

Controversiële onderwijsdoelstellingen?

Een reactie op H. Doddema-Winsemius en W. K. B. Hofstee: 'Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie'

I. LABORDUS EN J.C. VAN BRUGGEN

*Stichting voor de Leerplanontwikkeling,
Enschede*

Samenvatting

Door Doddema-Winsemius en Hofstee wordt erop gewezen dat houdingen niet moeten worden uitgedrukt in doelstellingen als het bereiken ervan niet objectief kan worden gemeten en geëvalueerd. Als hoofdargument hiervoor wordt aangevoerd dat de overheid alleen op deze wijze de kwaliteit van onderwijs kan controleren en garanderen en 'houdingen' zich niet laten objectief evalueren. Als drie voorname argumenten tegen deze opvatting worden geformuleerd:

- 1. Het legitimeringsproces van onderwijsdoelen kan zeker ondersteund worden met evaluatiegegevens maar hoeft – en kan – daar niet geheel op gebaseerd worden.*
- 2. De overheid is een belangrijke partij in het vaststellen van doelstellingen, maar is – in een democratische samenleving – niet de enige betrokken partij.*

De overheid dient ook ruimte te creëren voor andere partijen – bijvoorbeeld op regionaal niveau – om haar eigen doelstellingen te ontwikkelen (passend in het algemene kader).

- 3. De toelaatbaarheid van onderwijsdoelen (en houdingen als onderdeel hiervan) kan niet afhankelijk worden gemaakt van de deskundigheid van de evaluator.*

De evaluator zou eerder moeten werken aan de ontwikkeling van meer verfijnde en nieuwe evaluatietechnieken in plaats van het afwijzen van onderwijsdoelen vanwege het feit dat hij nog niet in staat is tot een objectieve meting van (de ingewikkelde) doelen.

1 Inleiding

In hun bijdrage aan de discussie over controversiële onderwijsdoelstellingen geven Dodde-

ma-Winsemius en Hofstee (1987) aan, dat er 'blijkens berichten in de media verontrusting heerst over de kwaliteit van het onderwijs (...)'. En verder stellen zij vast, dat er 'meer onderzoek nodig is om een duidelijk beeld te krijgen van wat er op scholen wordt onderwezen en geleerd'. Het verkrijgen van een helderder beeld van het onderwijsaanbod is blijkbaar nodig om tot een betere evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs te komen.

De auteurs merken vervolgens op dat 'het opstellen van evaluatieplannen voor het onderwijs ontstaat uit meningsverschillen over de inrichting en/of de doelstellingen van (...) het onderwijs'. En zij menen, dat de interesse in onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs grond vindt in twijfel daarover. De auteurs vinden dat de 'overheid (...) het recht en de plicht heeft de kwaliteit van het onderwijs te controleren'. Die evaluatie moet geschieden door (...) leereffecten te meten (...) (via) wetenschappelijke, dus objectieve maatstaven. En daarmee komen zij tot de conclusie, dat doelstellingen, die niet op die wijze evalueerbaar zijn, niet in het onderwijs thuis horen. Uitzondering wordt daarbij gemaakt voor wat de auteurs noemen: 'universele waarden'.

In de verdere bespreking van controversiële doelen blijkt, dat de auteurs op grond van bovenstaande redenering grote huiver hebben voor het opnemen van 'houdingsdoelen' in de doelen voor het onderwijs. Als eerste argument voeren zij aan, dat deze moeilijk evalueerbaar zouden zijn. Daarnaast wordt nog een tweetal andere argumenten aangevoerd. Houdingsdoelen zouden gemakkelijk tot indoctrinatie kunnen leiden. Met andere woorden: de onderwijsgevende zal het bereiken van die doelstelling gaan nastreven ... en dat zou ook wel eens averechts kunnen werken. En bovendien is het evalueren van zo'n doelstelling niet zo eenvoudig en zou het wel eens zo kunnen uitpakken dat leerlingen die houding alleen maar voorwenden.

