

# Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie

---

H. DODDEMA-WINSEMIUS en W. K. B. HOFSTEE  
*Rijksuniversiteit Groningen*

---

## *Samenvatting*

*In onderwijskringen bestaat bij zowel deskundigen als andere bij het onderwijs betrokkenen een aantal meningsverschillen over hoe onderwijs dient te worden geëvalueerd, wat doelstellingen in het onderwijs zijn, en niet in de laatste plaats over welke onderwijsdoelen men zou moeten nastreven, in het algemeen en bij evaluatie in het bijzonder. In dit artikel wordt een bijdrage geleverd aan deze discussie. Allereerst wordt een uiteenzetting gegeven over onderwijsdoelstellingen en evaluatie in het algemeen. De hoofdmoot bestaat uit bespreking van een aantal discutabele doelstellingen zoals 'attitudes', als effectvariabele, als procesvariabele en als neveneffect.*

## *Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie*

Blijkens berichten in de media heerst er verontrusting over de kwaliteit van het onderwijs, een verontrusting die overigens al tientallen jaren bestaat bij ouders, die nu op hun stereotype vraag 'leren ze tegenwoordig nog wel wat op school?' een ontkennend antwoord lijken te krijgen. 'Onderzoekers oordelen vernietigend over basisvorming onderwijs.' luidde onlangs de kop van een artikel op de voorpagina (!) van de Volkskrant. Volledig is dat antwoord echter nog lang niet. Meer onderzoek is nodig om een duidelijk beeld te krijgen van wat op de scholen wordt onderwezen en wat geleerd. Enkele aanzetten tot dergelijk onderzoek zijn er: zo was er een Nederlandse bijdrage aan een aantal projecten, o.a. op het gebied van het wiskunde-onderwijs, van de International Association for the Evaluation of

Educational Achievement (IEA), en is er de Voorstudie Perikodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON; Wesdorp, 1985), een haalbaarheidsstudie voor een mogelijk periodiek landelijk peilingsonderzoek. Daarnaast bestaan er plannen voor de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid en van het voortgezet onderwijs. Dergelijke evaluatieplannen ontstaan uit meningsverschillen over inrichting en/of doelstellingen van (bepaalde vormen van) onderwijs of uit verontrusting, dus twijfel daarover. Ook wanneer men 'alleen maar' geïnteresseerd is in de kwaliteit van onderwijs betekent dat in de grond van de zaak dat men twijfelt. Met dit artikel willen we een bijdrage leveren aan de discussie over een aantal van de bestaande controverses.

Omdat de meningsverschillen al optreden bij de vraag hoe onderwijs dient te worden geëvalueerd en wat onderwijsdoelstellingen zijn, beginnen we met een uiteenzetting over onderwijsdoelstellingen in het kader van evaluatie. Vervolgens wordt een aantal doelstellingen besproken waarvan de legitimiteit niet door iedereen wordt erkend.

## *Onderwijsdoelstelling en evaluatie*

Op de vraag wat evaluatie is geeft Van Dale als algemene betekenis: 'Waardeschatting, het vaststellen van wat iets waard is.' Nu zal dit vaststellen steeds gebeuren aan de hand van criteria, of het nu de waarde betreft van een pak koffie, een kunstwerk of een onderwijsprogramma. Beperken we ons tot het laatste, dan betekent dit dat die waarde, dat wil zeggen de gewenste kwaliteit van het onderwijs, wordt gedefinieerd volgens maatstaven waaraan dat onderwijs dient te voldoen. 'Kwaliteit moet blijken' (De Groot, 1983): het gaat bij onderwijs uiteindelijk om de vraag wat het uithaalt; wat het moet uithalen ligt vastgelegd in de doelstellingen. We gaan hier niet in op het onderscheid tussen het hier beschreven criteriumgericht evaluatieonderzoek en normgericht onderzoek waarbij de prestaties van de te

onderzoeken groep worden afgezet tegen die van een referentiegroep. In feite immers levert deze referentiegroep de criteria. De vraag naar de waarde van een onderwijsprogramma verschuift dus naar de vraag of het aan bepaalde doelstellingen heeft beantwoord. Daarbij is het van belang dat de evaluator niet slechts oog heeft voor de door de ontwerpers van een programma geformuleerde doelstellingen. Scriven (1972) propageert 'goal-free' evaluatie: hij raadt evaluatoren zelfs aan contact met voorstanders van een programma te vermijden om niet het gevaar te lopen hun 'medeplichtige' te worden. Dat betekent echter dat het hun door de programmaontwerpers terecht kan worden verweten wanneer zij in hun evaluatieonderzoek een door die ontwerpers belangrijk geachte variabele negeren. Een evaluator dient bij de keuze van zijn onderzoeksvragen rekening te houden met zowel de argumenten van voorstanders als die van tegenstanders van een onderwijsprogramma en van eventueel andere belanghebbenden (Cronbach, 1982).

