

Boekbesprekingen

R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press, New York, 1988, 368 pag., \$ 47.50, ISBN 0-306-42860-1 (via Bookimpex nr. 60979X/307009Z).

Het boek "Learning Strategies and Learning Styles" is reeds in 1988 verschenen. Dit fraai uitgegeven en door R. R. Schmeck geredigeerde boek bevat een groot aantal bijdragen van bekende auteurs op het gebied van leerstijlen, afkomstig uit Europa, de Verenigde Staten en Australië.

Het boek bestaat uit twee delen, een meer theoretisch (concepts) en een meer toegepast (applications) deel. Het theoretische deel wordt ingeleid door Schmeck, die een overzicht geeft van de verschillende begrippen (terminologieën) en onderzoeksmethoden die op het terrein van leerstijlen in zwang zijn en die in het boek voorkomen. In hoofdstuk 2 gaat Entwisle in op een aantal (uitvoerige) vragenlijststudies. Deze hebben inzicht verschaft in de motivationele factoren die een rol spelen bij de wijze waarop lerenden de leertaak aanpakken. Hoe lerenden een taak aanpakken is uitvoerig onderzocht door Marton. In hoofdstuk 3 gaat hij in op de resultaten van kwalitatief onderzoek. Hieruit blijkt volgens Marton dat lerenden kunnen worden geplaatst op een dimensie, met als uitersten: diep (deep) en oppervlakkig (surface). De positie van een individuele student op dit continuum hangt af van hoe hij leren en studeren definieert (opvat), hoe hij een bepaalde leertaak (bijvoorbeeld lezen of schrijven) aanpakt en hoe hij studeert. In hoofdstuk 4 bespreekt Pask werk op het terrein van leerstijlen en strategieën. In dat kader bespreekt hij ook de bekende door hem ontwikkelde stijl: holist versus serialist learning. Das geeft in hoofdstuk 5 een overzicht van zijn werk op het gebied van informatieverwerking. Het betreft hier met name het onderzoek op het gebied van simultane versus successieve informatieverwerking en op dat van planningsstrategieën bij lerenden. Deze processen kunnen worden opgespoord via 'tests'. Gebleken is dat de resultaten van dit onderzoek samenhangen met schoolresultaten. Bovendien vormen zij een interessante aanvulling op het kwalitatieve onderzoek dat in dit boek een meer centrale rol speelt. In het laatste hoofdstuk van deel 1 gaan McCarthy en Schmeck nader in op de opvattingen die lerenden op zichzelf hebben en hoe deze ontstaan, respectievelijk beïnvloed kunnen worden.

Deel 2 betreft, zoals gezegd, vooral de toepassing van het onderzoek naar stijlen en strategieën. In hoofdstuk 7 toont Ramsden aan dat de structuur van een cursus mede bepalend is voor de wijze waarop de stof wordt verwerkt. Deze auteur zet dan ook vraagtekens bij het begrip 'stijl', dat immers een zekere constante, invariante wijze van aanpakken van taken en verwerken van informatie suggereert. In hoofdstuk 8 relateert Briggs het onderscheid tussen diep en oppervlakkig (van Marton) aan de wijze waarop lerenden schrijven (in de zin van stellen). Kirby onderzoekt in hoofdstuk 9 het verband tussen enkele stijl- en strategie-noties enerzijds en de wijze waarop men leest anderzijds. Hierbij wordt vooral ingegaan op de cognitieve stijl die gekenmerkt wordt door het contrast: globaal versus analytisch. In hoofdstuk 10 zetten Torrance en Rockenstein uiteen hoe creativiteit samenhangt met de wijze waarop mensen geneigd zijn informatie te verwerken. Dit laatste wordt mede bepaald door de vraag welke van beide hersenhelften daarbij primair een rol spelen. Indien dit vooral de rechter hersenhelft is, dan is er vaker sprake van 'creativity-by-invention' en indien er een 'voorkeur' blijkt te bestaan voor processen die zich vooral links afspelen dan is er sprake van 'creativity-by-improving'. In hoofdstuk 11 bespreekt Weinstein haar onderzoek met betrekking tot de vraag hoe leerstrategieën via onderwijsmaatregelen beïnvloed kunnen worden. Een nabeschouwing en kritische evaluatie (ook in termen van praktijkrelevantie) van de hand van Schmeck sluit deel 2 af.