De kern van het betoog over de controversiële doelen lijkt te zijn: Over de legitimiteit

van onderwijsdoelstellingen moet op democratische wijze door de belanghebbenden worden beslist. De overheid als hoeder van het algemeen belang dient de kwaliteit van het onderwijs te controleren. Dat moet gebeuren via metingen. Daarbij zijn slechts die doelstellingen toelaatbaar, waarvan het bereikt worden objectief meetbaar en vaststelbaar is.

2 Discussie

Met een drietal stellingen, die we verderop zullen uitwerken, willen we tegen de opvattingen van Doddema-Winsemius en Hofstee opponen.

- a. Het legitimeringsproces betreffende het vaststellen van onderwijsdoelen kan zeker ondersteund worden met evaluatiegegevens over de haalbaarheid van doelstellingen, maar behoeft – en kan – daar niet geheel op gebaseerd worden.
- b. De overheid is een belangrijke partij in het vaststellen van doelstellingen maar zeker niet de enige. De overheid dient ook ruimte te creëren voor anderen om doelstellingen te ontwikkelen en vast te stellen.
- c. De toelaatbaarheid van doelstellingen kan niet afhankelijk gemaakt worden van de kunde van de evaluator.

2.1 Doelstellingen en evaluatie

Typen van onderwijsdoelstellingen

De discussie met het artikel van Doddema-Winsemius en Hofstee wordt overigens niet vereenvoudigd door het feit, dat zij niet erg eenduidig definiëren wat zij onder het begrip 'onderwijsdoelstellingen' verstaan. Dat is natuurlijk ook moeilijk, want het is ook geen eenduidig begrip. Maar lastig wordt de discussie wel als in het betoog globale doelen die voor een geheel curriculum gelden besproken worden naast hele specifieke leerdoelen. Zo worden enerzijds doelen behandeld zoals 'nondiscriminatie'. Daarmee wordt een complex van geneigdheden om bepaald gedrag in bepaalde situaties te vertonen (en ander gedrag niet te vertonen!) bedoeld, terwijl op andere momenten gerefereerd wordt aan doelen in termen van wenselijke leereffecten in de vorm van specifieke gedragsrepertoires.

De verhoudingen tussen die geheel verschillende typen doelstellingen worden door de

auteurs niet voldoende uit de doeken gedaan. En zoals wij zullen aantonen zijn juist die onderlinge verhoudingen tussen algemene, omvattende doelen en specifieke leerdoelen voor een juiste positiebepaling van de evaluator van groot belang.

Functies van onderwijsdoelstellingen

Allereerst gaan we in op de functies van het formuleren van doelstellingen. Doddema-Winsemius en Hofstee behandelen de doelstellingsproblematiek in het kader van evaluatie. Doelstellingen vervullen ongetwijfeld óók een functie ten aanzien van de evaluatie van onderwijs. Zij vormen het kader waarbinnen de evaluator tot toetsbare operationalisering van doelstellingen komt. Daarover kunnen we het met de auteurs eens zijn. Maar door deze eenzijdige blikrichting op de doelstellingen komen zij in de discussie over de aanvaardbaarheid van houdingsdoelstellingen in de door de overheid vast te stellen onderwijsdoelen ons inziens tot onjuiste conclusies. Doelstellingen vervullen óók andere functies. Alvorens de evaluator na kan gaan of een bepaalde (operationalisering van een) doelstelling gerealiseerd is moeten ten minste twee andere belangrijke stadia eerst gepasseerd zijn:

1. er moet overeenstemming over de wenselijkheid van de doelstelling zijn. Dat impliceert dat de doelstellingen zó geformuleerd moeten zijn, dat een zinvolle *discussie* daarover tussen belanghebbenden mogelijk is;
2. het door de doelstelling beoogde *onderwijs moet eerst gerealiseerd* zijn. Dat impliceert, dat de doelstellingen voldoende informatie moeten bevatten om sturing te kunnen uitoefenen op de inrichting van de onderwijssituatie.

