

LEERSTRATEGIEËN, LEERSTIJLEN: INLEIDING OP HET THEMA

P. R. J. Simons

Vakgroep Onderwijspsychologie
Katholieke Hogeschool Tilburg

Aan de begrippen leerstijl en leerstrategie worden soms verschillende betekenissen toegekend en ook voor de begrippen afzonderlijk kan men verschillende betekenissen tegenkomen. In deze inleiding worden enkele van deze verschillen aan de orde gesteld in een poging om een begrippenkader te schetsen waarbinnen de bijdragen die in het kader van dit ORD-thema zijn geleverd een plaats kunnen krijgen.

DEFINITIES

Onder een leerstijl zal worden verstaan de geprefereerde of habituele wijze van informatieverwerking bij het leren. In deze definitie is geïmpliceerd dat een leerstijl zowel betrekking kan hebben op de door een lerende geprefereerde wijze van informatieverwerking als op de wijze die een lerende het beste aan kan (Vergelijk Simons, 1980, hoofdstuk 2). Men kan een leerstijl mijns inziens het beste vergelijken met een bouwstijl of een stijl van schilderen. Ook daar gaat het om een geprefereerde wijze van schilderen of bouwen (kunstenaars die best anders kunnen maar niet willen) of om een die men ontwikkeld heeft, terwijl men niet anders meer kan. De vergelijking van leer- en bouw- of schilderstijlen levert nog drie belangrijke eigenschappen van leerstijlen op. In de eerste plaats betekent dit dat een leerstijl niet gebonden is aan één specifieke leertaak of één enkele leerling. Net als bij bouw- en schilderstijlen moet er sprake zijn van generalisatie over producten en situaties (leertaken, bouwwerken en schilderijen) en over individuen (lerenden, architecten, schilders).

In de tweede plaats is een belangrijk kenmerk van stijlen dat er typisch sprake is van een prototypisch begrip (Rosch, 1973). Een stijl heeft een aantal kenmerken, maar die behoeven lang niet alle in een bepaald product terug te vinden te zijn. De ene keer kan een combinatie van twee van die kenmerken leiden tot inclusie van een bepaald product bij een stijl, een andere keer echter een combinatie van twee andere van de kenmerken. Zo behoeft een bouwwerk niet aan alle kenmerken van de renaissancebouwstijl te voldoen om tot die stijl gerekend te worden. Evenzo behoeft een bepaalde leerstijl niet in alle leertaken tot uiting te komen en behoeft niet aan alle eventuele kenmerken van een leerstijl voldaan te zijn om van die stijl te spreken.

Ten derde moet uit de vergelijking schilder- en leerstijl worden geconcludeerd dat er geen sprake kan zijn van dichotomieën, slechts van vloeiende overgangen. Een bepaalde schilder kan in zijn werk kenmerken van verschillende stijlen vertonen en sommige kunstenaars staan dichter bij de kern van een stijl dan andere. Evenzo zal ook bij leerstijlen vermeden moeten worden te denken in termen van twee of meer categorieën (bijvoorbeeld veldafhankelijk - veldonafhankelijk, deep - surface), waarin lerenden gesitueerd moeten of kunnen worden. Veeleer zal er sprake zijn van continua waarop lerenden geschaald kunnen worden.

Leerstrategieën zijn moeilijker te omschrijven dan leerstijlen, omdat hierover in de literatuur meer verschillen van mening lijken te bestaan. In tabel 1 zijn een viertal verschillende definities opgenomen.

Tabel 1. Vier verschillende definities van leerstrategieën.

1. De wijze van informatieverwerking bij een bepaalde leertaak (naar Singer, 1980) (= aanpak).
2. Geheel van operaties en procedures dat een lerende kan gebruiken bij het leren en onthouden (naar Rigney, 1978) (= vaardigheden).
3. Bewust gestuurde cognitieve activiteiten die het bereiken van leerdoelen vergemakkelijken (naar Flavell, 1978) (= activiteiten).
4. Zelf-regulatie-vaardigheid die een lerende geleerd heeft om zijn eigen leerprocessen te sturen (naar Gagné, 1977) (= metacognitie).

Ik zal me aansluiten bij de definitie van Singer omdat dit de meest algemene is.

