

Affectieve doelstellingen in het onderwijs: exploratie van een probleemgebied

E. J. J. KREMERS

Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem

Samenvatting

Het laatste decennium is er een toenemende belangstelling te constateren voor affectieve onderwijsdoelstellingen. Het aantal overzichtsstudies op dit gebied is echter nog gering. In dit artikel wordt geprobeerd voor een aantal aspecten, die aan de problematiek van affectieve doelstellingen in het onderwijs te onderscheiden zijn, enigszins in deze lacune te voorzien.

Eerst wordt ingegaan op een aantal thema's die op het 'doelstellingsniveau' onderscheiden kunnen worden. Zo wordt een overzicht gegeven van de diverse betekenissen die men aan affectieve doelstellingen gegeven heeft. Hierbij wordt onder andere aandacht geschonken aan het formuleren en classificeren van affectieve doelstellingen. Daarnaast komt het inventariseren van didactisch wenselijke affectieve doelstellingen aan bod en wordt de vraag aan de orde gesteld of het wel tot de taak van de school behoort om dergelijke doelstellingen na te streven. Vervolgens worden enige opmerkingen gewijd aan het onderwijsleerproces van affectieve doelstellingen. Een bespreking van de evaluatie van het bereikt zijn van deze doelstellingen besluit het artikel.

1. Inleiding¹

In het onderwijs hebben doelstellingen waarbij het accent ligt op kennis en intellectuele vaardigheden traditioneel een centrale plaats ingenomen. Tijdens het laatste decennium is er echter ook een toenemende belangstelling te constateren voor doelstellingen die betrekking hebben op waarden, houdingen, interessen, gevoelens en dergelijke van leerlingen. In het eerste geval spreekt men ook wel van cognitieve- en in het tweede geval van affectieve doelstellingen (Bloom, 1956; De Corte, 1973; Krathwohl, Bloom en Masia, 1964).

Voor deze toenemende belangstelling zijn diverse redenen genoemd. Ze zijn even uiteenlopend als de

'invulling' die men aan affectieve doelstellingen gegeven heeft. Hier wordt volstaan met het vermelden van een drietal algemene clusters van redenen.

Het eerste cluster hangt vooral samen met de vormgeving en de inhoud van het onderwijs zelf. Zo wordt de toenemende belangstelling voor affectieve doelstellingen vaak als een reactie gezien op een onderwijs dat overwegend intellectuele prestaties benadrukt. In dit verband wordt verder ook dikwijls het motivatieprobleem genoemd: de onderwezen vakken blijken door de leerling steeds minder belangrijk gevonden te worden. Eveneens wordt gewezen op de vervreemding van de leerling binnen de school: hij zou een nummer zijn in een 'leerfabriek' (Van der Plas, 1979).

Het tweede cluster houdt verband met (recente) ontwikkelingen in de psychologie en de onderwijskunde, die op hun beurt weer het denken over onderwijsdoelstellingen beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn de publikatie van de taxonomie van onderwijsdoelstellingen voor het affectieve domein van Krathwohl et al. (1964), de opkomst van de humanistische psychologie, de theorie van Kohlberg over de morele ontwikkeling etc.

Het derde cluster omvat redenen van meer maatschappelijke aard. Van der Plas (1979, p. 13) heeft deze – in het kader van een pleidooi om waardenontwikkeling in het onderwijs een plaats te geven – als volgt verwoord: 'Als het juist is dat de samenleving steeds ingewikkelder wordt: meer informatie, snelle veranderingen, meer contacten met allerlei personen en groepen, meer vrije tijd, meer medezeggenschap, enz. is het zaak om leerlingen te leren zelf hun weg te vinden in die omgeving. Bij waardenontwikkeling gaat het juist om vaardigheden die de leerlingen de mogelijkheden geven vanuit zichzelf richting te geven aan hun eigen leven. We verwachten ook dat daar een preventieve werking van uit kan gaan: dat moeilijkheden die later zouden kunnen ontstaan met (gebrek aan) werk, met vrije tijd, met relaties, enz. minder problematisch zullen zijn omdat de leerling geleerd heeft gevoelens

te uiten en vanuit eigen waarden te handelen'.

Het zal duidelijk zijn dat deze redenen niet los van elkaar gezien kunnen worden; er is waarschijnlijk juist sprake van een sterke onderlinge beïnvloeding. Hier zal echter verder geen poging gedaan worden deze complexe interacties nader te analyseren.

In dit artikel wordt een aantal aspecten van de huidige situatie ten aanzien van het onderzoek en de praktijk van affectieve doelstellingen in het onderwijs nader belicht. Deze belichting draagt het karakter van een eerste verkenning. Veel ontwikkelingen op dit gebied zijn namelijk nog dermate recent, dat het vooralsnog moeilijk is om een theoretisch gefundeerd kader te presenteren. Daarbij komt dat het om een bijzonder complex geheel gaat. De recentheid van de ontwikkelingen op dit gebied wordt bijvoorbeeld geïllustreerd door het geringe aantal overzichtsstudies die in Amerikaanse en Nederlandstalige literatuur werden aangetroffen. In dit artikel wordt geprobeerd – tenminste voor wat een aantal aspecten betreft die aan de problematiek van affectieve doelstellingen in het onderwijs te onderscheiden zijn – enigszins in deze lacune te voorzien. Alvorens dat gebeurt lijkt een afbakening van wat in dit artikel onder affectieve doelstellingen verstaan wordt wenselijk.

Het is gebruikelijk om bij het classificeren van doelstellingen uit te gaan van twee dimensies. Deze zijn gebaseerd op de twee componenten die over het algemeen aan een doelstelling onderscheiden worden; namelijk de *leerinhoud* en de *gedragingen* die van een leerling ten aanzien van deze inhoud verwacht worden. De eerste dimensie heeft dan betrekking op de inhoud van het domein waarvoor men doelstellingen formuleert. Ze kan bijvoorbeeld bestaan uit categorieën ontleend aan de structuur van een leervak. De tweede dimensie wordt opgebouwd uit persoonlijkheidsaspecten, waarvan de gedragingen omschreven in de doelstellingen, concrete uitingsvormen zijn (cfr. De Corte, 1973). Ze worden hier verder als de inhouds- en gedragsdimensie aangeduid.

Bij de indeling van de gedragsdimensie baseert men zich dikwijls op een onderverdeling van de persoonlijkheid in drie domeinen die in de psychologie vrij gebruikelijk zou zijn. Men onderscheidt dan het cognitieve of intellectuele domein, het dynamisch-affectieve domein en het psychomotorische domein (De Corte, 1973). Globaal gesproken heeft het eerste domein betrekking op het verstandelijk functioneren (kennis en intellectuele vaardigheden), het tweede op emoties en gevoelens en het derde op manuele, motorische en zintuiglijke vaardigheden.

In navolging daarvan spreekt men respectievelijk van cognitieve, affectieve en psychomotorische doelstellingen. Van een dergelijke indeling is ook in dit artikel uitgegaan. Die doelstellingen worden als affectief beschouwd waarbij in de gedragscomponent de nadruk ligt op een gevoelsaspect, een emotie, of op een graad van aanvaarding of verwerping (cfr. Krathwohl et al., 1964). In de literatuur treft men vaker doelstellingen aan die volgens deze omschrijving als 'affectief' gekwalificeerd kunnen worden, zonder dat ze ook van dat predikaat voorzien zijn. Het artikel heeft zowel betrekking op doelstellingen die men expliciet als affectief gekwalificeerd heeft, als op doelstellingen die volgens de hier gehanteerde omschrijving als zodanig beschouwd lijken te kunnen worden.

Het artikel kent de volgende indeling.

Eerst wordt ingegaan op een aantal thema's die op het 'doelstellingsniveau' onderscheiden kunnen worden. Zo wordt een overzicht gegeven van de diverse betekenissen die men aan affectieve doelstellingen toegekend heeft. Hierbij wordt onder andere aandacht geschonken aan het formuleren en classificeren van affectieve doelstellingen. Daarnaast komt het inventariseren van wenselijke affectieve doelstellingen aan bod.

Vervolgens worden enige opmerkingen gewijd aan het onderwijsleerproces van affectieve doelstellingen.

Een bespreking van de evaluatie van het bereikt zijn van affectieve doelstellingen besluit dit artikel.

2. Affectieve doelstellingen: een eerste begripsafbakening

In deze paragraaf wordt geprobeerd de diverse betekenissen die men aan affectieve doelstellingen gegeven heeft nader te classificeren aan de hand van de in paragraaf 1. genoemde gedrags- en inhoudsdimensie. In paragraaf 2.1. wordt een overzicht gegeven van een aantal indelingen van de *gedragsdimensie* van affectieve doelstellingen, terwijl in paragraaf 2.2. ingegaan wordt op de *inhoudsdimensie*.