De opvatting dat men bij onderwijsdoelstellingen zou moeten denken aan wat leerkrachten moeten doen of nastreven heeft in de laatste decennia geleidelijk aan plaats gemaakt voor die volgens welke deze doelstellingen gewenste leereffecten bij leerlingen zijn, waarbij verworven gedrag, eindgedrag, de algemene categorie is waaronder leereffecten zijn te vatten. Kort geformuleerd: doelstellingen zijn gewenst eindgedrag. Zo berust de taxonomie van Bloom en de zijnen (1956) op o.a. de assumptie dat onderwijsleereffecten eindgedragingen zijn. Volgens De Groot (1978) bevat deze redenering de typische denkfout van het (dogmatisch) operationalisme: prematuur identificeren van de operationele definitie met het begrip-zoals-bedoeld. Hierbij wordt de vraag naar wat gewenste leereffecten of onderwijsdoelstellingen zijn vervangen door de vraag hoe ze moeten worden gemeten. Het antwoord op die tweede vraag zou dan tevens passend zijn voor de eerste. Duidelijk beter, en fundamenteel anders dan de identificatie van onderwijsdoelstellingen met gedrag, acht De Groot de definitie van deze doeleinden als gedragsrepertoires waarover de leerling dient te beschikken. Uiteindelijk formuleert hij de definitie als volgt: 'Een onderwijsdoelstelling is een wenselijk geacht leereffect, dat het karakter heeft van een door

de leerling bewust te verwerven mentaal programma, dat moet worden toegevoegd aan en/of ingevoegd in het totale repertoire waarover hij reeds beschikt.' 'Bewust te verwerven' houdt in dat de school noch blinde dressuur, noch stiekeme gedrags- of mentaliteitsbeïnvloeding mag hanteren.

In het voorafgaande is een aantal malen gesteld dat evaluatie slechts mogelijk is aan de hand van doelstellingen. Omgekeerd kan men zich afvragen of alle onderwijsdoelstellingen evalueerbaar dienen te zijn. De assumptie hierbij is dat er legitieme onderwijsdoelstellingen zijn te formuleren waarbij dat niet het geval is. Over de legitimiteit van doelstellingen dient door belanghebbenden op democratische wijze te worden beslist. De discussie daarover blijft echter open; wij hopen er in dit artikel een bijdrage aan te leveren. Aangezien, althans in Nederland, onderwijs wordt bekostigd, c.q. gesubsidieerd uit gemeenschapsgelden, heeft de overheid, namens ons allen, het recht en de plicht de kwaliteit van dit onderwijs te controleren. Wanneer deze controle niet mogelijk is doordat wetenschappelijke, dus objectieve maatstaven om leereffecten te meten ontbreken, behoren dergelijke principiële niet-evalueerbare doelstellingen niet in het onderwijs thuis, behoudens een enkele uitzondering betreffende universele waarden. Hierop komen we in de paragraaf over houdingen terug.

Doelstellingen worden vastgesteld aan de hand van meningen van verschillende bij het onderwijs betrokkenen omtrent de waarde van deze doeleinden. De aard van meningen als beoordelingsmaatstaven van onderwijsdoelstellingen hangt nauw samen met het type beoordelaars dat deze maatstaven moet toepassen en met de kennis waaruit deze beoordelaars putten. Zo zullen onderwijskundigen bij het beoordelen van doelstellingen onder andere putten uit hun wetenschappelijke kennis, en maatstaven als haalbaarheid of voorspelde prestaties hanteren waarvoor betrouwbaarheid en validiteit van cruciaal belang zijn. De validiteit kan worden getoetst aan een extern criterium zoals de mate waarin de doelstelling in feite wordt bereikt. Hoewel deze wetenschappelijke maatstaven bij de keuze van doelstellingen zeker een rol dienen te spelen, nemen ze in zoverre geen speciale of bevoorrechte positie in dat ze evenzeer gebaseerd zijn

op een voorafgaande keuze als het geval is bij beoordelingsmaatstaven waarvoor geen extern criterium kan worden gevonden, normatieve meningen waarbij de beoordelaars putten uit hun voorwetenschappelijke kennis, waar het gaat om interesses, wensen, opvattingen over doelstellingen (zie ook Gerris, 1978). Hoewel dus wenselijkheid of belangrijkheid nooit zal kunnen worden *bewezen* met behulp van een wetenschappelijke methode, zal deze methode volgens Gerris wel een bijdrage kunnen leveren tot rechtvaardiging van beslissingen over de wenselijkheid van onderwijsdoelstellingen: een van de hulpmiddelen hierbij is het wetenschappelijk betrouwbaar ondervragen van bij het onderwijs betrokkenen.