Een leerstrategie is naar mijn mening het best te vergelijken met een aanvals- of verdedigingsplan. Het is van origine ook een militaire term. Deze vergelijking leert ons twee dingen. In de eerste plaats is dit dat een leerstrategie niet helemaal taakspecifiek is. Gelijksoortige taken en vijanden worden op vergelijkbare wijze aangevallen. Ten tweede leert deze vergelijking dat een leerstrategie een bewust karakter heeft. Weloverwogen gaat men op een bepaalde wijze te werk volgens een vooropgezet aanvalsplan. Bij veel auteurs kan men zien dat impliciet of expliciet de term leerstrategie beperkt wordt tot die gevallen waarin bewuste zelfsturing optreedt. Bepaalde procedures, operaties, wijzen van informatieverwerking worden gebruikt wanneer men denkt dat het nuttig is.

EEN OVERZICHT VAN DE BIJDRAGEN AAN HET THEMA

In de eerste bijdrage aan het thema presenteren Van Rossum en Schenk een visie op onderzoek naar leerstrategieën en leerstijlen. Zij zijn van mening dat naast een eerste orde perspectief waarbij leerprocessen en -activiteiten worden bestudeerd ook plaats moet zijn voor een tweede orde perspectief. Volgens dit perspectief moeten vooral ervaringen van lerenden (leerconcepties) worden bestudeerd. In tegenstelling tot eerdere artikelen van onder andere Marton waarin een keuze tussen beide perspectieven wordt gemaakt stellen Van Rossum en Schenk een compromis

voor waarin voor beide plaats is. Ter illustratie hiervan worden resultaten besproken van een onderzoek naar de relatie tussen leerconcepties (tweede orde perspectief) en leerstijlen (eerste orde perspectief).

Zowel in de eerste bijdrage als in de volgende van Van Rookhuijzen wordt verslag gedaan van onderzoek naar het onderscheid tussen een oppervlakte (surface) en een diepe (deep) leerstijl (of -strategie). Van Rookhuijzen heeft onderzoek gedaan naar de beïnvloeding van deze leerstijldimensie via feedbackopdrachten. Door in een bestaande psychologiecursus andere feedbackopdrachten te geven die een diepere verwerking van de leerstof zouden induceren poogde Van Rookhuijzen de leerstrategie (leerstijl) van de studenten te wijzigen. Een probleem in het onderzoek vormde de meting van de leerstijlen door middel van vragenlijsten. De door Van Rookhuijzen geconstateerde leerstijlverschillen (via vragenlijsten) bleken niet samen te hangen met eerder door Van Rossum en Schenk gevonden leerstijlverschillen die werden vastgesteld via een open-vragen procedure. In de discussiesectie gaat Van Rookhuijzen uitvoerig in op mogelijke verklaringen voor deze resultaten.

In het daarna volgende onderzoeksverslag rapporteren Van der Veer en Van de Wolde over een aantal onderzoeken naar de leerstijl operation- vs comprehension-learning. Deze door Pask beschreven leerstijldimensies vertonen weliswaar enige overeenkomst met de in de vorige twee artikelen beschreven leerstijldimensies doch kunnen daarmee niet geheel gelijk worden gesteld. Comprehension-learning heeft betrekking op de mate waarin lerenden een globale aanpak hanteren, in eerste instantie een algemeen overzicht construeren en gebruik maken van de mogelijkheid analogieën in leerstof en tussen verschillende leerstofdomainen te gebruiken. Operation-learning daarentegen is de mate waarin lerenden een locale aanpak vertonen die stap voor stap leidt tot het greep krijgen op procedurele details. Van der Veer en Van de Wolde hebben een Nederlandse bewerking van de smokkelaarstest van Pask gemaakt. De met deze test bereikte resultaten lijken bevredigend al is zeker nog verder valideringsonderzoek nodig.

Willems en Wardenaar bespreken in het daarop volgende artikel de resultaten van een onderzoek naar de beïnvloeding van leerstrategieën via studietaken. Dat zijn "instructies aan de lerende om het leermateriaal en zijn of haar geheugen te onderzoeken om een bepaalde, gevraagde, respons te produceren." Verwacht werd dat de opgedragen studietaken het bestuderen van een sociaal-psychologische studietekst zodanig zouden beïnvloeden dat dit op een andere, meer inzichtelijke wijze zou gebeuren. Willems en Wardenaar vergeleken de prestaties van groepen die met twee soorten studietaken studeerden en een groep die zonder studietaken studeerde. Zij keken daarbij niet alleen naar de gebruikelijke kennis-toetsen, maar ook naar inzichttoetsen en naar het oplossen van problemen. Belangrijker echter nog dan de prestatiegegevens waren de diverse procesmetingen die via een hardop-denken-methode werden verkregen.

