemtoon op het instructieproces. Hoofdstuk 9 geeft een bondige samenvatting van inzichten en bevindingen uit allerlei theoretisch en empirisch onderzoek naar de invloed van instructiemethoden en van de leraar op het leerproces: 'Aptitude-treatment-interaction'-onderzoek, studies over 'effectief onderwijzen', en onderzoek in verband met didactische werkvormen, groeperingsvormen en media passeren allemaal de revue. Volgens de auteurs belicht dit hoofdstuk alles bij elkaar de eisen die aan het vormgeven van onderwijsleerprocessen worden gesteld vanuit de *traditionele* taken en rollen van de docent. In het tiende en laatste hoofdstuk daarentegen stellen zij uitdrukkelijk de spanning aan de orde die is ontstaan tussen deze traditionele taken en rollen van de docent enerzijds en een aantal *nieuwe* functies die zich opdringen als gevolg van allerlei recente ontwikkelingen op maatschappelijk en wetenschappelijk gebied. Als eerste belangrijke nieuwe functie vermelden zij leerlingen zelfstandig leren denken en leren. De auteurs schrijven in dit verband: "Instructie moet steeds op twee paarden wedden: enerzijds gaat het erom het leren van leerlingen in goede banen te leiden, maar tegelijk moet gewerkt worden aan langere termijn doelen als zelfstandigheidsbevordering en leren leren" (p. 21). Een tweede belangrijke nieuwe taak voor de leerkracht is de systematische aandacht voor

sociaal-emotionele processen. Op het einde van het slothoofdstuk wordt een onderwijsleertheorie gepresenteerd waarin de meer en minder traditionele taken van de docent geïntegreerd worden en expliciet worden betrokken bij de vormgeving van het onderwijsleerproces. In navolging van Schuell (1988), gaan de auteurs uit van een aantal zgn. leerfuncties, die betrekking kunnen hebben op de diverse aspecten (cognitief, metacognitief, dynamisch-affectief) en de diverse fasen (voorbereiding, verwerking, evaluatie) van het leerproces. Deze functies kunnen zowel door de leerkracht als door de leerling worden geïnitieerd en waargenomen. De cruciale taak van de leerkracht bestaat erin te weten welke functies hij of zij op een bepaald moment nog best zelf in de hand houdt, welke functies hij of zij bij de leerlingen dient te stimuleren en te activeren, en welke reeds helemaal aan de leerling kunnen worden overgelaten. In dit verband onderscheiden Boekaerts en Simons drie soorten onderwijsregimes: een eerste regime waarbij de leerkracht alle leerfuncties zelf in de hand houdt (docentgestuurd leren), een tweede regime waarbij de leerfuncties tussen leerkracht en leerling worden verdeeld (gedeelde sturing), en een derde waarbij de verantwoordelijkheid voor het merendeel van de leerfuncties aan de leerlingen overgelaten is (leerlinggestuurd leren).

Omdat het een leerboek betreft, is er ook veel zorg besteed aan een aantal verschillende vormen van studiehulp. Eerst en vooral zijn er na elk hoofdstuk literatuursuggesties opgenomen voor wie zich verder wil oriënteren in het gebied. Verder worden aan het eind van elk hoofdstuk opdrachten verstrekt die het actief verwerkingsproces ondersteunen en tevens een controlemogelijkheid vormen om de eigen studeeruitkomsten te toetsen. De structuur van de diverse hoofdstukken wordt verduidelijkt door middel van inhoudsopgaven aan het begin van elk hoofdstuk. En ten slotte worden helemaal achteraan in een glossarium de belangrijkste begrippen uit elk hoofdstuk opgesomd en gedefinieerd.

Leren en Instructie is een vlot geschreven, goed gestructureerde en rijk gedocumenteerde inleiding in de onderwijspsychologie. Maar het boek is niet enkel lezenswaard voor novieten in het vakgebied. Omwille van de goede syntheses van de recente onderzoeksliteratuur over de metacognitieve en dynamisch-affectieve aspecten

ten van leren én omwille van de aanzet tot een eigen instructietheorie gericht op het bevorderen van het zelfstandig leren van leerlingen in het laatste hoofdstuk, is het boek zeker ook voor ver(der)gevorderde onderwijspsychologen aanbevelenswaard.