Ter legitimering van de keuze van onderwijsdoelstellingen zal men zich vooral dienen te beroepen op wat Meyer (1972, citaat Gerris) de discursieve rechtvaardiging noemt. Bij deze discursieve rechtvaardiging worden doelstellingen-uitspraken steeds weer besproken door in principe alle leden van een sociaal systeem. Daarbij wordt verondersteld dat de ideale communicatiesituatie mogelijk is doordat alle leden in staat zijn of gesteld kunnen worden optimaal over de inhouden van de te nemen beslissingen te discussiëren en zo tot een algemeen geldend standpunt kunnen komen. Deze ideale, het woord zegt het al, communicatiesituatie bestaat natuurlijk niet en waar 'de waarden steeds weer worden besproken' houdt dit ook al in dat volledige consensus zelden en dan nooit voor lange tijd zal worden bereikt. Legitimering van onderwijsdoelstellingen is een zaak van democratische besluitvorming. In het voorgaande hebben we gepleit voor één voorwaarde waaraan een legitieme onderwijsdoelstelling zou moeten voldoen in het gesubsidieerde onderwijs, namelijk de evalueerbaarheid. In de volgende paragraaf wordt de legitimiteit van een aantal onderwijsdoelstellingen ter discussie gesteld.

### *Discussabele doelstellingen*

In officiële stukken zoals nota's, rapporten van commissies, werkgroepen en zelfs bewindslieden worden soms termen gebruikt met betrekking tot onderwijsdoelstellingen waarvoor het allerminst duidelijk is of er consensus over bestaat bij alle betrokkenen. Een

aantal hiervan bespreken we in het hiernavolgende.

*Houdingen in het kader van onderwijsevaluatie*  
Over het begrip 'houdingen' c.q. 'attitudes' willen we een aantal onderling samenhangende opmerkingen maken (zie ook De Groot, 1974). Aan houdingen kunnen twee componenten worden onderscheiden, die kunnen worden aangeduid als een waarden-component en een vaardigheden-component (waarbij 'vaardigheden' in de ruime zin van het woord dient te worden gelezen). Bevorderen van bijvoorbeeld een coöperatieve houding kan dan ook in tweeërlei richtingen worden uitgewerkt: leren *hoe* men samenwerkt, wat inhoudt het leren van de vaardigheid tot samenwerken, dan wel leren *dat* er moet worden samengewerkt, hetgeen wil zeggen het overdragen van de waarde dat samenwerken goed is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld concureren of verzet bieden. Het is deze tweede component in het begrip 'houdingen' die problemen oproept. Bij het onderwijzen van waarden is de kans op indoctrinatie zeer groot.

De opvoedingswetenschapper als dienstverlener moet zijn aanbevelingen kunnen rechtvaardigen zowel binnen de eigen levens- en wereldbeschouwing als binnen die van de dienstvrager (Spiecker, 1974). Vertaald naar de onderwijspraktijk en rekening houdend met de wat levensbeschouwelijke achtergrond betreft gevarieerde samenstelling van de schoolbevolking, ook op scholen met een bepaalde identiteit, betekent dit dat slechts de overdracht van universele waarden legitiem mag worden geacht. Onder universele waarden verstaan we die waarden waarvan sprake is in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens; deze waarden zijn doorgaans terug te voeren tot één absolute waarde, namelijk tot het respect voor de waardigheid van de mens als zodanig. Onder het kopje 'Nondiscriminatie als onderwijsdoelstelling' komen we hierop terug. De tegenwerping dat de leerkracht er niet aan ontkomt, zijn eigen waarden over te dragen op leerlingen, is niet relevant: die - op zichzelf juiste - constatering zou moeten leiden tot een zelfkritische opstelling in dit opzicht, en niet tot het bewust nastreven van de overdracht van andere waarden dan de universele. Het onderwijs kan niet verder gaan dan vaststellen dat er situaties zijn waarin bijvoorbeeld samenwerken goed is voor het indi-

vidu en de samenleving, en vaardigheden onderwijzen die de persoon beter in staat stellen in zulke situaties die houding te effectueren. Als het goed is echter gebeurt dat in het bewustzijn dat in andere situaties die zelfde houding inadequaat is, vanuit het gezichtspunt van het individu dan wel van de samenleving: samenwerken met een bezetter is collaboratie; samenwerken met concurrenten leidt snel tot kartelvorming; samenwerking met de tegenstander op het voetbalveld is onsportief dan wel corrupt. In het algemeen zou onderwijs in de vaardigheid tot houding X (bijv. samenwerken) dus moeten worden aangevuld met onderwijs in de vaardigheid tot houding niet-X (in dit geval: concurrentie, verzet, sabotage, e.d.). De volgende tegenwerking, nl. dat zou kunnen worden gestipuleerd onder welke omstandigheden houding X dan wel niet-X zou moeten worden ingenomen, is al evenmin geldig: dergelijke pogingen zullen steeds blijken uit te monden in uitzonderingen op uitzonderingen, enzovoorts, en ze zullen in laatste instantie niet kunnen worden gerechtvaardigd vanuit het gezichtspunt van het individu: er zijn situaties waarin de één samenwerking, de ander niet-samenwerking zou verkiezen.