Een fraaie – naar mag worden aangenomen – formuleringsverging in de samenvatting van het artikel van Doddema-Winsemius en Hofstee illustreert ons probleem. De auteurs schrijven, dat er 'meningsverschillen zijn (...) over welke onderwijsdoelstellingen men zou moeten nastreven, in het algemeen en *bij evaluatie in het bijzonder*' (cursivering van ons). Onderwijsdoelstellingen worden – lijkt ons – niet in de eerste plaats geformuleerd en vastgesteld c.q. nagestreefd, omdat er evaluatie moet worden gepleegd!

In hun inleiding erkennen de auteurs deze andere functies impliciet ook wel. Zij stellen immers vast, dat er weinig inzicht is in het fei-

telijke onderwijsaanbod in scholen en van daaruit komen zij juist op een discussie over (controversiële) doelstellingen. Zij bevinden zich daarbij in het goede gezelschap van bijvoorbeeld de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. In een advies over de basisvorming stelt ook deze Raad – enigszins tot haar eigen verbazing – vast, dat het heel moeilijk is te traceren wat nu precies de inhoud van het geboden onderwijs is (o.c. p. 107). De Raad adviseert (o.c. p.92) om de inhoud van de basisvorming te omschrijven in termen van concrete doelen, die naast een inhoudscomponent geformuleerd zijn in produkt en/of proces termen. Tevens adviseert de Raad de doelen van het onderwijsaanbod vast te leggen in eindtermen. Eindtermen zijn formuleringen van 'kwaliteiten van leerlingen, waarnaar de school in haar onderwijs moet streven' (OWVO). De opvatting van de Raad lijkt hiermee aan te sluiten op die van Doddema-Winsemius en Hofstee. Het formuleren en vaststellen van onderwijsdoelen heeft in de eerste plaats betekenis voor de beeldvorming over de beoogde inhoud van het onderwijsaanbod in scholen.

Haalbaarheid van onderwijsdoelen

Zoals ook Doddema-Winsemius en Hofstee aangeven moet over onderwijsdoelen in de samenleving stevig – en doorlopend – onderhandeld worden. De subsidiërende overheid als representant van de samenleving heeft daarin een regulerende, organiserende en bepalende (!) rol. Wij zijn het eens met de auteurs, dat in die discussie de onderwijskundige betrokken moet worden om de 'haalbaarheid' van onderwijsdoelen mede te beoordelen. Of daarbij de evalueerbaarheid van doelen in termen van effectmeting met objectieve maatstaven als doorslaggevend criterium mag worden ingebracht valt te betwijfelen. De vraag is of de evaluator daarmee de vrijheid van de andere discussiepartners, waarin het gaat om het afwegen van veelsoortige belangen tegenover elkaar, niet te veel op technocratische gronden inperkt. Daarbij wordt het risico gelopen dat misschien in principe wenselijke onderwijsdoelen buiten beschouwing blijven, omdat deze – vooralsnog – niet objectief evalueerbaar zouden zijn.

Evaluatiegegevens over de haalbaarheid van onderwijsdoelen en de daarvoor geldende condities dienen zeker een rol te spelen in de

discussie over onderwijsdoelen doch zij vertegenwoordigen daarin geen drempelwaarde.

Het ongewenste effect dat uitgaat van het te centraal stellen van de meetbaarheid van onderwijsdoelen als criterium voor de keuze ervan is helder verwoord door Popham in zijn AERA-paper (1986). Effectmeting heeft *niet zozeer betrekking op de doelstellingen zelf* als wel op de operationalisering ervan in termen van beoogde en meetbare effecten. Het gaat daarbij om een bepaalde selectie van potentiële effecten. In de selectie worden door de evaluator interpretatieve keuzen gemaakt. Bij evaluatie gaat het dan niet zozeer om de effectmeting als zodanig maar om waarde-bepaling van het gemeten leereffect in het licht van de beoogde doelstellingen. Popham wijst in zijn paper op de relatie in de 60er jaren tussen gedragsdoelen en evaluatie. De gedragsdoel-conceptie stamt volgens hem meer uit de instructie-theorie. Maar desondanks zijn gedragsdoelen in die periode een integrale component geworden van de evaluatie-methodologie met als gevolg dat onderwijsprogramma's als positief beoordeeld worden naar de mate waarin de gedragsdoelen worden gehaald, *ongeacht de* (maatschappelijke en pedagogische I.L.) *verdedigbaarheid van die doelen*. Popham wijst ook op de principiële tekortkomingen van dergelijke doelformuleringen. Zij focussen de evaluatie (volgens Popham geen evaluatie, maar slecht meting van effecten) op steeds kleinere specifieke segmenten van gewenst leerlinggedrag.