2.1. De gedragsdimensie

2.1.1. De taxonomie van Krathwohl et al.

Een eerste en belangrijke aanzet tot de begripsmatige verduidelijking van de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen vormt de *taxonomie van onderwijsdoelstellingen voor het affectieve domein*,

ontwikkeld door Krathwohl et al. (1964). Deze auteurs werden getroffen door de diversiteit aan concepten die in de literatuur binnen deze gedragsdimensie onderscheiden werden. De meest genoemde waren: interessen, attitudes, waarden, waarderingen ('appreciations') en 'adjustment'. Over het algemeen waren de omschrijvingen van deze concepten door verschillende auteurs niet eensluidend. Bovendien waren ze nogal globaal van aard en suggereerden ze een aanzienlijke onderlinge overlap. Zo was bijvoorbeeld niet duidelijk in welk opzicht interessen, waarden en waarderingen nu precies verschilden van attitudes.

Wanneer men affectieve doelstellingen wenst na te streven, dan dienen deze duidelijk gedefinieerd te zijn. De noodzaak hiertoe was hier evenzeer aanwezig als bij cognitieve doelstellingen, zo meenden Krahtwohl et al. Waarom zou men hier niet dienen te beschikken over goed omschreven doelstellingen, als uitgangspunt voor het onderwijsleerproces en de evaluatie? De omschrijvingen van de bovengenoemde concepten waren echter zo vaag dat ze nauwelijks van nut konden zijn bij het eenduidig formuleren van affectieve doelstellingen. Een voorbeeld ontleend aan Krathwohl et al. zelf (1964, p. 22) moge dit verduidelijken. In de literatuur troffen zij de volgende doelstelling aan:

The student should become interested in good books.

Zij merkten daarbij op dat 'what is meant by 'interest' may range from simply knowing that the object exists to a passionate devotion to this type of object or activity. For example, some possible interpretations of objective 5 (bedoeld is de genoemde doelstelling; schrijver) may be the following:

The student should be able to distinguish between good books and not-so-good books.

The student should want to know more about what makes a book good.

The student should read an increasing number of books which experts classify as good.

The student should express a desire to read more good books.

The student should purchase good books for his personal library.'

Met name de gedragscomponent in de vermelde doelstelling ('interested') is dermate vaag, dat er nauwelijks aanknopingspunten geboden worden voor het onderwijsleerproces en de evaluatie van deze doelstelling. Een duidelijke omschrijving van de concepten uit de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen leek Krathwohl et al. zoals gezegd een belangrijk hulpmiddel bij het meer precies formule-

ren van deze doelstellingen. De gedragingen omschreven in de doelstellingen konden immers opgevat worden als de concrete uitingsvormen van deze concepten c.q. persoonlijkheidsaspecten (cfr. paragraaf 1). In hun *taxonomie* hebben zij geprobeerd een gedetailleerde en systematische beschrijving van deze gedragsdimensie te geven. Daarbij hebben ze zich gericht op die aspecten van de persoonlijkheid waarbij de nadruk ligt op gevoelens, emoties, of op een graad van aanvaarding of verwerping.

In de taxonomie wordt de gedragsdimensie ingedeeld volgens een hiërarchisch continuüm. Uitgangspunt daarbij is de veronderstelling dat affectieve gedragingen geordend kunnen worden volgens een toenemende mate van *internalisatie* ('internalization'), die varieert van 'the individual's being aware of a phenomenon to a pervasive outlook on life that influences all his actions' (p. 33). Naarmate het proces van internalisatie vordert staat de leerling open voor verschijnselen, gaat er op reageren, gaat ze waarderen en conceptualiseren. Tenslotte organiseert hij zijn waarden in een waardensysteem dat kenmerkend wordt voor zijn leven.

Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de vijf niveaus of categorieën die in de taxonomie onderscheiden worden. Elke categorie vertegenwoordigt daarbij een hogere graad van internalisatie. Bij deze beschrijving is de oorspronkelijke categorie-benaming aangehouden. De voorbeelden van doelstellingen zijn ontleend aan Krathwohl et al. zelf (hoofdstuk 5). Ze zijn steeds afkomstig uit de expressievakken ('field of art').

1. *Receiving* Op dit laagste niveau is het individu zich alleen bewust van een verschijnsel en staat er voor open. Een voorbeeld van een doelstelling is hier: *The student develops a tolerance for bizarre uses of shading in modern art.*
2. *Responding* Op dit niveau is het individu bereid aandacht te schenken aan het verschijnsel en in tegenstelling tot het eerste niveau reageert hij erop door middel van een handeling of activiteit. Een voorbeeld van een doelstelling is hier: *The student voluntarily looks for instances of good art where shading, perspective, color and design have been well used.*
3. *Valuing* Op dit derde niveau reageert hij niet alleen op het verschijnsel maar kent hij er ook een bepaalde waarde aan toe welke zijn gedrag ten opzichte van dit verschijnsel een zekere consistentie geeft. Een voorbeeld van een doelstelling is hier: *The student seeks out examples of good art*

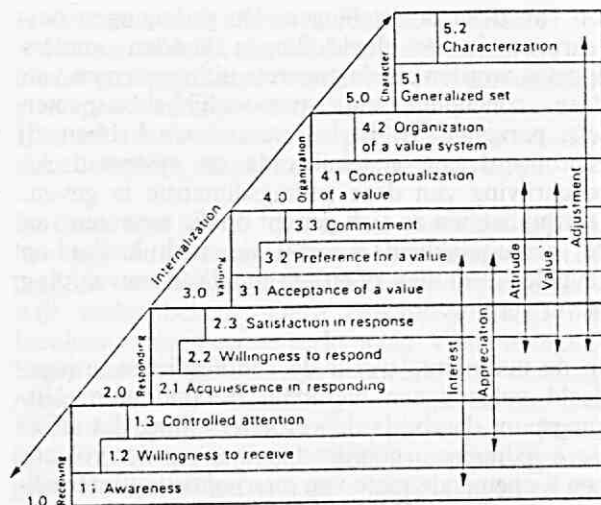


Fig. 1 De taxonomie van onderwijsdoelstellingen voor het affectieve domein volgens Krathwohl et al. met daarin gesitueerd een aantal veel genoemde 'affectieve concepten' (ontleend aan een weergave door Stanley en Hopkins, 1972).

for enjoyment of them.

4. **Organization** Op dit niveau vindt een afbakening van verschillende waarden ten opzichte van elkaar plaats. Het individu organiseert ze dan in een waardensysteem. Een voorbeeld van een doelstelling is hier: *The student accepts the place of art in his life as one of dominant value.*
5. **Characterization by a value or a value complex** Op dit hoogste niveau tenslotte vindt er een ordening plaats van waarden, opvattingen, ideeën en attitudes tot een intern consistent systeem. Dit gaat verder dan de vaststelling van relaties tussen waarden; het gaat hier om hun organisatie in een 'levensfilosofie', op basis waarvan de reacties van een individu in een bepaalde situatie min of meer voorspeld kunnen worden. Een typische doelstelling zou hier zijn: *The student views all problems primarily in terms of their aesthetic aspects.*

In Figuur 1 vindt men een visuele weergave van de taxonomie. Daaruit valt ook op te maken dat elk van de categorieën nog verder onderverdeeld is in een aantal subcategorieën. Voor een meer gedetailleerde beschrijving hiervan wordt verwezen naar Krathwohl et al., daar zij deze indeling zelf als tentatief hebben aangeduid.

Eerder werd opgemerkt, dat de veel genoemde concepten die in de literatuur binnen de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen onderscheiden werden, zoals interesse, attitude, waarde en waarde-

ring, volgens Krathwohl et al. niet eenduidig te interpreteren zijn. Zij hebben de diverse betekenissen, die aan elk van deze toegekend zijn, geanalyseerd en vervolgens gerelateerd aan de structuur van de taxonomie. Daaruit bleek dat deze betekenissen meestal correspondeerden met meerdere (sub)categorieën uit de taxonomie. Dit wordt ook geïllustreerd door Figuur 1. Zij troffen bijvoorbeeld doelstellingen aan waarbij de term 'interest' betrekking had op al die affectieve gedragingen die in de taxonomie bestreken worden door de subcategorieën 1.1. t.e.m. 3.2. Dit wordt in Figuur 1 aangegeven door de lijn aangeduid met 'Interest'.

In Figuur 1 worden verder nog een aantal andere bevindingen van Krathwohl et al. weergegeven. Zo constateerden zij dat alle concepten elkaar overlappen in het 'midden' van het internalisatie-continuum. In dit gebied kon geen nadere specificatie verkregen worden door onderlinge vervanging en de mogelijkheden voor verwarring leken dan ook groot. Alleen 'Interest' en 'Adjustment' vielen respectievelijk voor de lagere en hogere gedeeltes van het continuum niet samen met andere concepten. Ondanks deze overlap kan uit de figuur afgeleid worden dat sommige meer betrekking hebben op de 'lagere' niveaus en andere meer op de 'midden' en 'hogere' niveaus uit de taxonomie.

Krathwohl et al. pleitten er dan ook voor de vijf veel genoemde concepten te vervangen door de taxonomie, die een meer gedetailleerdere beschrijving bood van de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen. Op het belang van dit laatste voor het eenduidig formuleren van deze doelstellingen werd al eerder gewezen.