In het begin van de jaren tachtig is een groep onderzoekers uitgegaan van de veronderstelling dat het leerproces in belangrijke mate bepaald wordt door de opvattingen die lerenden hebben over leren en studeren. Om deze leerconcepties te kunnen identificeren werd veelal gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden (zoals de ethnografische en de fenomenografische methode). Deze werkwijze is destijds vooral gepropageerd door Marton en zijn groep in Gotenborg. In 1982 heeft deze onderzoeker hierover uitvoerig gerapporteerd als gastpreker tijdens de OnderwijsResearch Dagen te Tilburg (zie Van der Kamp & Van der Kamp, 1982).

Ofschoon het hier over een zeer recent verleden gaat, kan dit boek in zekere zin als een interessant historisch document worden gezien. Het eerder verschenen werk van coryfeeën op het terrein van leerconcepties en leerstijlen (zoals dat van Briggs, Entwisle, Marton & Pask) passeert hier nog eens de revue, zij het door de 'meesters' zelf.

In dit boek wordt zeker niet uitsluitend aandacht

besteed aan kwalitatief onderzoek op het terrein van strategieën en stijlen. Vooral in het meer toegepaste deel worden behalve subjectieve concepties ook allerlei individuele verschillen in stijl en strategiegebruik beschreven die gebaseerd zijn op meer kwantitatieve methoden van dataverzameling (zoals vragenlijsten en cognitieve stijl-tests). Bovendien worden in diverse bijdragen ook statistische methoden gebruikt, hetzij om factoren en processen op te sporen of te beschrijven die aan bepaalde stijlen ten grondslag liggen, hetzij om verbanden tussen factoren en andere variabelen (zoals leerprestaties en leerprocesfactoren) te expliciteren of te toetsen.

Opmerkelijk is toch wel dat het boek een wat eenzijdige kijk geeft op stijlen en strategieën. Zo komen bijvoorbeeld de namen van Witkin (één van de grondleggers van het cognitieve stijlonderzoek) en van Bruner, Mayer, Glaser, Resnick en Wittrock (om een aantal vooraanstaande mensen uit de cognitieve psychologie te noemen) slechts zeer sporadisch voor, terwijl men zichzelf en elkaar opvallend vaak citeert. Ook wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan de literatuur op die gebieden van de psychologie waar het gebruik van strategieën uitvoerig en met succes is onderzocht, zoals dat van probleem oplossen. Een belangrijk thema in dit boek betreft de leerconcepties: de opvattingen die leerlingen hebben over wat leren is, waarom zij iets leren en hoe zij leren. Deze problematiek, alsmede de vraag hoe deze opvattingen in het onderwijs beïnvloed kunnen worden, is uitvoerig onderzocht binnen de context van metacognitieve psychologie. Slechts in één bijdrage, namelijk die van Weinstein over 'Assessment and training of student learning strategies' wordt gebruik gemaakt van inzichten en methoden die binnen deze context ontwikkeld zijn. Briggs besteedt slechts summier aandacht aan wat hij noemt meta-learning.

In dit boek zijn bekende auteurs aan het woord, die in hun werk de nadruk leggen op wat leren betekent (of zou kunnen betekenen) voor lerenden en niet op wat leren is. Deze benadering gaat ervan uit dat leerlingen verschillen in de wijze waarop zij een taak of situatie benaderen. Dit is zichtbaar, maar niet hun percepties, stijl en motieven die de aanpak kleuren en beïnvloeden. Het onderzoek dat in dit boek beschreven is wil de achterliggende stijlen en motieven eveneens zichtbaar maken.

Het is de verdienste van Schmeck geweest om het boek zo samen te stellen dat de lezer een helder beeld krijgt van de theoretische inzichten die binnen deze 'optiek' zijn ontwikkeld op het gebied van strategieën en stijlen. Ook is aandacht besteed aan de impact van deze inzichten voor de praktijk. Mede door zijn inleiding, waarin de belangrijkste bedoelingen, concepten en uitgangspunten die aan de gekozen optiek ten grondslag liggen geïntroduceerd en nader toegelicht zijn, als ook door zijn slothoofdstuk waarin de resultaten in onderlinge samenhang

samengevat en besproken zijn, is Schmeck erin geslaagd een boek samen te stellen dat de 'stand van zaken' goed weergeeft.

