

Discussie

Meningsverschillen en misverstanden

Een reactie op I. Labordus en J. C. van Bruggen: 'Controversiële onderwijsdoelstellingen?'

H. DODDEMA-WINSEMIUS en W. K. B. HOFSTEE

Rijksuniversiteit Groningen

Dat sommige bij het onderwijs betrokkenen het niet eens zouden zijn met alle in ons artikel beleden opvattingen hebben we, zoals blijkt uit het woord controversieel in de titel, verwacht. Het vraagteken in de titel van de reactie van Labordus en Van Bruggen (1987) verbaast ons dan ook: blijkbaar betwijfelen de auteurs dat de door ons besproken onderwijsdoelstellingen controversieel zijn. Maar dat betekent dat wij de enigen zouden zijn met een afwijkende mening. Hetgeen niet aannemelijk is.

Wij denken dat de meningsverschillen tussen de auteurs en ons, zoals dat zo vaak bij meningsverschillen het geval is, deels berusten op misverstanden, deels op echte verschillen in opvatting. Daar waar er sprake is van misverstand, is één van beide partijen – in dit geval wij – niet duidelijk genoeg geweest in het formuleren van zijn stellingen. We zullen trachten deze misverstanden uit de weg te ruimen om zodoende te bekijken welke meningsverschillen resteren.

Labordus en Van Bruggen geven in het begin van hun reactie een samenvattende weergave van een deel van ons artikel. Daarbij constateren zij dat ons eerste argument tegen het opnemen van 'houdingen' als onderwijsdoelen is dat deze moeilijk evalueerbaar zouden zijn. Dat is niet juist: dat is niet ons eerste argument, noch in successie, noch in belangrijkheid. Wij zijn begonnen met te stellen dat bij het onderwijzen van de waardecomponent van houdingen de kans dat de leerkracht zijn eigen waarden overdraagt op de leerlingen – indoctrinatie dus – groot is. Op grond van dit feit achten wij slechts overdracht van universele waarden legitiem. Daarnaast voeren we nog twee argumenten aan die zijn toegespitst op de evaluatiecontext. In de eerste plaats wij-

zen we op het probleem dat houdingen kunnen worden voorgewend, een praktisch probleem omdat het de beoordeling invalideert; in de tweede plaats vormt het feit dat de beoordeelde kan worden gecompromitteerd een principieel bezwaar. Beide problemen zijn – vooralsnog – inherent aan elke evaluatie van houdingen, hoe 'sophisticated' ook uitgevoerd. Waar we pleiten voor de voorwaarde van evalueerbaarheid waaraan een legitieme onderwijsdoelstelling zou moeten voldoen in het gesubsidieerde onderwijs, doelen we op deze principiële evalueerbaarheid en daarbij zonden we enkele universele waarden uit. Dat heeft met moeilijkheid van evaluatie in de zin van technisch moeilijk uitvoerbaar niets te maken.

Hiermee raken we aan het tweede misverstand, namelijk dat over de rol van de evaluator. Labordus en Van Bruggen stellen een aantal malen dat het niet de evaluator mag zijn die moet beslissen over de nastrevenswaardigheid van een doelstelling. In de eerste stelling waarmee de auteurs tegen deze opvattingen opponeren zeggen zij dan ook dat het legitimeringsproces betreffende het vaststellen van onderwijsdoelen niet geheel kan worden gebaseerd op evaluatiegegevens over de haalbaarheid van doelstellingen. Wij gaan daarin nog verder en kennen de evaluator geen enkele rol toe in de discussie over de wenselijkheid van doelstellingen. Over de legitimiteit van doelstellingen moet op democratische wijze worden beslist. De evaluator, als externe uitvoerder van de controle door de overheid, mag geen belanghebbende zijn in die discussie. Hij kan weliswaar wijzen op technische problemen van een *evaluatie*, maar die vormen geen argument in de besluitvorming over de wenselijkheid van doelstellingen in het *onderwijs*. Zo hebben we over de creativiteitsontwikkeling gesteld dat deze een in beginsel legitieme en zelfs onderzoekbare onderwijsdoelstelling is, maar dat de technische en vooral economische problemen dermate groot zijn dat deze doelstellingscategorie niet in evaluatie-onderzoek kan worden opgenomen. We conclu-

deren hier dat er over de stellingen a. en c. weliswaar misverstanden, maar geen meningsverschillen bestaan tussen de auteurs en ons.

Een volgend misverstand betreft het soort houdingen waar wij in ons artikel op duiden. We hebben de legitimiteit van houdingen vanuit die van de evaluatie. Bij houdingen die we als *onderwijsdoelstelling* afwijzen op grond van het gevaar van indoctrinatie, speelt het argument dat ze niet mogen/kunnen worden geëvalueerd een secundaire, versterkende rol. Een uitzondering maken we voor houdingen die universele waarden betreffen, waarbij ook niet van indoctrinatie kan worden gesproken. Het argument van de niet-evalueerbaarheid is hier slechts geldig in de evaluatie-context, niet in die van het onderwijs. Deze houdingen vormen dus in tweeërlei opzicht een uitzondering: ze zijn de enige 'waarden' die onderwezen mogen worden en de enige onderwijsdoelstellingen die niet geëvalueerd kunnen/mogen worden. Met de tot dusver genoemde houdingen bedoelen we globale attitudes in het interpersoonlijke vlak; de voorbeelden verduidelijken dat ook: non-discriminatie, coöperatieve houding. Onder het kopje 'Houdingen als procesvariabele' hebben we bedoeld op een ander soort attitudes, die we onderwijs-intrinsieke attitudes zouden kunnen noemen. We zijn er van uitgegaan dat dit geen centrale effectvariabelen zijn. Het argument van indoctrinatie is hiervoor veel te zwaar, evenals dat van de niet-evalueerbaarheid. Deze attitudes spelen hoogstens een rol als procesvariabele en of ze in de evaluatie een plaats krijgen is een kwestie van kosten-baten afweging.