De volgende bijdrage die in het Engels is geschreven, is van A.K. Pugh van de Open Universiteit van Engeland. Pugh gaat hierin uitgebreid in op studievaardigheidscursussen in het algemeen en op door hemzelf voor de Open Universiteit ontwikkelde cursussen in het bijzonder. Hij gaat daarbij met name in op verschillende stijlen en strategieën bij het *lezen* van teksten. Aan het eind presenteert hij een door hem ontwikkeld beslissingsschema dat studenten kunnen gebruiken bij het

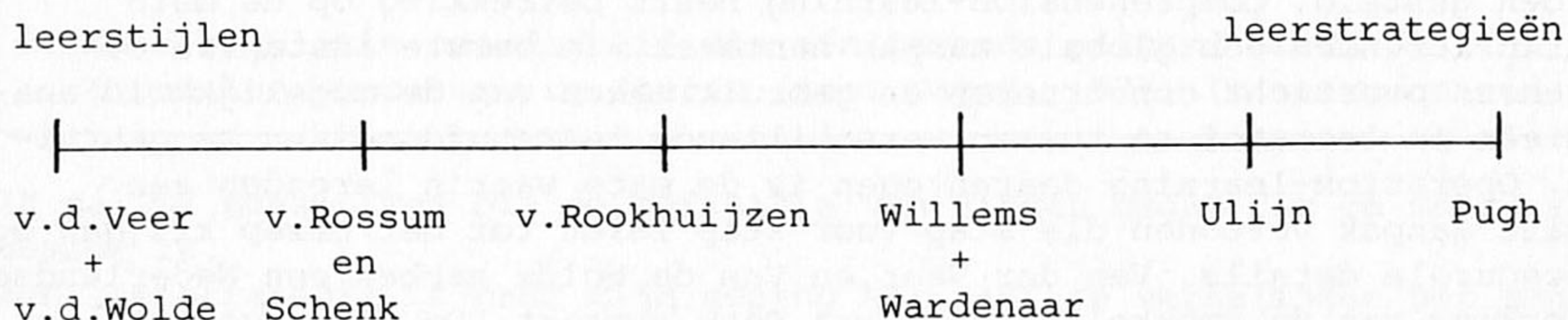
flexibel kiezen tussen verschillende leerstijlen.

De bijdrage die daarop volgt van Ulijn gaat over strategieën bij het lezen van teksten in een vreemde taal. Door middel van enkele experimenten ging Ulijn na of lezers gebruik maken van een conceptuele strategie of van een syntactische strategie. Bij een conceptuele strategie wordt de betekenis van een zin in hoofdzaak afgeleid uit de betekenissen van de woorden die er in voorkomen. Bij een syntactische strategie daarentegen wordt daarnaast ook gebruik gemaakt van een grondige ontleding van de zin (syntactische analyse).

Het thema wordt besloten met een uitgebreide kritische bespreking van de gepresenteerde papers door J. Peeck.

De bijdragen binnen het thema leerstijlen, leerstrategieën verschillen in de mate waarin de nadruk ligt op leerstijlen dan wel leerstrategieën. In figuur 1 zijn de verschillende bijdragen geschaald op deze dimensie.

Figuur 1. De themabijdragen geschaald op de dimensie leerstrategieën leerstijlen.