En met het bovenstaande verwant probleem, toegespitst op de evaluatie- in plaats van de onderwijscontext, is dat houdingen kunnen worden voorgewend. Dit probleem speelt wellicht het sterkst als houdingen een rol zouden spelen in de beoordeling van de individuele leerling (c.q. sollicitant of werknemer). Het probleem is daar niet alleen dat de beoordeling daardoor wordt geïnvaleideerd, maar tevens dat de persoon wordt gecompromitteerd in de zin van in een gewrongen situatie geplaatst: de persoon moet ofwel een waarde uitdragen die niet noodzakelijk de eigen waarde is, ofwel voorbijgaan aan het eigen belang. Dit geldt zelfs wanneer die persoon spontaan de verlangde houding zou hebben vertoond. Ook wanneer niet de persoon wordt beoordeeld maar het onderwijs wordt geëvalueerd, doen zich vergelijkbare problemen voor. Weliswaar is in de evaluatiecontext geen sprake van een sterk persoonlijk belang dat de meting invalideert en het individu compromitteert. Er is echter wel degelijk sprake van bijvoorbeeld een schoolbelang. In de eerste plaats kan de leerling zich daarmee identificeren. In de tweede plaats kunnen de meer direct

belanghebbenden bewust of onbewust druk op de leerling uitoefenen. Het resultaat kan dus ook in dit geval zijn dat de meting wordt geïnvaleideerd en de leerling gecompromitteerd.

De conclusie van deze analyse is dat houdingen in het algemeen niet als zodanig, dit wil zeggen inclusief hun waardencomponent, dienen te worden onderwezen en dat ze dus niet in de beoordeling van de leerling of in de evaluatie van het onderwijs dienen te worden betrokken; deze conclusie wordt versterkt door de bijkomende overweging dat vanwege de voorwendbaarheid van houdingen de meting ervan bij voorbaat is geïnvaleideerd, en dat die meting niet toelaatbaar is vanwege het compromitterend effect ervan op de persoon. Houdingen in de 'opgelegde' zin van het woord kunnen noch zinvol worden onderwezen noch getoetst. Slechts de vaardigheidscomponent ervan kan zinvol in een beoordeling of evaluatie worden opgenomen.

Het voorgaande bevat tevens een plaatsbepaling met betrekking tot begrippen als 'vorming', zoals in 'levensbeschouwelijke vorming'. Voorzover daarbij wordt gestreefd naar kennis en naar ontwikkeling van het vermogen zich een houding te bepalen, is sprake van een legitieme onderwijsdoelstelling waaraan meer of minder prioriteit kan worden gegeven naar gelang de identiteit van de school. Aan het woord 'vorming' is dan geen behoefte. Voorzover ermee wordt bedoeld dat kinderen tot een bepaald geloof moeten worden gebracht overschrijdt de onderwijsinstelling zijn intrinsieke doelstellingen.

#### *Nondiscriminatie als onderwijsdoelstelling*

Een eerste kanttekening die bij de bovengegeven analyse kan worden gemaakt, is dat bepaalde waarden, zoals eerder al aangeduid, universeel in plaats van persoonsafhankelijk zijn. In het bijzonder valt daarbij te denken aan nondiscriminatie. Het lijkt geen twijfel dat iedere bijdrage van het onderwijs aan de bestrijding van discriminatoire tendensen waardevol zou zijn. Het principiële verwijt van indoctrinatie uit de vorige paragraaf is hier ook niet geldig, aangezien dat niet kan slaan op universele waarden. Wel resteren er praktische bezwaren tegen het verwerken van deze doelstelling in een evaluatieplan.

Het eerste bezwaar vloeit voort uit het feit dat evaluatie altijd een terugslag heeft op de

inhoud van het onderwijs: scholen zullen hun onderwijs in zekere mate afstellen op de concreet geoperationaliseerde doelen zoals die door een evaluatie wordt belichaamd, zeker wanneer die evaluatie structureel en wederkerend is. Dat houdt in dat er mee gerekend moet worden dat scholen uitdrukkelijk zouden streven naar nondiscriminatie-houdingen. Zoals opgemerkt is daar op zichzelf absoluut niets tegen. Het risico van goedbedoelde onderwijsactiviteiten met volstrekt averechte effecten echter is groot. Slechts wanneer er pakketten beschikbaar zouden zijn waarvan is aangetoond dat ze positief en niet averechts werken, en wanneer kan worden gegarandeerd dat leerkrachten hun onderwijs daarop zouden baseren, zou opname van deze doelstelling in een evaluatieplan wenselijk zijn. Aan die voorwaarden is voorzover ons bekend nog nergens voldaan.