Dergelijke doelformuleringen zetten (als zij de enig toelaatbare formuleringen zouden zijn) de onderwijsgevende en andere betrokkenen op het verkeerde been. De gedachte zou kunnen postvatten dat het smalle, definieerbare en meetbare leereffect het doel is, waarnaar in en met het onderwijs gestreefd wordt. Maar ook de leerling wordt op het verkeerde been gezet. Hij zou kunnen gaan denken dat het demonstreerbaar en exemplarisch gedrag het doel van onderwijs is en daarmee bevestigd worden in de toch al veelvuldig aangetroffen gedachte, dat onderwijs niet veel van doen heeft met de (voorbereiding op de toekomstige) plaats van de leerling in de samenleving.

Popham pleit in zijn eerder aangehaalde AERA-bijdrage voor het formuleren van een hanteerbaar aantal, brede doelstellingen, die kunnen fungeren als focus voor de evaluator. Doelstellingen moet volgens hem – en wij slui-

ten daarbij aan – gehanteerd worden als brede heuristieken, die de verschillende gebruikers ervan – waaronder de evaluator – de richting wijst, waarin hij zijn operationaliseringsen moet zoeken. Het is ook niet de evaluator, die moet beslissen of een doelstelling als nastrevenswaard gehandhaafd of verworpen moet worden.

De evaluator draagt informatie aan, bijvoorbeeld in de vorm van opbrengsten van bepaalde effectmetingen, die aan de wijsheid van de beslissing van de beslissers bijdraagt (of niet). Onderwijsdoelstellingen dienen – zo was onze stelling – onder meer als vehikel voor de discussie over de gewenste onderwijsinhouden en de vormgeving daarvan.

2.2 Doelstellingen en de overheid

De overheid heeft een rol en taak in het ontwikkelen en vaststellen van doelen voor onderwijs. Daarover zijn wij het met de auteurs eens. Onderwijsdoelen worden niet alleen (zelfs niet in de eerste plaats) vastgesteld met het oog op evaluatie. In de eerste plaats worden zij met het oog op het beschrijven van de gewenste inrichting van het onderwijs ontworpen. Zo komen wij tot de opvatting, dat de evaluator slechts een heel bescheiden inbreng kan en mag leveren vanuit het criterium van de meetbaarheid van onderwijsresultaten.

Een argument, dat daar nog bijkomt is, dat de overheid niet de enige partij is die onderwijsdoelen formuleert en vaststelt. De discussie over onderwijsdoelen speelt zich op verschillende niveaus, die met elkaar in relatie staan, af. De onderwijsdoelen moeten daarbij eigenlijk op ieder niveau zodanige elementen bevatten, dat de onderwijsvormgever daaraan aanwijzingen kan ontlelen voor zijn taak.

Gedragrepertoires – als doelstelling op microniveau – krijgen als leerdoel pas betekenis – voor de onderwijsvormgever én voor de evaluator/toetsontwikkelaar – door de plaats daarvan in een hoger geordend doel. Het gedragsdoel – als voorbeeld: het adequaat kunnen omzetten van aan de dagelijkse werkelijkheid ontleende gegevens in een mathematisch gedefinieerd model – krijgt pas betekenis door de (veronderstelde) plaats daarvan in een hoger geordend doel. Zo'n hoger geordend doel kan zijn dat leerlingen de bereidheid en de vaardigheid leren ontwikkelen verschijnselen en problemen, waarmee zij geconfronteerd worden met behulp van mathematische oplos-

singsmethoden aan te pakken. Niet alleen neemt de legitimiteit van het specifieke doel toe naarmate de veronderstelling over de bijdrage daarvan aan het bredere doel door meer betrokkenen gedeeld wordt.