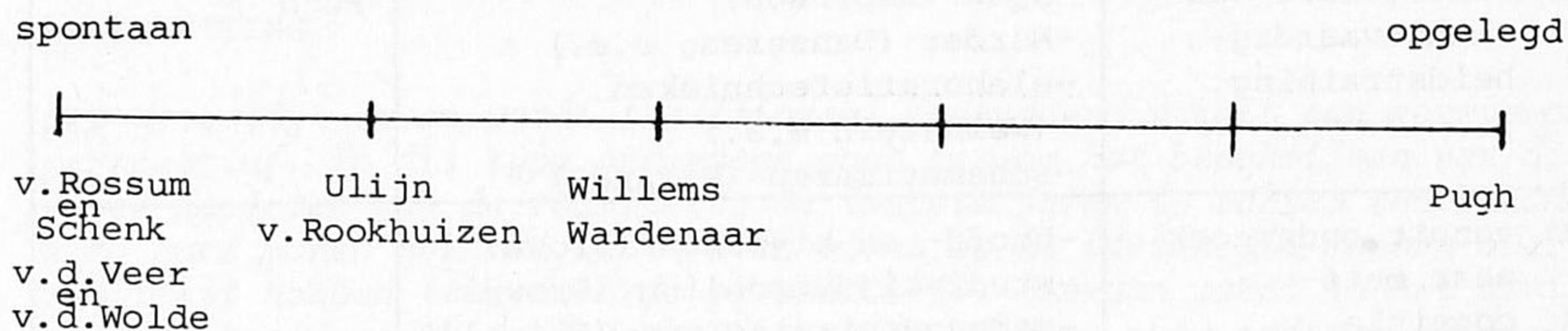
ONDERSCHEIDINGEN BINNEN LEERSTRATEGIEËN

Rigney (1978, 1980) heeft een tweetal onderscheidingen opgemerkt in soorten leerstrategieën dat ook van belang kan worden geacht voor het onderhavige thema. Rigney onderscheidde opgelegde en spontane strategieën. *Opgelegde* strategieën zijn door een leraar of door middel van instructiemateriaal voorgeschreven strategieën. Leerlingen worden in zo'n geval bijvoorbeeld verplicht aantekeningen te maken of vragen te beantwoorden bij een tekst. *Spontane* strategieën zijn door de lerende zelf gekozen activiteiten en processen. Een lerende kan bijvoorbeeld besluiten nieuwe leerstof systematisch te vergelijken met eerder geleerde stof. Het tweede onderscheid van Rigney is tussen ingebouwde (embedded) en ontkoppelde (detached) strategieën. *Ingebouwde* strategieën zijn gekoppeld aan leermateriaal. De aard van het materiaal zorgt er (naar veronderstelling) vanzelf voor dat bepaalde strategieën worden gebruikt. Een bepaalde structuur van leermateriaal kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat leerstof in een bepaalde volgorde wordt

doorgenomen. *Ontkoppelde* strategieën daarentegen zijn niet aan bepaald leermateriaal gebonden. Het gaat hier om strategieën die je kunt gebruiken bij allerlei taken of niet. Een voorbeeld hiervan is het gebruik maken van allerlei mentale voorstellingen (images) bij het leren. Hoewel de twee onderscheidingen op het oog veel gemeen hebben en opgelegde strategieën vaak ingebouwd zijn en spontane vaak ontkoppeld, komen toch ook de twee andere combinaties ingebouwd-spontaan en ontkoppeld-opgelegd regelmatig voor (zie Rigney 1978, 1980).

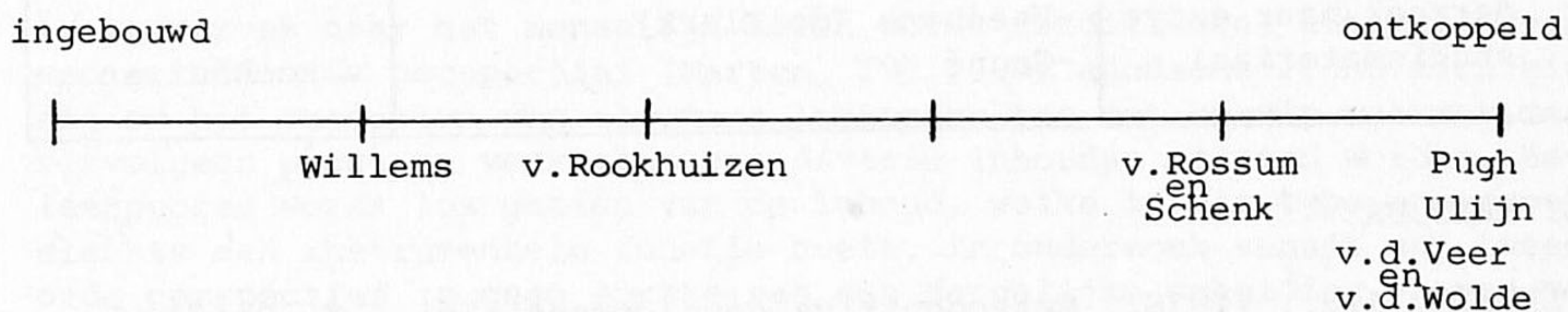
In figuur 2 zijn de verschillende bijdragen in het thema leerstijlen, leerstrategieën geschaald op de dimensie spontaan-opgelegd, waarbij de eerder tot leerstijlen gerekende bijdragen natuurlijk (zie boven) tot de spontane categorie moeten worden gerekend.