Een tweede probleem blijft hoe de operationalisering van deze effectvariabele zou moeten luiden, zulks in verband met de voorwendbaarheid van houdingen; (het kan niet de bedoeling van een evaluatie zijn, het *voorwenden van attitudes* in de hand te werken). Dit bezwaar geldt niet alleen ten aanzien van zelfrapportage of rapportage door de leerkracht, maar ook ten aanzien van gedragsobservaties, als die al uitvoerbaar zouden zijn. Voorzover wij kunnen overzien, is dat probleem principieel onoplosbaar. Evaluatieonderzoek is nl. door zijn aard 'reactive'; het publiek karakter ervan sluit uit dat met 'unobtrusive measures' wordt gewerkt.

#### *Houdingen als procesvariabele*

Een tweede kanttekening bij de analyse van de rol van houdingen in onderwijs en onderwijs-evaluatie is dat houdingen nog op een andere manier kunnen voorkomen dan als nastrevenswaardig effect in zichzelf. We doelen hier op attitudes die in evaluatieonderzoek en in de betreffende discussies veelvuldig een rol spelen, en worden aangeduid als leerattitude, plezier in school, schoolattitude, of hun tegenhangers zoals frustratie, faalangst en dergelijke. Wij gaan er hier van uit dat dit geen centrale effectvariabelen zijn, in de zin van doelstellingen die hetzij in de wet zijn geëxpliciteerd hetzij geïmpliceerd, hetzij daar redelijkerwijs in zouden thuishoren (zoals nondiscriminatie). We proberen hier te analyseren welke rol deze variabelen precies in de evaluatiediscussie spelen c.q. zouden moeten spelen.

Een eerste opvatting is die waarbij gesteld wordt dat zulke variabelen min of meer noodzakelijke voorwaarden inhouden waaronder de centrale doelstellingen pas zouden kunnen worden gerealiseerd. Men zou ze dus als procesvariabelen kunnen betitelen. Elders (Hofstee, 1982, Koster & Meijnen, 1984) is reeds aangegeven dat het onderscheid tussen proces- en effectvariabelen in zoverre relatief is dat de definitieve effectvariabele (iets als: 'wat heeft de leerling, zijn of haar kinderen, kleinkinderen enz., aan dit onderwijs gehad gerekend over de gehele levensloop') redelijkerwijs nooit meetbaar zal zijn, zodat evaluatie onvermijdelijk moet terugvallen op doelstellingen in de voorwaarden-sfeer. Dit houdt in dat variabelen alleen in hun onderlinge relaties als effect- dan wel als procesvariabele kunnen worden gekarakteriseerd: plezier in rekenen is een procesvariabele ten opzichte van leren rekenen als effect, en hebben leren rekenen is een procesvariabele in relatie tot later gelegen effectvariabelen zoals weerbaarheid in de samenleving.

Aan die analyse moet worden toegevoegd dat de keuze van variabelen ten behoeve van een effectmeting dient te worden bepaald door afweging van een aantal argumenten onderling, waaronder in elk geval:

1. de geschatte relevantie van die variabele ten opzichte van de denkbeeldige definitieve effectvariabele, dus: de mate waarmee een variabele daarmee een oorzakelijk verband geacht kan worden te hebben;
2. de totale kosten, verbonden aan het opnemen van een variabele in de onderzoeksopzet;
3. de terugslag die opname van de variabele geacht kan worden te hebben op het onderwijsproces, in positieve of in negatieve zin.

Punt 3 is van groot belang m.n. in een onderwijskundige context, maar kan worden opgevat als een specificatie van punt 1: naarmate een variabele de eigenlijke bedoelingen van het onderwijs beter belichaamt, is het wenselijker dat het onderwijs zich daarnaar richt. Resteert dus de klassieke afweging tussen relevantie en kosten (zie bijv. De Groot, 1961; Cronbach, 1982).

Onze inschatting is dat aan het begin van deze paragraaf aangeduide variabelen van affectieve aard in de eerste plaats bepaald geen eenduidige relatie met onderwijsleerprocessen hebben: behalve plezier etc. die processen kun-

nen bevorderen, kunnen ze ermee interfereren wanneer ze te veel als doel op zich zouden worden opgevat; ook kunnen ze louter gevolg in plaats van oorzaak van leerresultaten zijn, en ten slotte kunnen ze zelfs geheel los daarvan staan; in de tweede plaats nemen ze ten opzichte van het uiteindelijk doel van onderwijs een zeer ondergeschikte positie in vergeleken met onderwijsleervariabelen. Men koopt er later niets voor als men een prettige schooltijd heeft gehad maar niet heeft leren rekenen en schrijven. Bij deze taxatie moet worden aangekend dat die alleen geldt zolang bepaalde, overigens zeer ruime, marges niet worden overschreden.