Ook geeft een dergelijke set van in relatie tot elkaar geformuleerde leerdoelen indicaties met betrekking tot de leerstofinhoudelijke keuzen, die de onderwijsgevende kan maken. En tevens kunnen – en moeten – daaraan aanwijzingen ontleend worden met betrekking tot de didactische inrichting van de onderwijsleersituatie en van de toetsprocedure.

Juist de aanduidingen van houdingen, aan de ontwikkeling waarvan het lager leerdoel verondersteld wordt een bijdrage te leveren, bepalen in hoge mate de zinvolheid van leerdoelen. Houdingsdoelen zijn daarmee een onmisbare component geworden in de onderwijsdoelen. Dat daarbij problemen ontstaan inzake de noodzakelijke overeenstemmingsbasis die voor zulke houdingsdoelen, die een belangrijke 'waarde'-component bevatten, onderkennen wij. Het gaat er dan immers maar om, dat die partijen, die samen de doelstellingen bepalen, voldoende consensus hebben. En dat hoeft niet beperkt te blijven tot het niveau van de overheid. Ook op 'lagere', lokale niveaus bijvoorbeeld kan men consensus bereiken. Deze consensus kan aanzienlijk specifischer zijn dan op nationaal niveau bereikbaar is. Er is niets op tegen, – in tegendeel – als scholen (confessionele, traditionele vernieuwings-, experimentele) zich aan tamelijk specifieke houdingsdoelen willen committeren, zolang deze niet in strijd zijn met de op nationaal niveau overeengekomen doelen en waarden.

De onderwijsbaarheid van houdingen

Een tegenwerping van wat andere orde tegen houdingen als component in onderwijsdoelstellingen heeft betrekking op de onderwijsbaarheid ervan. Het is in het bestek van deze reactie niet de plaats een verhandeling te geven over het tot stand komen van houdingen. Houdingen mogen eigenlijk, op enkele uitzonderingen na, volgens de auteurs niet onderwezen worden; met name de waarden-component ervan zou de kans op indoctrinatie te groot maken. Maar belangrijker misschien nog in dit verband is de vraag of houdingen onderwezen *kunnen* worden.

De vraag is relevant als de auteurs een verband leggen (p. 193) tussen programma-ontwerpen en evaluatoren en in navolging van Scriven een zekere afstand tussen beide bepleiten. Houdingen opnemen in de doelstelling heeft, blijkbaar ook volgens de auteurs, implicaties voor inhoud en vormgeving van het programma. Vóór en tegenstanders van een programma moeten hun input naar de evaluator kunnen leveren.

Rechten van andere partijen

De overheid is niet de enige partij, die onderwijsdoelen formuleert en vaststelt. Onderwijsdoelen worden op verschillende niveaus geformuleerd en vastgesteld (i.c. als legitiem en geldend beoordeeld). Naarmate het niveau hoger wordt neemt de globaliteit van onderwijsdoelformuleringen toe. Eén van de overwegingen om dat juist te vinden is, dat het in een democratische samenleving niet past vanuit de staat c.q. de centrale overheid al te strak en al te eenvormig voor te schrijven hoe de intellectuele ontwikkeling van de individuele burger naar inhoud en vorm dient te verlopen. Zo min – of misschien wel: nog minder – past het de centrale overheid al te precies voor te schrijven welke waarden (anders dan in zeer ruime termen) de individuele burger dient te ontwikkelen. Maar, zoals eerder betoogd, is de centrale overheid niet de enige 'partij' in het spel, die onderwijsdoelen formuleert en vaststelt. Ook op het niveau van de individuele school, van de individuele vaksectie in de school en/of andere dwarsdoorsneden van onderwijsgevenden gebeurt dat en steeds worden daarbij specifiekere keuzen gemaakt. Dergelijke doelformuleringen komen niet via deductieve afleidingsprocessen tot stand, maar wel dient in principe ieder lager niveau van doelstellingsformulering door het hogere niveau 'gedekt' te worden. Het is daarmee onvermijdelijk geworden dat ieder doelstellingen-niveau houdingscomponenten van meer of minder specifiek niveau includeert. Wij zijn het met de auteurs eens dat op ieder niveau daarbij kosten-baten afwegingen aan de orde zijn.