Figuur 2. De bijdragen geschaald op de dimensie opgelegd-spontaan.



In figuur 3 zijn de bijdragen geschaald op de dimensie ontkoppeld-gebouwd.

Figuur 3. De bijdragen geschaald op de dimensie ingebouwd-ontkoppeld.



EEN (ONVOLLEDIG) OVERZICHT VAN HET TERREIN

Uit de figuren 1, 2 en 3 kan worden afgelezen dat de bijdragen binnen het thema leerstijlen, leerstrategieën nogal uiteenlopend zijn. In sommige bijdragen ligt de nadruk op spontane, ontkoppelde leerstijlen, in andere op opgelegde, ontkoppelde leerstrategieën en in weer andere op opgelegde, ingebouwde leerstrategieën. Ook op nog een andere dimensie zijn de bijdragen divers, namelijk de dimensie achtergrond van het onderzoek. In tabel 2 is een overzicht opgenomen van verschillende achtergronden van waaruit onderzoek naar leerstijlen en leerstrategieën wordt verricht. Tevens zijn in deze tabel de bijdragen aan het thema ingedeeld.

Tabel 2. Een onvolledig overzicht van de achtergronden van waaruit onderzoek naar leerstijlen, leerstrategieën wordt verricht.

Achtergrond	Voorbeelden	Thema-bijdragen
1) vanuit cognitieve stijl theorieën	Structuren-analyseren (Span) Impulsief-reflexief (Kagan) Visualizers-Verbalizers (Boekaerts)	
2) vanuit een analyse van verschillende leerprocessen (leerstijlen)	deep-surface (Marton en Salö) operation-comprehension (Pask) moment-aanpak-fouten-analyserende (Pijning) reproductief-transformatief (Biggs)	v.Rossum/Schenk v.Rookhuizen v.d.Veer/ v.d.Wolde
3) vanuit lees- en studievaardigheidstraining	-SQ3R (Robinson) -Murder (Dansereau e.a.) -elaboratietechnieken (Weinstein e.a.) -schematiseren (Mirande)	Pugh
4) vanuit onderzoek naar meta-cognitie	-hoofd- en bijzaken (Brown) -studietijdverdeling (Brown) -geheugenstrategieën (Flavell)	
5) vanuit onderzoek naar lezen in eigen en vreemde taal	-prereading, during-reading en after-reading-strategies (T.H. Anderson)	Ulijn
6) vanuit instructie-psychologisch onderzoek naar extra studiemateriaal	-vragen bij teksten (Andre, Rickards) -Feedback (de Klerk) -Gagné	Willems/ Wardenaar v.Rookhuizen

LITERATUUR

- FLAVELL, J.H., (1978), Metacognitive development. In: J.M. Scandura & C.J. Brainerd (Eds.). *Structural process models of complex human behavior*. Alphen aan de Rijn: Sijthoff en Noordhoff.
- GAGNE, R.M., (1977), *Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- RIGNEY, J.W., (1978), Learning strategies: a theoretical perspective. In: H.F. O'Neill (Ed.). *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- RIGNEY, J.W., (1980), Cognitive Learning Strategies and dualities in information processing. In: R.E. Snow, P. Federico & W.E. Montague (Eds.). *Aptitude, Learning and Instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- ROSCH, E.H., (1973), Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- SIMONS, P.R.J., (1980), *Vergelijkenderwijs: onderzoek naar de invloed van metaforen op het leren*. Dissertatie, Katholieke Hogeschool Tilburg.
- SINGER, R.N. (1980), Motor behavior and the role of cognitive processes and learner strategies. In: G.E. Stelmach & J. Requin (Eds.). *Tutorials in Motor Behavior*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.