L. F. W. de Klerk

Literatuur

Kamp, L. van der, & M. van der Kamp (Eds.), *Methodologie van onderwijsresearch*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

W. H. Gijselaers, *Kwaliteit van het onderwijs gemeten. Studies naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van studentoordelen* (Proefschrift). Maastricht, Rijksuniversiteit Limburg, 1988.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een aantal studies omtrent de evaluatie van onderwijs aan de hand van studentoordelen (SO). Het onderzoek werd verricht in het kader van het project 'Programma-evaluatie' van de vakgroep Onderwijsresearch en Onderwijsontwikkeling van de Rijksuniversiteit Limburg. In vijf hoofdstukken worden de traditionele onderzoeksvragen uit de SO-literatuur (betrouwbaarheid, validiteit en utiliteit) toegesplitst naar een eigen instrument.

Hoofdstuk 1 behandelt de evaluatie van het hoger onderwijs in het algemeen. Opvattingen over en procedures voor kwaliteitsmeting van het (hoger) onderwijs worden beschreven, om van daaruit gangbare technieken van dataverzameling te situeren. Dat brengt de auteur tot het focuseren van zijn eigen onderzoek tot de genoemde methodologische criteria.

Het tweede hoofdstuk beschrijft het evaluatiesysteem aan de Medische Faculteit van de R.U. Limburg. Er wordt gebruik gemaakt van een beoordelingsvragenlijst, waarmee studenten het gehele onderwijsgebeuren binnen een zg. 'blok' evalueren: er wordt derhalve een aantal categorieën onderscheiden in het instrument zoals algemene indrukken, blokboek, onderwijsgroep, tutor, bloktoets enz. Die categorieën weerspiegelen de organisatie van het probleemgestuurde curriculum aan de faculteit.

Als overgang naar het eigen onderzoek besteedt Gijselaers in hoofdstuk 3 aandacht aan de literatuur over betrouwbaarheid en validiteit van studentoordelen. Binnen het laatste thema wordt vooral ingegaan op het vraagstuk van de criteriumvaliditeit (*Leidt beter onderwijs tot betere studieprestaties?*) en

de constructvaliditeit (*Wat meet het instrument feitelijk, c.q. indiceert het het veronderstelde begrip?*). Uit de vele separate studies, maar vooral uit reviews en meta-analyses die sedert 1980 zijn verschenen, concludeert de auteur terecht dat SO een 'bruikbare' benadering vormt voor kwaliteitsbeoordeling in het hoger onderwijs.

Hoofdstuk 4 biedt een verslag van 'zes studies' met de aan de R.U. Limburg ontwikkelde vragenlijst. Gewoonlijk wordt in SO-onderzoek via factoranalyse gezocht naar dimensies die aan het studenttoedeel ten grondslag liggen. Hier wordt evenwel gebruik gemaakt van een principale-componentenanalyse (PCA) met oblieke rotatie. Binnen de 60 items worden aldus niet minder dan 15 dimensies gevonden! Inhoudelijk blijken de componenten vooreerst de categorieën weer te geven die a priori in het instrument werden onderscheiden, maar er is ook een aantal 'kleine dimensies' weerhouden. De onderzoeker besteedt nauwelijks aandacht aan de duiding van de dimensies, noch aan de opvallende afwezigheid van overeenkomsten met dimensies die in de meeste SO-instrumenten wel zijn teruggevonden.

In de studies 'twee' en 'drie' wordt gepeild naar de betrouwbaarheid van de 15 schalen, geconstrueerd in overeenstemming met de PCA. De homogeniteit van de schalen (α) varieert van .25 tot .94 (modaal .80); de intraclass-correlaties (per schaal) van hun kant bevestigen vaststellingen uit analoog onderzoek: gemiddelde groepsscores kunnen voldoende 'nauwkeurig' worden genoemd als indicatie van onderwijskwaliteit.

In zijn vierde studie bespreekt Gijselaers de criteriumvaliditeit van het instrument. Die blijkt wat tegen te vallen, in die zin dat de correlaties tussen groepsoordelen en overeenkomstige studieprestaties erg wisselend zijn van jaar tot jaar, van schaal tot schaal. De auteur verwerpt een verklaring in de lijn van 'bias'-hypothesen, maar geeft tegelijk aan dat zijn en aanverwant onderzoek evenmin een bevredigend antwoord heeft geleverd. Uiteraard rijst dan als vanzelf de vraag of de geconstrueerde schalen als zodanig wel begripvalied zijn.