Wij hebben het onderscheid tussen beide soorten houdingen niet erg expliciet gemaakt, maar ook Labordus en Van Bruggen zijn niet duidelijk in dit opzicht. Daar waar zij stellen dat houdingsdoelen een onmisbare component in de onderwijsdoelen zijn, geven zij als voorbeeld de bereidheid en de vaardigheid om verschijnselen en problemen, waarmee leerlingen geconfronteerd worden, met behulp van mathematische oplossingsmethoden aan te pakken. Deze 'bereidheid', de houdingscomponent van het onderwijsdoel, is bij ons als onderwijs-intrinsieke attitude een procesvariabele.

Labordus en Van Bruggen vragen zich vervolgens af of de vraag naar de onderwijsbaarheid van houdingen niet nog belangrijker is dan de vraag of ze eigenlijk wel onderwezen

mogen worden. Wij achten die vraag in deze context niet relevant: wanneer attitudes niet mogen worden onderwezen is de vraag niet aan de orde en wanneer houdingen niet *onderwezen* kunnen worden kunnen ze geen plaats hebben als *onderwijsdoelstelling*. We gaan er dus van uit dat onderwijs-intrinsieke attitudes, zo er al dan niet expliciet les in kan worden gegeven, in elk geval bijgebracht c.q. veranderd kunnen worden.

In dit verband is het zinvol te kijken naar het volgende misverstand, nl. dat met betrekking tot de definitie van *onderwijsdoelstelling*. Labordus en Van Bruggen verwijten ons dat we deze definitie niet éénduidig hebben gegeven en verwijzen vervolgens naar doelstellingen in termen van al dan niet specifieke gedragsrepertoires. Uit de zinsnede 'duidelijk beter, en fundamenteel anders dan de identificatie van onderwijsdoelstellingen met gedrag...' zou echter duidelijk moeten zijn dat wij instemmen met de daarop door ons geciteerde definitie van De Groot (1978). Bij gedragsrepertoires als wenselijk leereffect is de toevoeging 'waarover de leerling dient te beschikken' essentieel: de leerling behoudt de vrijheid het gewenste gedrag al dan niet daadwerkelijk te vertonen. Op het gevaar dat, wanneer we doelstellingen identificeren met gewenst eindgedrag, de vraag naar wat gewenste leereffecten of onderwijsdoelstellingen zijn wordt vervangen door de vraag hoe ze moeten worden gemeten, hebben we gewezen.

Een inderdaad ongelukkige formulering in de samenvatting mag, dachten we, niet illustratief genoemd worden voor de strekking van ons artikel. Natuurlijk worden onderwijsdoelstellingen niet *nagestreefd* teneinde ze te evalueren; ze dienen wel zo te worden geformuleerd dat evaluatie mogelijk is.

Ons artikel gaat over onderwijsdoelstellingen in het kader van evaluatie. Enige eenzijdigheid in het kijken naar die doelstellingen is dan ook te verwachten. Dat 'het onderwijs' of liever 'de school' naast onderwijzen andere functies heeft, ontkennen we niet, maar daarover gaat het artikel nu eenmaal niet. Deze andere functies zijn geen *onderwijsdoelstellingen*.

Als laatste misverstand bespreken we nog dat over de rol van de overheid. Uit enkele passages in de reactie van Labordus en Van Bruggen maken wij op dat zij de evaluator ver-

eenzelvigen met de overheid. Zoals eerder gezegd doen wij dat niet: de evaluator werkt weliswaar in opdracht, maar onafhankelijk van de overheid. Verder hebben we gesteld dat het vaststellen van doelstellingen een zaak is van democratische besluitvorming. In deze discussie hebben zoveel mogelijk bij het onderwijs betrokkenen een stem; uiteindelijk zal ze in het parlement – op democratische wijze – haar beslag krijgen. Hier blijkt dus dat we het ook met stelling b. volkomen eens kunnen zijn.

Slechts bij het eerste deel van de tweede conclusie aan het eind van de reactie van Labor-dus en Van Bruggen zetten we een vraagteken. Wanneer we onder onderwijsdoelen verstaan wat De Groot noemt de wenselijk geachte leereffecten dan zijn universele waarden voor

ons de enige uitzonderingen op de regel dat alleen meetbare leereffecten mogen worden nagestreefd. Voor het overige zijn we het ook met de conclusies eens, zodat uiteindelijk, althans voor de hier aan het woord zijnde partijen, het vraagteken in de titel van het stuk van Labor-dus en Van Bruggen toch op z'n plaats is.

Literatuur

Labor-dus, I. & J.C. van Bruggen, Controversiële onderwijsdoelstellingen? Een reactie op H. Dodema-Winsemius en W.K.B. Hofstee: 'controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie'. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 201-208.