### *Houdingen als neveneffect*

Een andere manier waarop houdingen e.d. een rol spelen in de evaluatie-discussie is in de vorm van neveneffecten. Die kunnen worden onderscheiden in positief en negatief. In het eerste geval krijgen ze in de argumentatie het karakter van 'substituut'-doelstellingen of -effecten, in die zin dat een innovatie of een beleid weliswaar geen effect heeft gehad of zal hebben op de centrale variabelen, maar althans tot bijv. meer leerplezier leidt of zal leiden. Naar onze mening getuigen dergelijke argumenten, voorzover niet ironisch bedoeld, van een bedenkelijke vorm van cynisme en zijn positieve neveneffecten dan ook niet acceptabel in de doelstellingendiscussie. Daarmee is niet uitgesloten dat in een bepaalde opvatting zulke houdingen kunnen worden verdedigd als centrale doelstellingen in zichzelf, zodat van cynisme geen sprake is; die opvatting werd in een eerdere paragraaf met argumenten aangevochten.

Een voorbeeld van een mogelijk negatief neveneffect wordt verwoord in de gedachte dat de 'back to basics' beweging m.n. kinderen uit achterstandsituaties zodanig onder druk zouden kunnen zetten dat daarvan blijvende emotionele schade het gevolg zou zijn (we hebben het hier per definitie niet over houdingen, emoties e.d. als procesvariabelen met het oog op leereffecten, maar als - negatieve - effecten in zichzelf). Het lijkt geen enkele twijfel dat evaluatieonderzoek oog moet hebben voor ongewenste effecten, ook al zullen die in het algemeen niet worden geëxpliciteerd in nota's en wetten. Een andere manier om dit te stellen is dat bij de kosten-baten-analyse zulke ongewenste effecten aan de kostenkant zouden moeten worden opgeteld.

Wel moet worden bedacht dat hier alleen sprake kan zijn van 'neveneffecten' in de zin van ongewenste effecten of verborgen kosten, niet in de zin van ondergeschikte of perifere effecten. Deze laatste immers horen in de opzet van evaluatieonderzoek niet thuis, en als men de twee betekenissen niet onderscheidt is het resultaat een oeverloze discussie. De vraag is dus hier in concreto of onderwijs mede tot centrale ongewenste niet-cognitieve effecten zal kunnen leiden. Het antwoord moet naar onze mening luiden dat er geen serieuze redenen zijn om dat te veronderstellen. Het leidt geen twijfel dat men van alles kan bedenken; er zijn ons echter geen hypothesen bekend van enigszins gezaghebbende personen of collectieven die zich met inzet van eigen reputatie aan een voorspelling ter zake zouden willen committeren.

### *Creativiteit*

Met betrekking tot creativiteit valt het volgende op te merken. Het is niet eenvoudig een omschrijving van het begrip creativiteit te geven die de instemming van alle bij het onderwijs betrokkenen zal kunnen verwerven. Gaan we uit van een letterlijke vertaling van het oorspronkelijk Latijnse woord dan kunnen we het definiëren als het vermogen iets te scheppen. In de onderwijscontext willen we dit vermogen zien als een vaardigheid die te ontwikkelen valt, niet zozeer als een minder goed te beïnvloeden persoonseigenschap. Aan het 'iets' zijn nog enkele voorwaarden verbonden; in de eerste plaats dient het iets nieuws te zijn: een cake bakken is weliswaar scheppend bezigt zijn, het wordt pas creatief wanneer originele ingrediënten worden toegevoegd. Al te absoluut zouden we deze voorwaarde echter ook weer niet willen opvatten want ook degene die het wiel opnieuw uitvindt is creatief wanneer hij niet op de hoogte was van het al eeuwenlang bestaan ervan. Een andere voorwaarde die aan het 'geschapene' moet worden verbonden is dat dit voor de maker zelf en/of voor anderen waarde heeft. Guilford (1967) noemt originaliteit als factor van creatief denken naast flexibiliteit, productiviteit ('fluency', het opsommen van zoveel mogelijk betekenissen, ideeën, e.d.) en uitwerking ('elaboration'). Bij Guilford gaat het echter meer om persoonseigenschappen, niet zo zeer om vaardigheden die als afhankelijke variabelen een grote rol zouden kunnen spelen in onderwijsevaluatie.

Dit is ook het geval bij Nijse (1983) die de som van de originaliteitsscores beschouwt als criterium voor creativiteit. Zijn conclusie is dat originaliteit met een bevredigende mate van succes kan worden voorspeld uit produktiviteit en intelligentie. Dit is vooral interessant in verband met het feit dat intelligentie- en produktiviteitsscores een redelijke tot goede betrouwbaarheid hebben, terwijl die van originaliteitsscores gemiddeld vrij laag is.

