

Leren: het tweede-orde perspectief nader toegelicht*

Een weerwoord op de reactie van G. d'Ydewalle

E. J. VAN ROSSUM EN S. SCHENK
*Vakgroep Onderwijspsychologie Katholieke
Hogeschool Tilburg*

Wij zijn van mening dat de reactie van G. d'Ydewalle op ons artikel 'De relatie tussen leerconceptie, studiestrategie en leerresultaat' een waardevolle mogelijkheid biedt om ons onderzoek, en met name de plaats van de fenomenografische benadering daarin, nader toe te lichten. Het is niet onze bedoeling alle misverstanden of onduidelijkheden met betrekking tot de fenomenografie uit de weg te ruimen. Daar is de benadering te veelomvattend voor en de toegewezen ruimte te gering.

Wanneer men leren vanuit een eerste-orde perspectief bestudeert, richt men zich vooral op de lerende: '... in an attempt to find out or to test hypotheses about how he can be characterized, what he does and how he functions.' (Marton & Svensson, 1979, blz. 472). Wij hebben de indruk dat d'Ydewalle gepoogd heeft om onze uitspraken en resultaten op deze manier, dat wil zeggen vanuit een eerste-orde perspectief, te interpreteren. Deze verschuiving in perspectief, waarbij gegevens verkregen vanuit een tweede-orde perspectief geïnterpreteerd worden vanuit een eerste-orde perspectief, komt veelvuldig voor. Dit doet echter geen recht aan de doelstellingen van de fenomenografie. In een zeer boeiend en aanbevelenswaardig artikel zeggen Marton en Svensson (1979, blz. 475) hierover: '... having some idea of what it takes to learn in a certain context, i.e. having a "deep" or "surface" approach or a "deep" or "surface" intention (see for example, Marton and Säljö, 1976) is not necessarily identical to being engaged in "deep-" or "surface-level" processing. And still less - we might add - is it identical to being a "deep-" or "surface-processors".'

Uit het bovenstaande blijkt al dat men zich

bij onderzoek vanuit een tweede-orde perspectief vooral richt op de intentie van het subject en niet zozeer op individuele kenmerken of interne processen. In ons geval betekent dit dat wij geïnteresseerd zijn in de bedoeling van de student die een tekst leest. Hoe kijkt de student tegen de tekst aan, wat poogt hij/zij ermee te bereiken, waarop wordt de aandacht vooral gericht. Uit recent, nog niet gerapporteerd, onderzoek van ons blijkt dat het vaststellen van de intentie van de student niet gemakkelijk is: termen als 'begrijpen', 'onthouden', 'toepassen' blijken door studenten geheel verschillend opgevat te worden. Men tracht met deze 'activiteiten' geheel verschillende dingen te bereiken. Het heeft dan ook weinig zin om mensen rechtstreeks, aan de hand van een verhaaltje waarin deze termen gebruikt worden, te vragen tot welke categorie/groep (SLP, DLP) ze behoren (zie ook Marton & Säljö, 1979; Säljö, 1982). Het lijkt ons eerder zinvol aan studenten te vragen wat zij onder begrijpen, toepassen, etc. verstaan om zo hun leerintenties af te leiden.

In het nu volgende gedeelte willen wij achtereenvolgens op de drie hoofdpunten van kritiek van d'Ydewalle reageren. In zijn eerste kritiekpunt verwijt hij Marton (en kennelijk ook ons) dat deze een reductie pleegt, die regelrecht tegenstrijdig is met de belangrijkste opvattingen uit de fenomenologie. Marton (1981, blz. 180-181) gaat in op het verschil tussen fenomenologie en fenomenografie. Om de fenomenografie duidelijker te profileren bespreken we in het kort de twee belangrijkste verschillpunten. Het eerste verschilpunt wordt door Marton met een voorbeeld toegelicht: 'By investigating people's experience of political power, for instance, the phenomenologist would aim at learning about political power, the psychologist would aim at learning about how people experience things, taking "phenomenography" as a point of departure we would aim at learning about people's experience of political power.' Uit dit voorbeeld blijkt dat volgens Marton de fenomenologie en de fenomenografie verschillende doelen nastreven. Ten

* Met dank aan J. van Dommelen en M. Pierar voor hun waardevolle suggesties

tweede staat volgens Marton in de fenomenologie vooral het begrip "essence" centraal, '... "essence" here will refer to the common, intersubjective meaning of that aspect [of reality]. Uit onderzoek bleek het Marton echter meerdere malen dat aspecten van de realiteit op een beperkt aantal kwalitatief verschillende manieren ervaren worden en hij pleit daarom ook voor een niveau tussen 'the common' en 'the idiosyncratic' ('... a level of modes of experience, forms of thought, worthwhile studying.'). Uit het bovenstaande blijkt dat Marton een duidelijke, empirisch ondersteunde, keuze voor een fenomenografische benadering gemaakt heeft. In het onderwijs kan wellicht gebruik gemaakt worden van het idee dat mensen de werkelijkheid om hen heen op een (beperkt) aantal manieren waarnemen. Een goed voorbeeld van een praktische toepassing van de fenomenografische benadering is het werk van Gibbs (1981), die hier in zijn studievaardigheidsbenadering op aansluit.