Daarop wordt een aanvullend antwoord gezocht in de laatste twee studies: via multitrait-multimethod-analyse besluit Gijselaers tot een behoorlijke convergentie van student- en tutoroordelen, terwijl de invariantie van correlatiematrixen voor opeenvolgende academiejaren een aanwijzing heeft van de stabiliteit van gevonden 'dimensies'.

Hoofdstuk 5 ten slotte handelt over het bruikbaarheidsvraagstuk. Het uiteindelijke doel van SO is immers informatie te verschaffen aan docenten en bestuurders; daarvan wordt niet alleen een verhoogd inzicht in en een betere beheersing van het onderwijs verwacht, maar ook een merkbare verbetering van de kwaliteit van de onderwijsverstrekking. Bevindingen uit een viertal studies tonen aan (a) dat feedback van studentoordelen tot kwaliteits-

verbetering kan leiden, op voorwaarde dat de terugmelding gekoppeld wordt aan een bespreking (consultatie) van de resultaten, (b) dat 'context' en 'klimaat' van de evaluatie hierin een belangrijke rol spelen, (c) wat niet belet dat studentoordelen wel degelijk onderwijsveranderingen zichtbaar maken.

Dit proefschrift biedt een omvangrijk en ambitieus onderzoeksprogramma aan omtrent SO. Die hoge ambitie is allicht verantwoordelijk voor enkele zwakkere punten. Het onderzoek is vooreerst in hoge mate geïnspireerd door en vertoont derhalve ook de zwakheden van het 'traditionele' onderzoek over dit onderwerp. Het verbaast niet dat Gijselaers' bevindingen in de lijn liggen van recente reviews en meta-analyses en dus evenmin dat dezelfde vragen onbeantwoord blijven. De onderzoeker heeft ook gebruik gemaakt van een groot aantal complexe analysetechnieken, wat o.i. de aandacht te zeer heeft afgeleid van een inhoudelijke benadering: de beknoptheid van de inhoudelijke interpretatie van bevindingen wekt soms de indruk dat er iets te gretig is gebruik gemaakt van de statistische trucendoos ten koste van een gedegen en theoretisch onderbouwde vraagstelling.

Het 'probleem' wordt reeds bij de start, m.n. bij de samenstelling van de vragenlijst. Alhoewel de auteur nadrukkelijk wijst op het belang van items die *beïnvloedbare* facetten bevragen, die observeerbaar onderwijsgedrag beschrijven, die derhalve *concreet* en *relevant* zijn, voldoen heel wat uitspraken niet aan die criteria. Ook lijdt het instrument aan het 'klassieke' euvel van de gebrekkige inhoudsvaliditeit (een didactische, door studenten beoordeelbare en representatieve vertaling van 'goed onderwijs'). Bovendien wil het instrument een globale onderwijsvorm bestrijken, terwijl de gebruikte literatuur veeleer handelt over 'evaluation of teaching'. Wanneer de items daarenboven in rubrieken ingedeeld en aldus aangeboden worden en er ook nog gebruik wordt gemaakt van PCA in plaats van factoranalyse (gericht op gemeenschappelijke variantie), is het niet verwonderlijk dat er zeer veel 'dimensies' worden gevonden; naar onze mening vormen zij overigens geen dimensies, maar thema-aanduidingen waarvan de psychologische betekenis vrijwel niet te achterhalen is. Die onduidelijke betekenis van de gevonden 'dimensies' is naar onze mening de belangrijkste verklaring voor het feit dat Gijselaers slechts bepaalde conclusies van gezaghebbende reviews kan onderschrijven (zie: Marsh, 1987). Inzake criteriumvaliditeit bijv. worden de resultaten inconsistent genoemd. Belangrijke bevindingen als die van de differentiële effectiviteit van onderscheiden dimensies in het onderwijzen (zie Cohen, 1981; 1986) kunnen, gezien die onduidelijke validiteit, nauwelijks verwacht worden.