De bespreking van de taxonomie wordt besloten met enige opmerkingen over de aard van het internalisatie-continuum dat er aan ten grondslag ligt. De auteurs hebben opgemerkt dat 'the process of internalization is not a product of any one theory or point of view. As we see it, it is not a new concept but a useful combination of old ones' (p. 29). In hun publikatie zijn ze ingegaan op de raakvlakken die er zouden bestaan met processen als 'socialization', 'conformity', 'compliance' en 'identification'. Deze zouden een rol spelen naarmate het proces van internalisatie vordert, hetzij in een eerder, hetzij in een later stadium. Het zou te ver gaan om deze uiteenzetting hier uitgebreid te bespreken.

Het internalisatie-continuum is volgens de auteurs multidimensioneel van aard. Zo zijn er overgangen van eenvoudig naar complex en van concreet naar abstract. Een andere dimensie vormt de geleidelijke overgang van externe controle door de omgeving

naar innerlijke 'controle'. Ook varieert de mate van emotionele betrokkenheid en de mate van bewustheid. Daarmee is dit continuum ongetwijfeld complexer dan dat wat aan de cognitieve taxonomie ten grondslag ligt. Daar is immers alleen sprake van de eerste twee overgangen (Bloom, 1956). Krathwohl et al. hebben er zelf het volgende van gezegd: 'Any continuum can be more easily and precisely defined if it is unidimensional. But it seems unlikely that we can account for affective phenomena with a unidimensional continuum at this state of our knowledge. We have found the term 'intelligence' an extremely useful concept, even though it may be argued that it is multidimensional. It is hoped that internalization will prove a similarly useful basis for this structure, even though it, too, is probably multidimensional' (1964, p. 31).

Bij de publikatie van de taxonomie hebben Krathwohl et al. een aantal verwachtingen uitgesproken. Zo hoopten ze dat deze zoals gezegd, een bruikbaar instrument zou zijn bij het nauwkeurig formuleren van doelstellingen. Ze verwachten daarnaast echter dat de communicatie tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en evaluators, curriculumontwikkelaars, psychologen en andere gedragswetenschappers erdoor vergemakkelijkt zou worden. Zij veronderstelden dat dit waarschijnlijk zou leiden tot 'a somewhat more precise understanding of how affective behaviours develop, how and when they can be modified and what the school can and cannot do to develop them in particular forms' (Krathwohl et al., 1964, p. 23).

Verder spraken ze de wens uit dat er onderzoek zou plaatsvinden naar de structuur zelf van de taxonomie. Ze gaven daarbij te kennen dat ze met de taxonomie voor het affectieve domein om een aantal redenen minder tevreden waren dan met die voor het cognitieve domein (Krathwohl et al., 1964, p. 13). (Het merendeel van de ontwikkelaars van de taxonomie voor affectieve doelstellingen was ook nauw betrokken geweest bij de ontwikkeling van de 'cognitieve taxonomie'; cfr. Bloom, 1956). Zo omschreven ze onder andere de grenzen tussen de categorieën als volstrekt willekeurig en alleen te verdedigen op basis van pragmatische redenen. Ze achtten het niet uitgesloten dat later werk in een andere, meer bevredigende indeling zou resulteren. Daarbij hadden ze wel meer vertrouwen in de onderverdeling van de categorieën dan in die van de subcategorieën (p. 33). Als verklaring hiervoor gaven ze onder andere, dat de taxonomie vooral onder druk van het 'veld' was uitgebracht als aanvulling op de reeds verschenen cognitieve taxonomie.

2.1.2. Recentere ontwikkelingen

Khan en Weiss (1973) concluderen op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek dat de verwachtingen van Krathwohl et al. slechts ten dele vervuld zijn. Beknopt samengevat zijn hun bevindingen de volgende. Evenals de cognitieve taxonomie heeft de affectieve taxonomie geleid tot diverse studies waarbij de nadruk ligt op de *praktische aspecten* van het formuleren van doelstellingen en het ontwikkelen van evaluatievragen. (Voorbeelden hiervan vindt men bij Bloom, Hastings en Madaus, 1971; Gronlund, 1970; Kibler, Barker en Miles, 1970; Metfessel, Michael en Kirsner, 1969.) In tegenstelling tot de cognitieve taxonomie heeft ze echter nauwelijks aanleiding gegeven tot verdere *research-studies* naar de structuur ervan zelf en het eraan ten grondslag liggende ordeningsprincipe van de internalisatie. (Zie voor een recent overzicht van het onderzoek naar de structuur van de cognitieve taxonomie De Corte en van Bouwel, 1978; Seddon, 1978.) Als uitzondering op het ontbreken van research noemen Khan en Weiss een onderzoek van Lewy (1968). Deze ging na in hoeverre de categorieën uit de taxonomie empirische referenten hadden en in hoeverre tussen deze empirische referenten dezelfde hiërarchische relaties bestonden als die, die in de taxonomie gepostuleerd werden. De eerste vraagstelling had betrekking op wat Lewy de descriptieve validiteit van de taxonomie noemde, de tweede op de dynamische validiteit. Zijn resultaten pleitten zowel voor de descriptieve validiteit als voor het hiërarchische karakter van de taxonomie. Het is echter evident, zo constateren Khan en Weiss, dat meer research noodzakelijk is om een gefundeerd oordeel uit te spreken over de taxonomie.

Het literatuuronderzoek van Khan en Weiss heeft betrekking op de periode tot 1973. Ook daarna worden in de literatuur vrijwel geen studies naar de structuur van de taxonomie gerapporteerd. Verder lijkt er weer een tendens te bespeuren om de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen in te delen op de weinig eenduidige manier zoals dat voor de publikatie van de taxonomie gebeurde. Zo spreken Tyler (1973) en Donlon (1974) van interessen, waarden, waarderingen en attitudes. Ringness (1975) onderscheidt zelfs emoties, smaken en voorkeuren, waarderingen, attitudes, waarden, zeden en karakter en 'aspects of personality adjustment or mental health'. De eerder door Krathwohl et al. gesignaleerde problemen, zoals de vaagheid van de omschrijvingen van de concepten uit de gedragsdimensie en de verschillende omschrijvingen ervan door verschillende auteurs, zijn ook hier aanwezig. Nogal eens wordt opgemerkt dat

het onmogelijk is om deze concepten exact te onderscheiden, hetgeen er soms toe leidt dat helemaal van nadere omschrijvingen afgezien wordt.

Een andere, zelfs vrij omvangrijke tendens is die waarbij men de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen exclusief laat samenvallen met het concept 'attitude' (cfr. Gagné en Briggs, 1974; Khan en Weiss, 1973; Payne, 1974). Dit lijkt onder andere veroorzaakt te worden doordat dit concept reeds lange tijd een centrale plaats inneemt in de sociaalpsychologische literatuur. Mede daardoor kan het exacter omschreven worden dan waarden, interessen, waarderingen en dergelijke en is het beter theoretisch onderbouwd. Men ontloopt dan tevens – al of niet bewust – de noodzaak deze laatste concepten meer preciezer af te bakenen ten opzichte van attitudes. Het lijkt daarom wenselijk – ook gezien het dikwijls foutieve gebruik van dit concept in de literatuur over affectieve doelstellingen – er wat nader op in te gaan.

Attitudes worden meestal omschreven, als geleerde, emotioneel gekleurde, predisposities om op een consistente wijze – hetzij positief, hetzij negatief – te reageren ten opzichte van personen, objecten, situaties of ideeën. Het feit dat in deze definitie expliciet gesteld wordt, dat attitudes geleerd (kunnen) worden, lijkt eveneens een verklaring voor de belangrijke plaats die ze bij nogal wat auteurs innemen in vergelijking met andere 'affectieve concepten'. Volgens de meeste definities bestaan ze uit een systeem van drie onderling gerelateerde componenten: een cognitieve component, een affectieve component en een actie-tendentie component (cfr. Krech, Crutchfield en Ballachey, 1962; Secord en Backman, 1964).

Vaak ziet men dat attitudes afgezet worden tegenover cognitieve doelstellingen. Men suggereert dan een tegenstelling tussen beide, terwijl ze veeleer in elkaars verlengde lijken te liggen. Volgens de gegeven definitie bestaan attitudes immers ook ten dele uit een cognitieve component. Zo kan men moeilijk van een leerling verwachten dat hij ten opzichte van iets wat hij niet kent een houding heeft. Het lijkt juist, wanneer het affectieve doelstellingen betreft, om in plaats van attitudes te spreken van de *affectieve component van attitudes*.² Attitudes kunnen wel verschillen in de nadruk die er gelegd wordt op de cognitieve of de affectieve component. De relatie tussen affectieve en cognitieve doelstellingen komt ook nader in paragraaf 3 aan bod. Tenslotte zij nog opgemerkt, dat het in de psychologie gebruikelijk is om deze affectieve component nog verder onder te verdelen; men denke aan plezier, woede, angst en dergelijke. Voor

een uitgebreide beschrijving van de diverse definities en kenmerken van attitudes wordt verwezen naar bijvoorbeeld Shaw en Wright (1967).