L. Verschaffel

B. M. F. Bakker

Sociale afstand, sociale status. De sociale status van werkenden, niet-werkenden en vrouwen

Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam
ITS, Nijmegen (OOMO-reeks) 1992, XI + 247 pagina's
ISBN 90 637 0846 7

In veel maatschappelijke sectoren hangen de ontplooiingsmogelijkheden van individuen rechtstreeks samen met zijn of haar maatschappelijke positie. In het onderwijs zijn prestaties, schoolkeuzen en loopbanen in belangrijke mate gecorreleerd met het sociaal milieu, waarin een kind opgroeit. Hetzelfde kan gezegd worden voor patronen van arbeid, gezondheid en vrije tijd. Het is daarom niet onbelangrijk te beschikken over een instrumentarium waarmee die sociale positie (of sociaal milieu) goed kan worden vastgesteld. Dat lijkt wellicht een open deur te zijn. Bij nader inzien blijkt er echter een opvallend tekort aan kwalitatief goede meetinstrumenten. In vergelijking met bijvoorbeeld de psychologie – waar men kan kiezen uit meerdere, goed gedocumenteerde instrumenten – of de gezondheidszorg – waar internationaal overeengekomen klassificatie-systemen worden gehanteerd – zijn er weinig gestandaardiseerde instrumenten om de sociale positie van een persoon te bepalen. Het meest bekend en (ook in onderwijsonderzoek) gehanteerd is de zogenoemde *ITS-klapper* uit de jaren 70, die een 'soort sociale positie' bepaalt op basis van iemands beroep en (deels) opleiding. De resulterende indeling heeft echter belangrijke nadelen: ze beslaat slechts 6 categorieën en heeft geen compleet ordinaal karakter (boeren en kleine zelfstandigen staan op niet-eenduidige plaatsen). Een ander belangrijk bezwaar tegen dit instrument – maar ook tegen andere recent ontwikkelde betere beroepenschalen – is dat uitsluitend personen kunnen worden geplaatst die een beroep uitoefenen: studenten, werklozen, arbeids-

ongeschikten of vrouwen zonder betaalde baan kunnen dus in het geheel niet worden ingedeeld.

Tegen deze achtergrond moet men de dissertatie van CBS-onderzoeker Bakker plaatsen. Uit onvrede met bestaande instrumenten besloot hij op een andere manier te werk te gaan. Het boek bestaat in feite uit twee delen. In het eerste deel (hoofdstukken 2 tot en met 4) komt de vraag aan de orde of beroepsgroepen zodanig kunnen worden geordend, dat nadelen van bestaande *beroepsprestigeladders* kunnen worden vermeden. In dit verband stelt hij zich bovendien een aantal andere opgaven (pag. 27). Zo zou bij de schaal geen gebruik mogen worden gemaakt van opleidings- of inkomensinformatie, omdat anders bij onderwijsafhankelijke processen een vorm van contaminatie is ingebouwd. Verder probeert hij ook voor niet-werkenden en baanloze vrouwen de sociale positie te bepalen, evenals het verschil tussen mannen en vrouwen in dezelfde baan. In een tweede deel (hoofdstuk 5) wordt nader ingegaan op de verschillen in sociale status van gezinnen en die van individuen.

Naar welk criterium moeten posities nu worden geordend? Na een uitvoerige literatuuranalyse (hoofdstuk 2) kiest Bakker ervoor niet met het – door respondenten subjectief bepaalde – prestige van een beroep te werken, maar beroepsgroepen te ordenen naar sociale afstand. Empirisch wordt de sociale afstand bepaald aan de hand van trouwpatronen van individuen: wanneer de sociale afstand tussen twee beroepsgroepen klein is, dan zullen daar meer huwelijken voorkomen dan tussen beroepsgroepen waarvan de sociale afstand groot is. Aan de frequenties van deze huwelijkspatronen per beroepsgroep (Bakker onderscheidt er 106!) kan derhalve worden afgelezen hoe groot de sociale afstanden zijn. De benodigde informatie is echter enorm: voor 106 x 106 combinaties moet men over goede data beschikken. Deze werden gevonden in de CBS-Arbeidskrachtentellingen van 1985 (N=141000; d.w.z. meer dan 70000 paren). Met behulp van correspondentie-analyse (pp. 76-84) is vervolgens vastgesteld welke sociale afstanden tussen beroepsgroepen bestaan. Het resultaat is een sociale afstandsschaal voor sociale status – de SAS – waarvan de schaalwaarden op pp. 91-93 zijn weergegeven. Zoals de opzet was, zijn ook waarden berekend voor werkzoekenden, huisvrouwen en anderen zonder betaalde baan.