Maar een dergelijke redenering zet onzes inziens wel het betoog, dat ertoe leidt slechts enkele universele waarden als toelaatbaar in onderwijsdoelstellingen te verklaren, op losse schroeven. Wij komen daar later op terug en zullen dan de stelling innemen dat zeker niet

alleen die waarden, waarover op nationaal niveau consensus gevonden kan worden, toelaatbaar zijn.

Wij hebben in deze redenering veel accent gelegd op de tweede door ons genoemde functie van het formuleren van onderwijsdoelen, namelijk de bijdrage ervan aan de sturing van de inrichting van onderwijsleersituaties. Wij spreken van 'bijdrage aan', omdat de inrichting van onderwijsleersituaties niet alleen door de onderwijsdoelen wordt bepaald, maar ook door allerlei (andere?) randvoorwaarden, zoals tijd en plaats en dergelijke.

Samenvattend is onze stelling op dit punt dat Doddema-Winsemius en Hofstee één veel te nauwe relatie claimen tussen onderwijsdoelstelling en evaluatie en – ten onrechte – aan de evaluator op grond van technische overwegingen het recht geven te adviseren een bepaalde doelstelling voor het onderwijs niet te ontwikkelen en vast te stellen. Wij zijn er niet van overtuigd, dat – zoals de auteurs melden (p. 193) – de opvatting, dat men bij onderwijsdoelstellingen zou moeten denken aan wat leerkrachten moeten doen en nastreven (...) de laatste decennia plaatsgemaakt zou hebben voor een andere opvatting, namelijk dat doelstellingen gewenste leereffecten bij leerlingen zijn (...).

Dat staat nog te bezien. Naar onze mening omvatten functionele onderwijsdoelen beide elementen en kan voor bepaalde typen evaluatie één van die elementen nader geoperationaliseerd worden. Daaraan moet de evaluator onzes inziens dan ook als consequentie verbinden, dat hij zijn resultaten altijd met de nodige behoedzaamheid en relativering moet presenteren. Zij representeren immers niet meer dan de meting van een bepaalde operationalisering van de doelstelling. En zelfs dan is nog de vraag of bij het operationaliseren geen interpretatie-fouten zijn gemaakt.

De auteurs zien 'creativiteit' als een ontwikkelbare vaardigheid en niet zozeer als een 'minder goed te beïnvloeden persoonlijkheid'. Bij implicatie kan daaruit worden afgeleid, dat zij slechts die onderwijsdoelen acceptabel vinden, die via bewust geplande acties en activiteiten in de onderwijssituatie tot meetbare effecten en – dus – tot nieuwe handelingsrepertoires van leerlingen bijdragen. Als houdingen op die manier niet onderwezen kunnen worden, kunnen zij niet als onderwijsdoel gepresenteerd worden.

Als deze stelling juist is als een door Dodde-ma-Winsemius en Hofstee betrokken stelling, hebben we daar vraagtekens bij. Onderwijs wordt gegeven in een school waar jongeren (vrijwel) de gehele werkdag zijn. Van de school op die manier een uitsluitend rationele planningsorganisatie maken leidt tot een karikatuur. Het is onzes inziens niet mogelijk en niet wenselijk het onderwijs volledig *in termen van doelstellingen (geformuleerd in termen van te ontwikkelen en na te meten gedragsrepertoires van leerlingen)* te beschrijven. Twee argumenten – er zijn er ongetwijfeld meer – worden daarvoor aangevoerd. Een dergelijke wijze van beperking in de formulering van onderwijsdoelstellingen leidt tot een ongewenste beeldvorming van de school als efficiënte leerprocesfabriek. Dat beeld is ongewenst omdat het in de samenleving een beeld kan oproepen, dat geen relatie vertoont met de werkelijkheid van de levende school. Alleen al gegevens over de schooltijd die als effectieve leertijd beschouwd kan worden en die slechts een fractie vormt van de totale tijd, die leerlingen op school doorbrengen, maakt zo'n beeld tot een fictie.