2.1.3. *Enige kanttekeningen*

De voorafgaande paragrafen samenvattend kan gesteld worden, dat er momenteel nog weinig overeenstemming bestaat tussen de indelingen van de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen. Globaal gesproken lijkt het om een drietal indelingen te gaan. Aan al deze drie blijken nadelen te kleven. Deze worden hieronder nog eens beknopt weergegeven.

De taxonomie van Krathwohl et al. biedt de meest gedetailleerde en systematische indeling en vormt als zodanig een geschikt hulpmiddel bij het meer precies formuleren van affectieve doelstellingen. Een belangrijk bezwaar is echter dat de structuur zelf van de taxonomie nog nauwelijks onderwerp van onderzoek is geweest.

Een andere 'indeling' is die waarbij de gedragsdimensie min of meer samenvalt met het concept attitude. Dit concept is reeds lange tijd onderwerp van theoretische beschouwingen en empirisch onderzoek geweest. Een bezwaar hiervan lijkt niettemin te zijn, dat het te algemeen van aard is om als hulpmiddel te dienen bij het formuleren van doelstellingen. In paragraaf 2.1.1. is daar al op gewezen. Uit figuur 1 in diezelfde paragraaf blijkt verder dat attitudes slechts op een gedeelte van de gedragingen, die in de affectieve taxonomie onderscheiden worden, betrekking hebben.

De derde indeling tenslotte blijft in feite beperkt tot een opsomming van een aantal 'common sense' concepten, zoals interesse, waarde, waardering, voorkeur en dergelijke. Deze worden zelden nader omschreven en ten opzichte van elkaar onderscheiden. Daarom is hun waarde bij het formuleren van doelstellingen meestal niet erg groot. Ze zijn verder nog weinig onderwerp geweest van theoretische beschouwingen en empirisch onderzoek.

De taxonomie van Krathwohl et al. lijkt dus het meeste houvast te bieden bij het nauwkeurig formuleren van affectieve doelstellingen. In de in paragraaf 2.1.2. genoemde 'praktische' studies zijn daar reeds diverse toepassingen van te vinden. Verder onderzoek kan zich dan ook het beste richten op de structuur zelf van de taxonomie. Tot nog toe is de behoefte van onderzoekers hiertoe echter niet groot geweest, gezien het feit dat een soortgelijke 'oproep' van Krathwohl et al. in 1964 nauwelijks weerklank heeft gevonden. Zolang dit echter niet gebeurt, is het waarschijnlijk dat bijvoorbeeld een meer 'gevestigd' concept als attitude gebruikt zal

blijven worden. Men zal dan de nadelen daarvan laten prevaleren boven die van het werken met een toch vrij complex systeem als de taxonomie, waarvan de opbouw nog op haar geldigheid onderzocht moet worden.

2.2. De inhoudsdimensie

Zoals de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen op diverse manieren ingedeeld wordt, zo blijken ook de *inhouden*, waarop affectieve gedragingen betrekking hebben of zouden moeten hebben, talrijk en uiteenlopend te zijn. Deze inhouden lijken daarbij in twee groepen uiteen te vallen.

Bij sommige auteurs hebben affectieve gedragingen vooral betrekking op schoolvakken of onderdelen daarvan, op de school in het algemeen en op leren en studeren. Het wordt dan wenselijk geacht om bij leerlingen bijvoorbeeld positieve houdingen na te streven ten opzichte van één of meerdere van deze inhouden. Tot deze categorie behoren bijvoorbeeld doelstellingen die betrekking hebben op de houding ten opzichte van de school, de studiemotivatie, de leesattitude, de houding ten opzichte van wiskunde en dergelijke. Ze liggen min of meer in de *'traditionele schoolse sfeer'*. (Zie bijvoorbeeld: Bloom, Hastings en Madaus, 1971; Huber en Pilot, 1974; Khan en Weiss, 1973; Kremers, 1978; Nuy, 1973; Smits, 1976; Spoelders, 1979; Wagner, 1975 a en b.)

Andere auteurs leggen de nadruk op inhouden die min of meer *onafhankelijk zijn van bovengenoemde 'schoolse' inhouden*. Over het algemeen zijn deze veel uiteenlopende en minder afgebakend dan die uit de eerste groep. Het gaat hier om wat wel omschreven is als 'persoonlijkheidsontwikkeling door het onderwijs', waarvan affectieve gedragingen al of niet terecht geacht worden deel uit te maken. Zo zou de school attitudes en waarden moeten onderwijzen die essentieel zijn voor het functioneren van een individu in de hedendaagse 'urban, industrial, economic society', ongeacht de sociaal-economische klasse waartoe het behoort. Havighurst (1966), van wie deze uitspraak afkomstig is, rekent hiertoe de volgende waarden: 'punctuality', 'orderliness', 'conformity to group norms', 'desire for a work career based on skill and knowledge', 'desire for a stable family life', 'inhibition of aggressive impulses', 'rational approach to a problem situation', 'enjoyment of study', 'desire for freedom for self and others'. Ten onzent hebben bijvoorbeeld De Block (1974) en Standaert (1974) lijsten opgesteld 'van attitudes die een gevormd mens in deze tijd in meerdere of mindere mate moet bezitten'. (In

paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de wijze waarop deze lijsten over het algemeen ontwikkeld zijn.)

Daarnaast, of in aanvulling daarop, zou de school leerlingen moeten helpen 'in their search for human wholeness and integrity of personal development' (Klausmeier en Ripple, 1971 hoofdstuk 15). De school dient er dan toe bij te dragen dat leerlingen een positieve houding ten opzichte van zichzelf ontwikkelen en dat hun zelfontplooiing of zo men wil hun zelfactualisatie, gestimuleerd wordt. Affectieve gedragingen zouden hier een belangrijke rol bij spelen. Stromingen als 'Humanistic Education', 'Teaching for personal growth' en 'Confluent Education' worden dan ook tot het 'affectieve domein' in het onderwijs gerekend. Ze bouwen voort op de denkbeelden van (humanistisch georiënteerde) psychologen als Maslow en Rogers. (Zie bijvoorbeeld: Brown, 1970; Heath, 1972; Patterson, 1973; Ringness, 1975; Roberts, 1975.) Ringness (1975) rekent er ook nog stromingen als 'Social Education', 'Moral Education' en 'Values Clarification' toe. (Zie bijvoorbeeld: Gerris, 1976; Gerris, 1977 a en b; Kohlberg, Kaufman, Scharf en Hicky, 1974; Lockwood, 1978; Purpel en Ryan, 1976; Simon en Clark, 1975; Tyerman, 1978.) Overigens is de overlap tussen deze stromingen vaak groter dan de benamingen suggereren. Op een aantal ervan wordt in dit artikel nog teruggekomen (cfr. paragraaf 4.).

Vooral bij de tweede groep van inhouden ziet men nogal eens dat de gedragingen die er op betrekking hebben in wezen vooral cognitief van aard zijn, terwijl men toch van affectieve doelstellingen spreekt. (Vergelijk de omschrijving die in paragraaf 1 van een affectieve doelstelling werd gegeven.) Zo worden bijvoorbeeld de doelstellingen '*de leerling beseft welke invloed de massacommunicatiemedië kunnen uitoefenen*' (LPC, 1975) en '*de leerling kan zich in het standpunt van een ander verplaatsen*' (Heath, 1972) aangeduid als affectieve doelstellingen. In de gedragscomponent van deze doelstellingen lijkt echter nauwelijks een gevoelsmatige ondertoon aanwezig te zijn. Een mogelijke oorzaak voor deze in wezen foutieve aanduiding – althans wanneer men uitgaat van de in dit artikel gehanteerde omschrijving – is wellicht dat het hier om inhouden gaat die (tot voor kort) in de schoolse situatie minder gebruikelijk zijn (waren). Gerris (1976) merkt in dit verband, naar aanleiding van een analyse van programma's die ontwikkeld zijn ter stimulering van de sociale ontwikkeling, op: '... de cognitieve processen worden centraal gesteld omdat ze opgevat worden als de mediërende factoren voor adequaat sociaal en/of moreel gedrag. Deze nadruk

op het hoe van de sociale ontwikkeling komt niet alleen voort uit ontwikkelingspsychologische uitgangspunten, maar ook uit het inzicht dat het onverantwoord is sociale c.q. morele waarden, regels en gedragspatronen verplichtend op te leggen aan de jonge generatie'. Hetzelfde lijkt ook te gelden voor tenminste een aantal programma's gericht op de morele ontwikkeling van leerlingen en de zogenaamde 'Values Clarification' benadering. Derhalve kan gesteld worden dat het waarschijnlijk niet juist is om de doelstellingen die in het kader van 'Social Education', 'Moral Education' en 'Values Clarification' bij leerlingen nagestreefd worden zonder meer te karakteriseren als affectieve doelstellingen. (Ringness, 1975).

Ter afronding van deze paragraaf volgen hier nog een aantal opmerkingen van meer algemene aard.