Of onderwijs leidt tot ontwikkeling van creativiteit valt buitengewoon moeilijk vast te stellen. In de eerste plaats hebben creatieve prestaties of produkten een lage frequentie van voorkomen. In de tweede plaats kunnen de criteria waaraan een produkt of prestatie moet voldoen om creatief te worden genoemd, per definitie niet vooraf worden geëxpliciteerd. Immers, wanneer iets creatiefs zich onder andere kenmerkt doordat het origineel is, kan wát origineel is niet worden voorzien op straffe van tegenspraak. In de derde plaats en in verband met beide vorige punten, plegen de meningsverschillen tussen deskundige beoordelaars op het punt van creativiteit en prestaties groot te zijn, zodat met een zeer groot aantal onafhankelijke 'parallel'-beoordelaars zou moeten worden gewerkt wil men een voldoende betrouwbare (in de zin van intersubjectieve) maat voor het creatief gehalte verkrijgen. Ook wanneer men, zoals door sommigen wordt voorgestaan, creativiteit relateert aan expressiviteit in plaats van aan originaliteit, blijft het probleem van de onbetrouwbare beoordeling bestaan. De conclusie moet luiden dat, hoewel creativiteitsontwikkeling in beginsel ongetwijfeld een legitieme en onderzoekbare onderwijsdoelstelling is, in de praktijk zulk onderzoek dusdanig kostbaar zou zijn, dat deze doelstellingscategorie in evaluatie-onderzoek niet kan worden opgenomen.

### *Zelfontplooiing*

In een reactie op het veelvuldig gebruik van de term 'zelfontplooiing' of synoniemen daarvan in officiële stukken zoals de Contourennota (1975) maakt Duijker (1976) een aantal kritische opmerkingen. Hij signaleert dat begrippen als zelfontplooiing en zelfverwerkelijking stammen uit een omstrede, en empirisch nauwelijks gesteunde theorie, waarvan voorts de consequenties in strijd zijn met hedendaagse opvattingen over gelijkheid en gelijkwaardig-

heid. Het onderwijs, aldus Duijker, krijgt bij aanvaarding van deze termen als doelstellingen taken toebedeeld waarvan de uitvoering bij gebrek aan hanteerbare maatstaven alleen op willekeurige, oncontroleerbare wijze kan plaatsvinden. Het verwijt van Huizinga (1977) dat Duijker de term zelfontplooiing hanteert in een betekenis die door Maslow niet is bedoeld, is hier niet relevant. Huizinga betoogt namelijk dat de mogelijkheden van de school juist in de zin van Maslow's 'self-actualization' – een van binnenuit groeien in plaats van een van buitenaf gevormd worden – zeer betrekkelijk zijn.

Het betoog van Duijker – en het onze – betreft de term 'zelfontplooiing' in een beperkte, mystiek betekenis. In de zin van 'het zich naar vermogen verwerven van kennis en vaardigheden, al dan niet via algemene wetmatigheden in de groei van het individu', laten we het begrip 'ontplooiing' buiten beschouwing, omdat we de taak van het onderwijs in deze vanzelfsprekend achten.

In de context van evaluatie is zelfontplooiing als doelstelling een begrip dat niet vrij is van contradicties. Het verwijst naar individuele doelstellingen, waarvan de vervulling derhalve niet aan algemene maatstaven kan worden afgemeten (geëvalueerd). Hoogstens zou men de leerling kunnen vragen of die zich in het onderwijs heeft kunnen ontplooiën, zulks gemeten naar eigen maatstaven. De impliciete veronderstelling daarbij zou zijn dat iedere leerling streeft naar zelfontplooiing, ongeacht de richting waarin die plaatsvindt; voorts, dat het onderwijs tot taak heeft zulks te bevorderen. Men zal met Duijker van mening moeten zijn dat dergelijke veronderstellingen niet verantwoord kunnen worden.

Geconcludeerd moet dan ook worden dat ernstige twijfels rijzen over de verenigbaarheid van de zelfontplooiingsdoelstelling met de idee van onderwijs als collectieve voorziening, en dat behalve de legitimitéit ook de operationalisering van die eventuele doelstelling hoogst twijfelachtig is.