In een bijdrage van 1987 stelt McKeachie dat we onderhand voldoende weten over SO, althans wat de klassieke vraagstelling betreft. Er zijn evenwel

dringend antwoorden nodig op vragen 'beyond psychometrics': hoe interpreteren docenten SO-informatie? En waarom houden ze er *al dan niet* rekening mee? Wat is de verklaring voor het feit dat het simpel aanbieden van feedback niet effectief is, terwijl de combinatie van feedback en consultatie wel tot verbeteringen aanleiding geeft? Vanuit het cognitief-psychologisch en motivationeel onderzoek wordt o.m. het belang onderstreept van de 'subjectieve theorie' van docenten over onderwijzen, van de angst van docenten voor beoordelingen, terwijl evenmin uit het oog mag worden verloren dat het aanwijzen van een 'tekort' niet onmiddellijk tot verbetering kan leiden; dat veronderstelt immers minstens dat de docent (en zijn onderwijsbegeleider) weten *hoe* aan een lacune kan worden verholpen.

In een eigen onderzoek (De Neve, 1988) hebben we enige evidentie kunnen bieden voor de hypothese dat docenten de SO-feedback op een heel eigen wijze interpreteren, overeenkomstig hun subjectieve theorie. Meer specifiek is er gebleken dat docenten spontaan slechts die dimensies voor verbetering in aanmerking nemen, die als zodanig en vóór de evaluatie een duidelijke plaats in hun theorie innemen. SO-informatie die in de subjectieve theorie niet 'past', wordt eenvoudig buiten beschouwing gelaten. Een feedbackprocedure, die 'geen oog heeft' voor dergelijke 'blinde vlek', is vrijwel zeker geïmplementeerd om in hoge mate ineffectief te blijven: een

verbetering van de kwaliteit van het onderwijzen is er nauwelijks van te verwachten.

H. De Neve

Literatuur

- Cohen, P. A., Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 1981, 51, 281-309.
- Cohen, P. A., *An updated and expanded meta-analysis of multisection student rating validity studies.* (AERA Meeting Paper, San Francisco 1986.) San Antonio: University of Texas, 1986.
- Neve, H. De, *Denken over doceren. Evaluatie van doceergedrag door studenten als optimaliseringsperspectief voor docenten* (Proefschrift). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1988.
- Marsh, H. W., Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11, 253-388.
- McKeachie, W. J., Instructional evaluation: current issues and possible improvements. *Journal of Higher Education*, 1987, 58, 344-350.

In 1989 werd redactiebnele medewerking verleend door:

- | | |
|--|---|
| C. A. J. Aarnoutse (K.U. Nijmegen) | E. C. H. Marx (R.U. Leiden) |
| P. N. Appelhof (ARBO, Zeist) | M. A. J. M. Matthijssen (IJsselstein) |
| E. M. H. Assink (R.U. Utrecht) | J. M. van Meel (K.U.B. Tilburg) |
| J. J. Beishuizen (V.U. Amsterdam) | G. W. Meijnen (U.v.A. Amsterdam) |
| D. G. Bouwhuis (I.P.O. Eindhoven) | J. Noordman (K.U. Nijmegen) |
| H. W. A. M. Coonen (K.P.C. 's-Hertogenbosch) | J. Chr. Perrenet (R.U. Utrecht) |
| A. H. Corporaal (R.U. Leiden) | O. Raaymakers (R.U. Utrecht) |
| J. J. Elshout (U.v.A. Amsterdam) | A. J. J. M. Ruijsenaars (K.U. Leuven) |
| J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen) | J. J. Scheerens (U.T. Enschede) |
| F. Goffree (S.L.O. Enschede) | B. Schonewille (V.U. Amsterdam) |
| A. W. van Haften (K.U. Nijmegen) | A. Smaling (R.U. Leiden) |
| J. D. Imelman (R.U. Utrecht) | J. M. F. B. G. Teunissen (R.U. Utrecht) |
| P. Jungbluth (I.T.S. Nijmegen) | L. Verschaffel (K.U. Leuven) |
| F. K. Kieviet (R.U. Leiden) | W. Wardekker (V.U. Amsterdam) |
| P. van der Kley (K.U. Nijmegen) | M. P. C. van der Werf (RION, Groningen) |
| E. C. D. M. van Lieshout (K.U. Nijmegen) | J. van Westrhenen (V.U. Amsterdam) |
| | J. M. Wijnstra (CITO, Arnhem) |