De eerste opmerking betreft de indeling van inhouden in de bovengenoemde twee groepen. Deze inhouden sluiten elkaar niet uit; ze zijn veeleer het gevolg van verschillende accenten die men gelegd heeft. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat de school bij leerlingen tegelijkertijd affectieve doelstellingen nastreeft waarvan de inhouden zowel in de genoemde 'schoolse' sfeer liggen, als min of meer onafhankelijk daarvan zijn. Zo kan de school een positieve leerattitude bij haar leerlingen nastreven en daarnaast trachten te bevorderen dat hun 'zelf-concept' zich in gunstige zin ontwikkelt. In dit verband kan ook de vraag gesteld worden of en in hoeverre bij affectieve doelstellingen die betrekking hebben op de eerste groep van inhouden juist ook niet zoiets als persoonlijkheidsontwikkeling en zelfactualisatie wordt beoogd. Meestal wordt dat daar minder expliciet gesteld, maar daarmee lijkt het nastreven van deze meer algemene doelstellingen nog niet exclusief gerelateerd te zijn aan affectieve doelstellingen die betrekking hebben op inhouden uit de tweede groep.

De reden om hier een dergelijke indeling te hanteren is dat deze geschikt lijkt als een eerste ordening van de uiteenlopende inhouden waarop affectieve gedragingen gericht kunnen zijn. Bovendien weerspiegelt ze een onderscheid dat (impliciet) door veel auteurs wordt aangebracht: men richt zich meestal op doelstellingen die betrekking hebben op of de eerste groep van inhouden of de tweede; het komt zelden voor dat men zich op beide richt. Voor een beoordeling van de zinvolheid en de bruikbaarheid van de indeling is echter verdere studie en onderzoek noodzakelijk.

Tenslotte, de voorafgaande paragrafen mogen duidelijk gemaakt hebben dat aan affectieve doelstellingen diverse betekenissen toegekend kunnen

worden. De combinatie immers van de affectieve gedragingen uit paragraaf 2.1 met de bovengenoemde inhouden leidt tot zeer uiteenlopende doelstellingen. Voor een zinvolle en efficiënte discussie op het gebied van affectieve doelstellingen lijkt een nadere precisering naar inhouden en gedragingen dan ook gewenst.

3. Het verband tussen affectieve en cognitieve doelstellingen

In paragraaf 1 werd gesteld dat men zich bij de classificatie van onderwijsdoelstellingen volgens de gedragingen die er deel van uit maken dikwijls baseert op een indeling van de persoonlijkheid in drie domeinen, die in de psychologie vrij gebruikelijk zou zijn. Bedoeld wordt de indeling in het cognitieve, het affectieve en het psychomotorische domein. Krathwohl et al. (1964) wijzen er op dat een dergelijke driedeling al zo oud is als de Griekse filosofie en dat filosofen en psychologen herhaaldelijk soortgelijke indelingen gehanteerd hebben: 'cognition', 'conation' en 'feeling'; 'thinking', 'willing' en 'acting' etc. Tegenwoordig is men in het algemeen de opvatting toegedaan dat het om domeinen binnen de persoonlijkheid gaat die weliswaar te onderscheiden maar niet te scheiden zijn. Het is immers onmiskenbaar dat een individu in zijn reacties op de omgeving reageert als een 'total organism' of een 'whole being'.

Krathwohl et al. (1964) aarzelden dan ook aanvankelijk om bovengenoemde traditionele indeling te hanteren als basis voor het classificeren van gedragingen van onderwijsdoelstellingen. Niettemin achtten zij het om onder andere de volgende redenen toch zinvol dit te doen. Op de eerste plaats zou uit literatuuronderzoek gebleken zijn dat het verband tussen 'aptitudes' en prestatie enerzijds en interesses en attitudes anderzijds gering is³. Het verband tussen beide domeinen zou te zwak zijn om de ene soort gedragingen te voorspellen op basis van de andere soort. Vervolgens constateerden zij dat docenten en leerplanontwikkelaars bij het formuleren van doelstellingen uitdrukkelijk een onderscheid aanbrachten tussen bijvoorbeeld het oplossen van problemen en het hebben van attitudes daarbij, tussen denken en voelen etc. Tenslotte zou het evalueren van affectieve doelstellingen geheel andere instrumenten vereisen dan het evalueren van cognitieve doelstellingen. Een indeling van doelstellingen volgens de drie domeinen waarmee hun gedragsaspect verband hield zou een adequate evaluatie van deze doelstellingen ten goede komen.

Over het algemeen zijn doelstellingen makkelijk in één van de drie domeinen te plaatsen. Krathwohl et al. merken echter op dat juist vanwege de samenhang tussen de domeinen aan iedere doelstelling ook gedragscomponenten uit de andere twee te onderkennen zijn. Zij stellen bijvoorbeeld dat de meeste leerkrachten hopen, dat de leerlingen geïnteresseerd raken in het onderwerp c.q. het vak dat zij hun onderwijzen en dat ze er een positieve houding ten opzichte van zullen ontwikkelen. Zij specificeren deze doelstellingen echter meestal niet. Dat betekent dat vele doelstellingen die in het cognitieve domein geclassificeerd worden een impliciete affectieve component hebben, op basis waarvan ze gelijktijdig in het affectieve domein geclassificeerd zouden kunnen worden (Krathwohl et al., 1964). In zekere zin zou men iedere onderwijsdoelstelling kunnen opvatten als een attitude, zoals dit concept in paragraaf 2.1.2. gedefinieerd werd. Doelstellingen waarbij de nadruk ligt op de cognitieve component zou men dan cognitieve doelstellingen kunnen noemen, terwijl doelstellingen waarbij de nadruk ligt op de affectieve component aangeduid kunnen worden als affectieve doelstellingen.

Krathwohl et al. hebben verder een vergelijking uitgevoerd tussen de categorieën van de affectieve taxonomie en de cognitieve taxonomie (Bloom, 1956). Op basis daarvan hebben ze geconcludeerd dat de taxonomieën qua opbouw min of meer parallel lopen en dat voor alle categorieën uit de affectieve taxonomie geldt, dat de betreffende affectieve doelstellingen een cognitieve component hebben. Hetzelfde zou gelden voor de cognitieve taxonomie. Aangezien de auteurs hun vergelijking speculatief genoemd hebben en deze vergelijking geen verder onderwerp van onderzoek is geweest (Khan en Weiss, 1973), wordt er niet nader op ingegaan. De nauwe verwevenheid van affectieve en cognitieve doelstellingen lijkt echter wel algemeen aanvaard te zijn. In paragraaf 5 wordt op deze relatie nog teruggekomen bij de bespreking van het onderwijsleerproces van affectieve doelstellingen.

4. Het inventariseren van didactisch wenselijke affectieve doelstellingen

Een belangrijk probleem op het gebied van affectieve doelstellingen vormt de vraag welke doelstellingen de school bij haar leerlingen zou moeten nastreven. Er blijken immers diverse affectieve doelstellingen te zijn. In de literatuur wordt deze problematiek ook wel aangeduid als het

inventariseren van *didactisch wenselijke doelstellingen*. Men maakt dan een onderscheid tussen didactisch wenselijke doelstellingen enerzijds en de zgn. actueel geldende en de feitelijke nagestreefde doelen anderzijds. De *actueel geldende doelstellingen* zijn die welke op een gegeven moment door de pedagogisch-didactische leiding van het onderwijs worden voorgeschreven, terwijl de *feitelijk nagestreefde doelstellingen* die zijn die in de dagelijkse onderwijspraktijk in feite door de leerkrachten worden nagestreefd. Deze drie categorieën van doelstellingen kunnen elkaar in meerdere of mindere mate overlappen (De Corte, 1973).

In paragraaf 4.2. worden een aantal benaderingen besproken op het gebied van het inventariseren van didactisch wenselijke affectieve doelstellingen. Eerst wordt echter ingegaan op de vraag of de school eigenlijk wel affectieve doelstellingen zou moeten nastreven.

4.1. Affectieve doelstellingen: een taak voor de school?

Tot nu toe is in dit artikel het nastreven van affectieve doelstellingen door de school bij haar leerlingen min of meer als een vanzelfsprekende zaak beschouwd. Nogal wat auteurs hebben echter de vraag gesteld of dit wel tot de verantwoordelijkheid van de school gerekend moet worden. Ze achten het veeleer een taak voor de ouders of de kerk om waarden en attitudes na te streven. Anderen daarentegen vinden vinden dat de school naast de ouders ook op dit gebied zeker een bepaalde verantwoordelijkheid heeft. Welke argumenten heeft men zoal voor en tegen het nastreven van affectieve doelstellingen door de school gegeven? In de literatuur treft men dikwijls het standpunt aan dat het nastreven van affectieve doelstellingen in feite *indoctrinatie* impliceert en derhalve vermeden moet worden. Is het niet mogelijk om bijvoorbeeld attitudes en waarden te onderwijzen zonder dat men zich 'bezondigt' aan indoctrinatie? Deze vraag is door diverse auteurs bevestigend beantwoord. Aan deze bevestiging liggen echter niet dezelfde redeneringen ten grondslag. Globaal zijn er een tweetal benaderingen te onderscheiden.