### *Intelligentie*

Als doelstelling komt het ontwikkelen van de intelligentie, voor zover wij dat kunnen overzien, niet voor. De wet op het basisonderwijs spreekt van 'verstandelijke ontwikkeling' en 'noodzakelijke kennis' zonder dat duidelijk wordt of onder 'verstandelijke ontwikkeling'

ook die van de intelligentie wordt bedoeld. Zonder ons te willen mengen in de discussie rond het 'nature-nurture' probleem, een probleem dat onzes inziens voorshands onoplosbaar is, willen we stellen dat intelligentie, zoals gemeten door tests, is te beïnvloeden, al was het alleen maar door het scheppen van voorwaarden voor de ontwikkeling ervan. Intelligentiescores zijn onderhevig aan milieu-invloeden (Meijnen, 1977; Meester & De Leeuw, 1983), het is dus zinvol deze scores als effectmaat in evaluatieonderzoek op te nemen, zeker wanneer dat onderzoek betreft in het kader van onderwijsachterstanden. Natuurlijk zijn intelligentietests geen zuivere maat voor individuele begaafdheid; wel zijn ze, mits goed gekozen, minder milieubepaald dan bijvoorbeeld onderwijsleerprestaties, hetgeen een reden is om intelligentiescores, behalve als effectvariabele, op te nemen als controlevariabele in onderwijsevaluatie-onderzoek.

### Literatuur

- Bloom, B. S. (Ed.), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Handboek I: Cognitive domain. New York: Mc Kay; Handboek II: Affective domain, London: Longmans, 1956.
- 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'. Discussienota, Tweede Kamer der Staten Generaal, zitting '74-'75, stuk no. 13459.
- Cronbach, L. J., *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bas, 1982.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-373.
- Gerris, J. R. M., Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een curriculumtheoretisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 299-312.
- Groot, A. D. de, *Methodologie*. Den Haag: Mouton. 1961.
- Groot, A. D. de, To what purpose, to what effect? In: *Methodological problems in research and development in higher education* (Congrespaper), 1974.
- Groot, A. D. de, Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedrags repertoire, programma's Kennis - en - Vaardigheden. In: *Handboek onderwijspraktijk*. Afl. 2, Deventer: Van Loghum Slaterus, 1978.
- Groot, A. D. de, Is de kwaliteit van onderwijs te beoordelen? In: B. Creemers, W. Hoeben en K. Koops (Red.), *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION-Wolters-Noordhoff, 1983.

- Guilford, J. P., *The nature of Human Intelligence*. New York: Mc. Graw-Hill Book Cy, 1967.
- Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, 7, 193-202.
- Hofstee, W. K. B., K. B. Koster & G. W. Meijnen, *Programmavoorstel voor evaluatieonderzoek naar de effecten van onderwijsvoorrangsbeleid*. R.U. Groningen, 1984.
- Huizinga, G., Zelfontplooiing: Ideologie of realiteit? *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, 307-312.
- Meester, A. & J. de Leeuw, *Intelligentie, sociaal milieu en schoolloopbaan*. Leiden: Vakgroep Datatheorie F.S.W., 1983.
- Meyer, H. L., *Einführung in die Kurrikulummethodologie*. München: Kösel Verlag, 1972.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1977.
- Nijse, M., *Intelligentie en Creativiteit bij elf- tot dertienjarige kinderen*. Dissertatie. R.U. Groningen: 1983.
- Scriven, M., Prose en Cons about Goal Free Evaluation. *Evaluation Comment*, 1972, 3, 1-4.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom, 1974.
- Wesdorp, H., *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie* Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Den Haag: SVO/SCO/O&W, 1985.

### Curricula vitae

H. Doddema-Winsemius (geb. 1922) studeerde na haar onderwijzersopleiding (1940-1943) van 1976 af psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen; doctoraalexamen (1983) afstudeerrichting Persoonlijkheids- en Onderwijspsychologie. Was van 1962 tot 1976 werkzaam als onderwijzeres in het gewoon lager onderwijs; is thans werkzaam aan de RUG, Vakgroep Persoonlijkheids- en Onderwijspsychologie.

Adres: Instituut voor Persoonlijkheids- en Onderwijspsychologie R.U., Grote Markt 31/32, 9712 HV Groningen.

W. K. B. Hofstee studeerde psychologie aan de R.U. Groningen (1956-1961) en promoveerde in 1967 aan dezelfde universiteit. Is sinds 1969 hoogleraar in de psychologie aan de R.U. Groningen. Zijn publikaties zijn voornamelijk methodologisch van aard, en richten zich op onderwerpen als persoonlijkheid, selectie, beoordeling, en evaluatie.

Adres: Instituut voor Persoonlijkheids- en Onderwijspsychologie R.U., Grote Markt 31/32, 9712 Groningen.

Manuscript aanvaard 26-8-'86



## Summary

Doddema-Winsemius, H & W. K. B. Hofstee. 'Some controversial educational objectives in the context of evaluation.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 192-200.

For parties involved in education, experts as well as laymen, there is disagreement about how schooling should be evaluated, about the essence of educational goals, and above all which goals one should strive for in general and particularly in the evaluational context. The aim of this article is to contribute to this discussion. It comprises an exposition on educational goals and evaluation in general. The principal subject includes a review of certain questionable goals like 'attitudes' as effect variables, as process variables and as side effects.