Ingaande op kritiekpunt twee, het leggen van een band met de experimentele psychologie, wijzen wij er opnieuw op dat wij (en Marton) geïnteresseerd zijn in de leerintenties van de student. Dit betekent ten eerste dat het gebruik maken van tekst-representatie modellen voor ons niet van belang is, omdat dit geen zicht geeft op kwalitatieve verschillen in de gerichtheid van studenten. Ten tweede dat het ons bij de verbalisaties niet gaat om de achterliggende cognitieve processen of mentale operaties. Dit heeft tot gevolg dat wij ons niet willen richten op de overeenkomst tussen de gerapporteerde beleving en de feitelijke mentale operaties tijdens het leren. Kennelijk zijn wij in andere dingen geïnteresseerd wanneer het om leren gaat. d'Ydewalle verbindt leren met mentale operaties, terwijl het er ons om gaat hoe een lerende tegen leren aankijkt, wat is zijn/haar intentie. Wij hebben eerder in een artikel beide perspectieven in één model ondergebracht (Van Rossum & Schenk, 1982). Zo denken wij dat er een duidelijk verband te leggen is met het werk van Pask (1976), die zich met leerstijlen bezighoudt, en Chi, Felto- vich & Glaser (1981). Deze laatste tonen ons inziens in expert/novice-onderzoek 'structural limits' aan met behulp van protocollen, dit in tegenspraak met wat beweerd wordt in het citaat van Posner en McLeod (zie d'Ydewalle, blz. ...). Beide benaderingen kunnen elkaar aanvullen. Zo kan men in een cursus studie-

vaardigheden zowel aandacht schenken aan de intenties van de student als aan het leren van technische studievaardigheden.

In zijn derde kritiekpunt houdt d'Ydewalle zich bezig met de door ons gerapporteerde onderzoeksresultaten. Zijn kritiek richt zich vooral op de aard van enkele van de door ons gevonden relaties en hij trekt deze in twijfel. Zo houdt hij zelfs de mogelijkheid open dat de studiestrategie slechts het neveneffect is van het bereikte leerresultaat. Een zelfde redenering hanteert hij als het gaat om de ervaren sfeer (gespannen, 'gestoord', nervositeit). Ten eerste merken wij hierover op, dat wij het op dit moment niet zo interessant vinden welke richting men aan de gevonden relaties toekent. Het gaat ons in een concrete studiesituatie niet zo zeer om externe causale relaties, maar veeleer om intern gerelateerde 'variabelen' die alle iets zeggen over de totale leef- en denkwereld van de student en aan dit geheel hun betekenis ontlenen (voor een korte bespreking van het begrip 'interne relaties', zie Marton & Svensson, 1979). Ten tweede, even meedenkend in termen van causale relaties, kunnen wij toch de kritiek van d'Ydewalle deels ontzenuwen, door iets uitgebreider op de procedure in te gaan. Alléén de voor deze discussie relevante onderdelen zullen in chronologische volgorde genoemd worden. De procedure was als volgt opgezet: 1. lezen van de tekst, 2. een pauze waarin korte vragen, o.a. over de ervaren 'sfeer', beantwoord werden, 3. een set open vragen waarin o.a. twee studiestrategievragen en enkele leerresultaatvragen waren opgenomen. 4. multiple choice vragen, die deels kennis-, deels inzichtvragen waren. Uit deze weergave blijkt al dat de antwoorden op de leerresultaatvragen niet van invloed geweest kunnen zijn op de beschrijving van de ervaren 'sfeer'. Daarnaast blijkt ook dat kennis van de prestatie op de m.c. vragen niet van invloed geweest kan zijn op de gerapporteerde studiestrategie. De enige vragen die voor het door d'Ydewalle beschreven fenomeen hadden kunnen zorgen zijn de open vragen die door ons bedoeld waren om het kwalitatieve leerresultaat te bepalen (zie 3 van de procedure). Hoewel we het beschreven fenomeen in dit geval niet geheel kunnen uitsluiten, zijn wij van mening, dat de bedoeling van deze vragen voor de student zó ondoorzichtig was, dat zij deze vragen niet als kennis- of inzichtvragen konden kenmerken. We denken dan ook dat deze vragen niet zo