Bij de eerste benadering gaat men er vanuit dat de *wijze waarop* een leerkracht met waarden, attitudes en dergelijke om gaat bepaalt of er wel of geen sprake is van indoctrinatie. Daarbij stelt men vaak dat het probleem, of de school zich met waarden etc. zou moeten bezighouden, een schijnprobleem is. 'Ze (bedoeld is de school; schrijver) ontkomt er eenvoudig niet aan: geen enkele pedagogische

situatie (dus ook de onderwijsleersituatie niet) is waardenvrij. De vraag is wel op welke manier waarden worden aangereikt' (van der Plas, 1979). Op welke manier zou men dan volgens deze benadering te werk moeten gaan?

Scriven noemt een drietal richtlijnen ter vermijding van indoctrinatie bij het nastreven van affectieve doelstellingen:

1. We teach as facts only those assertions which can really be objectively established . . . ; others we teach as hypotheses. Hence, we do not violate the right of others to make their own choices when choice is rationally possible, nor their right to know the truth where it is known.
2. Good teaching does not consist primarily in requiring the memorization of conclusions the teacher thinks are true, but in developing the skills needed to arrive at and test conclusions . . .
3. That certain conclusions should now be treated as established does not mean they cannot ever turn out to be wrong . . . (Scriven, 1966, pp. 44-45).

Fraenkel (1969) baseert zich eveneens op soortgelijke uitgangspunten bij zijn zogenaamde 'moral relativism' benadering. Daarin benadrukt hij dat men leerlingen in voorkomende gevallen kennis moet laten maken met diverse waarden, attitudes c.q. standpunten, zonder dat men daarbij een bepaalde visie als de 'juiste' of de 'betere' onderwijst. Het moment van keuze wordt dan bij de leerling en niet bij de leerkracht gelegd. Ook bij de tegenwoordig erg in de belangstelling staande 'Values Clarification' - benadering ligt het accent op het 'waarderen' door de leerling. In het algemeen is deze benadering erop gericht om leerlingen te helpen bij het aanreiken van waarden die duidelijke richtlijnen verschaffen voor hun gedrag. Ze omvat diverse oefeningen en werkvormen die alle tot doel hebben aan leerlingen hun *eigen* waarden te verduidelijken. Het is wenselijk dat deze oefeningen plaats vinden in een niet bedreigend, open en ondersteunend klasseklimaat (cfr. Lockwood, 1978; Simon en Clark, 1975). Ook in ons land is een programma ontwikkeld gericht op waardenontwikkeling door leerlingen waarbij men een soortgelijk uitgangspunt hanteert (Brugman en Van der Plas, 1978; Van der Plas, 1979). Veel voorstanders van deze eerste benadering zijn van mening dat een dergelijke manier van omgaan met waarden en attitudes juist voorkomt dat leerlingen in hun latere leven geïndoctrineerd worden. Hun verwachting is dat leerlingen, die op de hoogte zijn van verschillende waardenoriëntaties en een duidelijk zicht hebben op hun eigen waarden, in staat zijn richting te geven aan hun leven en te handelen vanuit deze eigen waarden.

Uit de bovengenoemde richtlijnen van Scriven,

alsook uit het eerdere citaat van Gerris (1976) in paragraaf 2.2. blijkt dat bij een dergelijke benadering van affectieve doelstellingen cognitieve processen een belangrijke rol spelen. Ze kunnen hier worden opgevat als de mediërende factoren voor de realisering van affectieve doelstellingen bij en door de leerlingen.

De tweede benadering die men bij het nastreven van affectieve doelstellingen gevolgd heeft ter vermijding van indoctrinatie is van geheel andere aard. Hierbij 'bezonddigt' men zich in feite wel aan indoctrinatie, maar er is sprake van wat men een 'gelegitimeerde indoctrinatie' zou kunnen noemen. Indoctrinatie zou bijvoorbeeld gerechtvaardigd zijn wanneer het om algemeen erkende waarden gaat in een maatschappij (bijvoorbeeld waarden zoals vastgelegd in de grondwet) c.q. om waarden die door bepaalde groeperingen in de maatschappij worden nagestreefd (vergelijk de indeling van het Nederlandse onderwijs naar geloofsovertuiging). Indoctrinatie zou ook gerechtvaardigd zijn wanneer uit wetenschappelijke bevindingen blijkt dat het nastreven van bepaalde affectieve doelstellingen 'zinnol' is. Zo heeft men gemeend het nastreven van bepaalde waarden te kunnen rechtvaardigen op basis van theorieën op het gebied van de persoonlijkheidsontwikkeling (vergelijk de humanistische psychologie of de theorie van Kohlberg over de morele ontwikkeling).

De vraag, welke affectieve doelstellingen 'legitiem geïndoctrineerd' mogen worden is in wezen dezelfde vraag als, wat zijn didactisch wenselijke affectieve doelstellingen. In paragraaf 4.2. zal uitgebreider ingegaan worden op een aantal benaderingen bij het inventariseren van didactisch wenselijke affectieve doelstellingen. Tenslotte zij er op gewezen dat beide benaderingen niet altijd tot verschillende affectieve doelstellingen hoeven te leiden; het is denkbaar dat ze bijvoorbeeld resulteren in dezelfde waarden bij leerlingen. Bij de eerste benadering zal een leerling deze waarde echter waarschijnlijk op basis van een meer bewust keuzeprocess onderschrijven dan bij de tweede.

In aansluiting op de mogelijke indoctrinatie wordt in de literatuur dikwijls een tweede bezwaar genoemd tegen het nastreven door de school van affectieve doelstellingen. De essentie van dit bezwaar is dat men van mening is dat iemands attitudes, waarden, interesses en dergelijke in eerste instantie *een privé aangelegenheid* vormen en dientengevolge geen doelstelling van onderwijs kunnen zijn. Dat zou niet het geval zijn met prestatie,

bekwaamheid, produktiviteit en dergelijke, zaken die als 'public matters' beschouwd worden. Het is legitiem dat de school deze (cognitieve) doelstellingen nastreeft en evalueert. Leerlingen mogen daarbij best met elkaar vergeleken worden.

Huber en Pilot (1974) hebben in dat kader opgemerkt dat affectieve doelstellingen geen deel uitmaken van wat zij het onderwijscontract noemen. Zij stellen dat het 'meestal onzin is van studenten te eisen dat ze bepaalde onderwerpen, bepaalde consequenties, bepaalde zienswijzen allemaal interessant, belangrijk of akseptabel gaan vinden' (1974, p. 87).

Een soortgelijk standpunt wordt ook door De Groot verkondigd wanneer hij stelt dat 'it can not be required from students to develop a certain attitude, or a certain interest or sentiment, without hurting their freedom not to comply' (De Groot, 1973, p. 20; 1974 b, p. 15).

En zelfs wanneer men het belangrijk vindt om attitudes na te streven bij leerlingen, dan ziet men er dikwijls van af om het bereikt zijn van deze doelstellingen te evalueren. Juist vanwege het genoemde privé-karakter achten veel leerkrachten het onjuist om leerlingen te waarderen met het oog op (c.q. een cijfer geven voor) hun interesse, attitudes en karakterontwikkeling.

Bloom, Hastings en Madaus (1971) stellen dat, wanneer de school het belangrijk vindt om bepaalde affectieve doelstellingen na te streven, ze ook de verplichting heeft om te evalueren in hoeverre de betreffende curricula erin slagen deze te bereiken. Zij achten dit zeer wel mogelijk zonder dat het privé-karakter van deze doelstellingen tekort wordt gedaan. In essentie komt hun betoog er op neer dat men enerzijds vaak een te beperkte opvatting van het begrip 'evaluatie' heeft en anderzijds niet op de hoogte is van het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie van zowel de leerling als het curriculum. Evaluatie wordt dikwijls gelijkgesteld met het geven van een cijfer, terwijl het volgens Bloom et al. (1971) gezien moet worden als een veel ruimere activiteit waarbij van diverse ('bewijs-verzamende') technieken gebruik gemaakt wordt. Op basis daarvan worden beslissingen genomen over de kwaliteit van de prestatie van een individu of een groep of de effectiviteit van een curriculum in relatie tot eerder geformuleerde doelstellingen.

Verder stellen zij dat het voor de *summatieve evaluatie* van een curriculum voldoende is om te beschikken over groepsgegevens (bijvoorbeeld een klassegemiddelde). Dit maakt het mogelijk de anonimiteit van de leerlingen te garanderen: zij kunnen immers hun naam weglaten bij de beant-

woording van evaluatie-instrumenten voor affectieve doelstellingen. Het kan echter wenselijk zijn om bij *formatieve evaluatie* zowel te beschikken over groeps- als individuele gegevens. In dit laatste geval ligt de nadruk op het geven van feedback aan de leerling en is het zeker niet de bedoeling dat er een cijfer wordt gegeven. De leerling moet er verzekerd van zijn dat zijn reactie niet bekritiseerd wordt en dat de resultaten op een vertrouwelijke, niet bedreigende manier door de leerkracht behandeld worden. Zijn reactie is met andere woorden even anoniem als bij summatieve evaluatie. Bloom et al. (1971) achten leerkrachten er alleszins toe in staat om op een dergelijke wijze met deze vertrouwelijke informatie om te gaan.