Het ontwikkelen van houdingen

Een ander argument is, dat onzes inziens houdingen juist wel een essentieel onderdeel uitmaken van onderwijsdoelstellingen hoewel het betwifelbaar is of houdingen onderwezen (als gepland doel-georiënteerd programma van activiteiten van de onderwijsgevende in zijn relatie tot de leerlingen) kunnen worden. De auteurs bespreken de mogelijkheid houdingen niet te beschouwen als doel in zichzelf – en dus als object van evaluatie – maar houdingen te accepteren als noodzakelijke voorwaarden voor het leerproces. Zij bespreken dan tevens daarbij de moeilijkheid om een schatting te maken van de noodzaak van bepaalde houdingen als voorwaarde voor leerprocessen en daarmee de moeilijkheid om in termen van tijd en geld af te wegen hoeveel ruimte aan de ontwikkeling van zo'n procesvariabele gegeven wordt (p. 196).

Hier nu geraken we volgens ons in een probleem. Als ons uitgangspunt juist is, namelijk dat onderwijsdoelen op macro- en micro-niveau primair geformuleerd worden om de discussie over de sturing van de inrichting en vormgeving van onderwijsleersituaties mogelijk te maken én als houdingsdoelen daarin

niet mogen worden opgenomen vanwege te verwachten moeilijkheden inzake de gerichte onderwijsbaarheid en/of de lastige meetbaarheid daarvan is de vraag hoe de ruimte gecreëerd moet worden binnen de school om *de ontwikkeling van houdingen te bevorderen*.

2.3 *Doelstellingen en de kunde van de evaluator*

Dat voor evaluatie één of andere vorm van 'meten' onontbeerlijk is, zijn wij met de auteurs eens. De meetgegevens, die objectief verkregen *kunnen* zijn, moeten vervolgens nog gewaardeerd worden in het perspectief van de doelen van onderwijs. Wij hebben herhaalde malen reeds de vraag gesteld of daarbij de beperking gemaakt mag worden tot het meten van leereffecten bij leerlingen, tot uitdrukking komend in het beschikken over een nieuw gedragsrepertoire. Als bijvoorbeeld een – door ons onderschreven – doelstelling van het onderwijs is te bewerkstelligen, dat jongeren het onderwijssysteem niet voortijdig verlaten, waardoor onderwijsgeven onmogelijk wordt, dan kan het al of niet bereikt worden van die – waardevolle – doelstelling niet nagegaan worden door gedragsrepertoires te meten. Eerder is het *niet vertonen* van bepaald gedrag (namelijk dropout bijvoorbeeld) een indicatie ter zake. Overigens zou het niet vertonen van dat gedrag ook niet echt bewijzen dat de doelstelling bereikt is. Er zou slechts aangetoond zijn dat via één bepaalde operationalisatie een hypothese met betrekking tot de doelstelling aannemelijk is. Vooral beoogde langere termijn effecten van onderwijs zijn buitengewoon moeilijk nauwkeurig te onderzoeken, maar daarmee als doelstelling voor onderwijs nog niet in discrediet. Wij wijzen daarbij op pogingen om via observatie-methoden en dergelijke, die minder direct aan 'schoolse' activiteiten zijn gekoppeld gedragsrepertoires bloot te leggen. Inderdaad gaat het daarbij om methoden, die minder 'harde' gegevens bloot leggen. Tegelijkertijd doen dergelijke methoden meer recht aan de 'comprehensiveness' van onderwijsdoelen. Te wijzen valt ook op het onderzoek van Härnquist, waarin duidelijk wordt welke relatieve rol onderwijsvariabelen in het ontstaan van gedragsrepertoires spelen.