Schema 1

verwerking van data data-verzameling	noumenal, eerste-orde perspectief	phenomenal, tweede-orde perspectief
observationeel, eerste-orde perspectief	d'Ydewalle's experimentele psychologie	Entwistle et al. (1979) vragenlijst naar studiestrategieën
experientiële, tweede-orde perspectief	Pask (1976) Chi et al. (1981)	Marton (1981) Kelly (1955)

geschikt waren om een student later een 'gevoel van/behoefte tot wegwerking van' dissonantie te kunnen bezorgen. Daarnaast is in dit onderzoek aan de studenten gevraagd om bij te houden welke vragen ze bij het beantwoorden van een bepaalde vraag betrokken hadden. Uit de resultaten bleek dat alleen de leerresultaatvragen onderling met elkaar gecombineerd werden. De twee studiestrategievragen zelf werden slechts in 4% van de gevallen met elkaar in verband gebracht en het gerapporteerde verband tussen deze en de leerresultaatvragen lag nog lager. Tenslotte is ons tijdens een studievaardigheidscursus gebleken dat studiestrategie- en leerresultaatvragen door studenten als geheel aparte vragen behandeld worden.

Uit bovenstaande mag blijken dat wij van mening zijn dat de antwoorden van de studenten op de studiestrategievragen niet beïnvloed zijn (in ieder geval niet in causale termen) door de antwoorden op de leerresultaatvragen.

Tot besluit willen we nog eens ingaan op de verschillen tussen het eerste- en het tweede-orde perspectief. We kunnen daarbij op twee manieren een onderscheid maken. Ten eerste kan in de *dataverzamelingsfase* uitgegaan worden van het standpunt van de lerende, deze bepaalt wat er bijvoorbeeld onder de gebruikte termen verstaan moet worden (experientiële), of men gaat uit van het standpunt van de onderzoeker (observationeel). Het ene is een aspect van het tweede-orde perspectief, het andere een aspect van het eerste-orde perspectief. Ten tweede kan men zich bij de interpretatie van de gegevens, de *dataverwerkingsfase*, richten op de percepties, visies en intenties van de subjecten ('phenomenal') of op hun mentale processen, cognitieve vaardigheden of indivi-

duële kenmerken ('noumenal'). Ook in dit geval is het ene een aspect van het tweede-orde perspectief, het andere een aspect van het eerste-orde perspectief.

Het bovenstaande leidt tot vier mogelijke onderzoeksopvattingen. Schema 1 probeert dit te verduidelijken en geeft bovendien voorbeelden van de onderscheiden opvattingen.

Natuurlijk zijn in de feitelijke onderzoekspraktijk de hier beschreven verschillen niet altijd even duidelijk terug te vinden en bestaan er veel mengvormen. Ook d'Ydewalle zal het hier mee eens zijn.

Als onderzoekers gaat het ons niet zozeer om vragen als 'Wat is nu de oorzaak van wat?' maar om vragen als 'Wie bepaalt wat wat betekent?'

Literatuur

- Chi, M. T. H., P. J. Feltovich & R. Glaser, Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 1981, 5, 121-152.
- Entwistle, N. J., M. Hanley & D. Hounsell, Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 1979, 8 (4), 365-380.
- Gibbs, G., *Teaching students to learn*. The Open University Press, Milton Keynes, 1981.
- Kelly, G. A., *The psychology of personal constructs* Vols. 1, 2. New York: W. W. Norton & Co. Inc., 1955.
- Marton, F., Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 1981, 10, 177-200.
- Marton, F. & R. Säljö, Learning in the learner's perspective. III: Level of difficulty seen as a relationship between the reader and the text. *Reports*

- from the Institute of Education, University of Göteborg, 1979, nr. 78.
- Marton, F. & L. Svensson, Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 1979, 8 (4), 471-486.
- Pask, G., Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, 46, 128-148.
- Rossum, E. J. van & S. Schenk, Eerste- of tweede-orde perspectief? Een compromis. In: J. G. L. C. Lodewijks & P. R. J. Simons, (red.) *Strategieën in leren en ontwikkeling*. Lisse: Swets en Zeitlinger B.V., 1982, 111-120.
- Säljö, R., *Learning and understanding*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1982.

Manuscript aanvaard 8-2-'83