Een belangrijk voordeel van deze werkwijze is volgens deze auteurs ook dat leerlingen de gehanteerde evaluatie-instrumenten minder snel zullen opvatten als testen c.q. proefwerken. Wanneer zij er van overtuigd zijn dat ze niet bekritiseerd zullen worden vanwege hun reacties en/of dat ze er geen cijfer voor krijgen, dan zullen ze minder de neiging hebben om *sociaal wenselijke antwoorden* te geven. Zo zal een leraar, die via een vragenlijst tracht de houding te bepalen van zijn leerlingen ten opzichte van het vak dat hij hun onderwijst, waarschijnlijk meer oprechte antwoorden krijgen wanneer hij probeert zo'n 'niet bedreigend klimaat' te scheppen.

Een dergelijke werkwijze komt de validiteit van de antwoorden dus ten goede. Daarmee zou tegemoet gekomen worden aan een verder veel genoemd bezwaar tegen het nastreven van affectieve doelstellingen, namelijk het feit dat leerlingen hun antwoorden kunnen verdraaien ('faking'), of met andere woorden, dat het onmogelijk is om het bereikt zijn van deze doelstellingen op een zinvolle manier te evalueren (zie bijvoorbeeld: De Groot, 1973; De Groot, 1974a en b; Krathwohl et al., 1964). Payne (1974) wijst er daarnaast nog op dat leerlingen vooraf de reden voor de afname van een bepaald instrument dienen te weten en dat het beantwoorden van evaluatie-instrumenten voor affectieve doelstellingen op vrijwillige basis dient te geschieden. Leerlingen moeten het recht hebben om medewerking te weigeren. Deze richtlijnen kunnen als een aanvulling gezien worden op de genoemde werkwijze van Bloom et al. om het privé-karakter van de door de leerlingen gegeven antwoorden te waarborgen.

Samenvattend kan gesteld worden dat er zeker mogelijkheden zijn om tenminste gedeeltelijk tegemoet te komen aan de bezwaren die vaak genoemd worden tegen het nastreven van affectieve doelstel-

lingen door de school. In de volgende paragraaf wordt nu ingegaan op de vraag welke affectieve doelstellingen de school zou moeten nastreven c.q. door haar 'legitiem geïndoctrineerd mogen worden.

4.2. *Enige benaderingen bij het inventariseren van didactisch wenselijke affectieve doelstellingen*

Kohlberg en Mayer (1972) merken op dat er in het algemeen een drietal strategieën gevolgd worden bij het bepalen van wenselijke onderwijsdoelstellingen. Deze strategieën omschrijven zij als volgt.

1. 'De koffer met deugden' of 'wenselijke trek'-strategie ('*bag of virtues approach*');
2. De 'bedrijfspsychologische' of 'voorspelling van succes'-strategie ('*industrial psychology or prediction of success approach*');
3. De 'ontwikkelingsfilosofische' strategie ('*developmental - philosophic approach*');

Deze strategieën zijn nauw gerelateerd aan de drie stromingen die volgens hen te onderscheiden zijn in het denken over de doelstellingen van onderwijs, te weten 'Romantiek', 'Cultuuroverdracht' en 'Progressivisme'. Deze stromingen corresponderen met bepaalde psychologische theorieën en met bepaalde wetenschapsfilosofische c.q. kentheoretische opvattingen. Aan deze stromingen wordt verder slechts terloops aandacht besteed. Wel wordt nu uitgebreider ingegaan op de corresponderende strategieën. Deze lijken namelijk ten dele ook gevolgd te zijn bij het inventariseren van wenselijke affectieve doelstellingen.

4.2.1. *De 'koffer met deugden' of 'wenselijke trek'-strategie*

Deze strategie tendert ernaar om onderwijsdoelstellingen te definiëren in termen van een serie 'koffer met deugden'-trekken (houdingen, waarden). Van leerlingen wordt bijvoorbeeld verwacht, dat ze eerlijk, vriendelijk, rechtschapen en dergelijke zijn. Een probleem bij deze strategie is, dat men het oppervlakkig gezien eens is over de 'goedheid' van deze trekken, terwijl men er in feite verschillende betekenissen aan toekent. Wat voor de ene persoon *integriteit* is noemt de ander *koppigheid*, wat voor de ene persoon *eerlijkheid* bij het uitdrukken van je ware gevoelens is noemt de ander *ongevoeligheid* voor de gevoelens van anderen (Kohlberg, 1973, pp. 4-5). Kohlberg en Mayer spreken enigszins badinerend van een procedure waarbij men een woordenboek naloopt om er zodoende termen met een positieve bijbetekenis uit te sorteren. Zeer willekeurig aandoende lijsten zijn er over het algemeen het

resultaat van. De 'lijsten' uit paragraaf 2.2 lijken ten dele op deze wijze te zijn samengesteld.

Volgens Kohlberg en Mayer wordt een soortgelijke strategie gevolgd bij de zogenaamde 'mental health' benadering. Ze zou als een variant op de 'bag of virtues'-strategie gezien kunnen worden. Hierbij definieert men onderwijsdoelstellingen in termen van de eigenschappen die een 'gezond, ontplooid en volledig functionerend' individu ('*fully functioning person*') karakteriseren. Voorbeelden hiervan zijn eigenschappen als zelfvertrouwen, spontaniteit, nieuwsgierigheid, zelfdiscipline en creativiteit. Ook hier zou gelden, dat deze eigenschappen hun betekenis meer ontleen aan 'common sense' opvattingen, dan dat ze gebaseerd zijn op psychologische bevindingen of filosofische principes. Hiertoe kunnen de in paragraaf 2.2 al aangeduide stromingen als 'Humanistic Education', 'Teaching for personal growth' en 'Confluent Education' gerekend worden. Gezien hun onderlinge overlap zal hier verder alleen van 'Humanistic Education' gesproken worden. Het lijkt om twee redenen wenselijk kort op deze stroming in te gaan, namelijk enerzijds vanwege de omvang die zij in de V.S. heeft aangenomen en anderzijds vanwege het feit dat ook bepaalde ideeën afkomstig uit deze stroming in Nederland veld lijken te winnen.

Heath (1972) heeft de toenemende belangstelling in de V.S. voor humanistisch georiënteerd onderwijs gekarakteriseerd als een weinig doordachte reactie op het eenzijdige intellectualisme dat het Amerikaanse onderwijs heeft gekenmerkt sinds de Russen in de vijftiger jaren de eerste Spoetnik lanceerden. In feite vervangt men de ene eenzijdige benadering door de andere. Hij acht de overlevingskansen van het humanistisch georiënteerd onderwijs niet al te groot, tenzij het gebaseerd wordt op een weldoordachte rationale en de inhoud ervan gerelateerd wordt aan een valide theorie over de menselijke ontwikkeling.

Bepaalde centrale ideeën afkomstig uit het humanistisch georiënteerd onderwijs, zoals het begrip '*zelfontplooiing*', lijken ook in Nederland veld te winnen. Zo constateert Duijker (1976) dat dit begrip de laatste jaren in diverse ministeriële nota's genoemd wordt als een belangrijke onderwijsdoelstelling. In een kritisch artikel getiteld '*De ideologie der zelfontplooiing*' wijst hij 'de ontplooiing van het zelf' als onderwijsdoelstelling af. Zijn voornaamste bezwaar is dat de humanistische psychologie, waaruit deze ideologie is voortgekomen, pretendeert *de kwaliteit van een menselijk leven te kunnen beoordelen*. Op zich acht hij dat geen bezwaar; dat is immers een kenmerk van vele heilsleren en religies.

Zijn verwijt is echter dat dit gebeurt als berustend op een wetenschappelijke basis. Vanuit een beschrijvende wetenschap als de psychologie acht hij een dergelijke grensoverschrijding ongerechtvaardigd. Voor een uitgebreidere uiteenzetting van de kritiek op de ontplooiingsideologie wordt naar Duijker (1976) zelf verwezen.⁴

4.2.2. De 'bedrijfspsychologische' of 'voorspelling van succes'-strategie

Deze strategie is toekomst-georiënteerd. Doelstellingen van onderwijs worden afgeleid uit eigenschappen die nodig zijn voor het later functioneren als volwassene. Was de eerste strategie gerelateerd aan de 'romantiek' stroming, zo is deze gerelateerd aan de 'cultuuroverdracht' stroming. Hierbij beschouwt men bijvoorbeeld de dominante waarden in een bepaalde maatschappij of in bepaalde groeperingen daarbinnen als doelstelling van onderwijs. Kohlberg en Mayer wijzen er op dat realisering van doelstellingen, die volgens deze strategie geïnventariseerd worden, zowel van belang is voor de aanpassing van een individu aan de maatschappij als voor de instandhouding van die maatschappij zelf. De 'lijsten' uit paragraaf 2.2. lijken ook ten dele op deze wijze samengesteld te zijn.