Met deze opmerkingen wil niet gezegd zijn dat niet gestreefd zou moeten worden naar zo nauwkeurig mogelijke methoden van evalua-

tie. Aan de meer kwalitatieve benaderingen van evaluatie zijn zeker gevaren en nadelen van onnauwkeurigheid en beïnvloedbaarheid verbonden. De uitdaging aan de evaluator is echter eerder creatievere oplossingen te bedenken dan doelstellingen-typen als onmeetbaar af te wijzen.

3 Concluderend

- gaan wij akkoord met de zeer bescheiden opstelling van de evaluator, die op sommige plaatsen in het betoog van Doddema-Winsemius en Hofstee doorklinkt, als het gaat om het aandragen van gegevens die mede van invloed kunnen zijn op het formuleren en vaststellen van onderwijsdoelen; een doorslaggevende rol van de evaluator in deze op de acceptabiliteit van doelformuleringen wijzen wij af;
- menen wij dat de overheid wel degelijk méér onderwijsdoelen mag en moet stellen dan alleen meetbare. Overigens dient de overheid ruimte te laten voor anderen om dat zelfde te doen;
- menen wij dat van evaluatoren gevraagd mag worden een maximum aan fantasie met betrekking tot de evaluatiemethoden te koppelen aan een optimale wijsheid en bescheidenheid bij het presenteren van hun gegevens.

Noot

1. Voorbeeld ontleend aan een door de SLO ontworpen basisprogramma voor het voortgezet onderwijs.

Literatuur

- Doddema-Winsemius, H. & W. K. B. Hofstee, Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 192-200.

Labordus, I. & A. Gussenhoven, *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?; een ontwerp basisprogramma*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1985.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Ontwerp wet Ontwikkelingswet Voortgezet onderwijs (OWVO)*. 's-Gravenhage: 1985.

Popham, W. J. *Instructional objectives; two decades of decadence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, april 1986.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1986.

Curricula vitae

I. Labordus (1945) werkte als wetenschappelijk medewerker en begeleider bij het algemeen Pedagogisch Studiecentrum in Amsterdam (1971-1976) en is sinds 1976 in verschillende functies bij de SLO werkzaam op het terrein van de leerplanontwikkeling voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Hij werkt met name mee aan integrale leerplanpublicaties voor middenschool en voortgezet basisonderwijs en aan publicaties over leerplan- en onderwijsontwikkelingsstrategie.

J. C. van Bruggen (1942) werkte als leraar wiskunde en Frans van 1971-1976 als medewerker van het Wiskobas-project bij het IOWO en is sinds 1976 directeur Leerplanzaken van de SLO. Hij publiceerde over wiskunde-onderwijs, over leerplanontwikkelingsstrategie en -theorie en diverse daarmee verband houdende onderwerpen.

Adres: Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Manuscript aanvaard 13-1-'87

Summary

Labordus, I. & J. C. van Bruggen. 'Controversial educational goals?' A comment on H. Doddema-Winsemius and H. W. B. Hofstee: Controversial educational goals in the content of evaluation. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 210-208.

It is suggested by Doddema-Winsemius and Hofstee that attitudes should not be incorporated into educational goals, if the attainment of those goals cannot be objectively measured and evaluated. The reason here is that only in this way the state can control and guarantee the quality of education. Three main arguments against these views are formulated.

1. The process of legitimization of educational goals surely can be sustained by evaluation data but needs not or can not fully be based on it.
2. The state is an important party in stating educational goals, but is in a democratic state not the only party involved. The state should leave room for other parties, on regional levels e.g., to state their own goals (fitting in the central frame of reference).
3. The acceptability of educational goals (and attitudes as part of it) cannot be made dependent on the professional expertise of the evaluator.

The evaluator should strive towards the development of more sophisticated and new techniques of evaluation instead of rejecting educational goals because of the fact that he is not yet capable of an objective measurement of (the more complex) goal.