Ook bij deze strategie doen zich volgens Kohlberg en Mayer een aantal problemen voor. Zo zijn bepaalde eigenschappen van volwassenen niet direct voorspelbaar vanuit de karaktertrekken van kinderen. Het komt voor dat karaktertrekken van kinderen op de ene leeftijd positief gecorreleerd zijn met het functioneren op volwassen leeftijd en dat er op andere leeftijd sprake is van een negatieve samenhang of van geen samenhang. Verder is er sprake van een criteriumprobleem, aangezien nog nauwelijks omschreven is wat nu de kenmerken zijn van succesvol c.q. effectief gedrag op volwassen leeftijd. En zelfs wanneer deze wel beter gedefinieerd zouden zijn, dan is het niet ondenkbaar dat ze alweer veranderd zijn op het moment dat de kinderen zelf volwassen zijn geworden.

4.2.3. De 'ontwikkelingsfilosofische' strategie

Deze strategie is nauw gerelateerd aan de 'progressivisme'-stroming. Deze stroming stelt dat het onderwijs de natuurlijke interactie van het kind met de maatschappij of omgeving moet stimuleren. Volgens deze stroming is ontwikkeling een progressie door een aantal stadia die een vaste volgorde hebben. Het onderwijs dient er op gericht te zijn dat kinderen een steeds hoger stadium van ontwikkeling bereiken. In de term 'ontwikkeling' ligt de notie opgesloten dat een meer ontwikkelde psychologi-

sche toestand meer waardevol of *adequaat* is dan een minder ontwikkelde.

De ontwikkelingsfilosofische strategie tracht het *concept van adequaatheid* verder te verhelderen, te specificeren en te rechtvaardigen. Volgens Kohlberg en Mayer zijn daarbij de volgende stappen te onderscheiden:

- A. Het uitwerken van een formele psychologische theorie over de ontwikkeling: de cognitieve ontwikkelingstheorie. Overigens heeft het begrip ontwikkeling in de cognitieve ontwikkelingstheorie niet alleen betrekking op de cognitieve *logische* ontwikkeling (cfr. de theorie van Piaget). Een ander centraal gebied vormt de morele ontwikkeling. Wel is er volgens deze theorie altijd een cognitieve component aan ontwikkeling te onderkennen.
- B. Het uitwerken van een formele ethische theorie ter legitimering van het feit dat een volgend stadium in de ontwikkeling (volgens de cognitieve ontwikkelingstheorie) 'beter' is dan het voorgaande.
- C. Het relateren van A. en B. aan ontwikkelingsfeiten in een specifiek gebied (bijvoorbeeld onderzoeksgegevens op het gebied van de cognitieve of de morele ontwikkeling).
- D. Het op basis van A., B. en C. beschrijven van empirische sequenties van ontwikkeling, die waard zijn om gecultiveerd te worden.

Een belangrijk verschil met de twee voorafgaande strategieën is, volgens Kohlberg en Mayer, dat bij deze strategie niet geprobeerd wordt waarde-oordelen vanuit oordelen over de ontwikkelingsfeiten af te leiden. Ter legitimering van waarde-oordelen ontwikkelt ze een formele ethische theorie (cfr. punt B.). Een belangrijk voorbeeld van een cognitieve ontwikkelingstheorie vormt in dit verband de theorie van Kohlberg over de morele ontwikkeling. Uit deze theorie heeft Kohlberg implicaties afgeleid voor de keuze van onderwijsdoelstellingen en voor de keuze van de meest geschikte beïnvloedingsmethoden. Hij is daarbij te werk gegaan volgens de punten B. t.e.m. D. van de ontwikkelingsfilosofische strategie. Morele opvoeding bestaat daarbij niet uit het onderwijzen van bepaalde (morele) waarden en normen (vergelijk strategie 1 en 2), maar uit het stimuleren van een bepaalde *wijze* van argumenteren, redeneren en afwegen van waarden en normen. *Die wijze* van argumenteren wordt gestimuleerd, die kenmerkend is voor het stadium van morele ontwikkeling dat volgt op het stadium waarin een leerling op een bepaald moment verkeert (cfr. Kohlberg, Kaufman, Scharf en Hicky, 1974).⁵

Er wordt verschillend gedacht over de vraag in hoeverre het mogelijk is om op basis van de ontwikkelingsfilosofische strategie onderwijsdoelstellingen te bepalen voor de morele opvoeding. De discussie die hierover recentelijk in dit tijdschrift gevoerd is moge dit illustreren (Heymans, 1979; Hintjes en Spiecker, 1978 en 1979; Simons, 1979 a en b). De verschillen van mening spitsen zich daarbij met name toe op de vraag of de empirische steun voor de theorie van Kohlberg (reeds) voldoende is om de ontwikkeling van 'Kohlbergiaanse' stimuleringsprogramma's te rechtvaardigen. Voor een meer uitvoerige uiteenzetting hieromtrent wordt naar de genoemde auteurs verwezen.

Uit de voorafgaande bespreking van de drie strategieën ter bepaling van wenselijke (affectieve) onderwijsdoelstellingen is gebleken dat aan alle bepaalde bezwaren kleven. Het lijkt dan ook zinvol om de aanbeveling van Anderson en Messick (1974) op te volgen, om vooralsnog geen van deze strategieën uit te sluiten.

De geschetste strategieën zijn overigens niet de enige manieren waarop men te werk kan gaan bij het bepalen van wenselijke affectieve doelstellingen. Een andere mogelijkheid vormen de in paragraaf 4.1. genoemde benaderingen waarbij de keuze voor de te ontwikkelen waarden en normen bij de leerling ligt (bijvoorbeeld de Values Clarification - benadering).

Of en op welke wijze de school zich met affectieve doelstellingen moet bezighouden is uiteindelijk een vraag waarbij diverse groeperingen betrokken zijn. Behalve de opvattingen van filosofen, psychologen en curriculumontwikkelaars zullen ook sociale en politieke krachten het antwoord mede bepalen.

5. Enige opmerkingen over het onderwijsleerproces van affectieve doelstellingen

De voorafgaande paragrafen hebben duidelijk gemaakt dat men aan affectieve doelstellingen diverse betekenissen gegeven heeft. Verder zijn er verschillende benaderingen te onderscheiden bij de keuze van na te streven doelstellingen. Een belangrijk verschilpunt in dit verband is of de keuze voor de na te streven waarden en attitudes in meerdere of mindere mate bij de leerling wordt gelegd (cfr. paragraaf 4). Deze situatie maakt het ondoenlijk om in details in te gaan op het onderwijsleerproces van de diverse genoemde affectieve doelstellingen en de bespreking in deze paragraaf draagt dan ook noodzakelijkerwijs een algemeen karakter.

Diverse auteurs hebben er op gewezen dat

wanneer men affectieve doelstellingen wil nastreven, het niet alleen noodzakelijk is dat men deze doelstellingen nader specificereert maar dat men ook expliciet (affectieve) leerervaringen moet plannen. Een dergelijke manier van werken is echter nog niet erg gebruikelijk (geweest) in de onderwijspraktijk. Behalve de al geschetste problemen op het 'doelstellingsniveau' (bijvoorbeeld het formuleren en het inventariseren van affectieve doelstellingen) hebben hierbij ook een drietal opvattingen over de aard van het onderwijsleerproces een rol gespeeld.

Op de eerste plaats heeft men dikwijls verondersteld, dat het nastreven van cognitieve doelstellingen automatisch zou leiden tot de ontwikkeling van 'adequate' affectieve gedragingen. Momenteel worden echter vraagtekens bij deze veronderstelling geplaatst en wijst men op voorbeelden die het tegendeel doen vermoeden. Bloom et al. (1971, pp. 225-226) stellen in dit verband: 'Indeed, certain established pedagogic techniques for producing acceptable cognitive outcomes can destroy any positive feeling a student might have toward a subject area. Suffice it to say it is possible for a learner to understand and be quite proficient in a subject matter area and still have a deep aversion or other negative affect toward the discipline'.

Sommige auteurs veronderstellen dat juist de realisering van affectieve doelstellingen een belangrijke voorwaarde vormt voor het bereiken van cognitieve doelstellingen. Wanneer bijvoorbeeld de interesse en de belangstelling van de leerlingen eenmaal voor een bepaald onderwerp gewekt zouden zijn, dan zou de bestudering van het onderwerp zelf relatief snel kunnen verlopen. Krathwohl et al. wijzen er op dat soms niet bepaald kan worden of de affectieve doelstelling dient als middel voor het nastreven van een cognitieve doelstelling of omgekeerd. Als voorbeeld noemen ze curricula die de nadruk leggen op probleemoplossend en zelf-ontdekkend gedrag door leerlingen. Deze curricula zouden bewust affectieve en cognitieve doelstellingen *gelijktijdig* nastreven. Een onderwijsleerproces dat gebaseerd is op zelf ontdekken zou tegelijkertijd met het zich eigen maken van het onderwerp door leerlingen een interesse hiervoor bij hen ontwikkelen.

Op de tweede plaats heeft men afgezien van het expliciet plannen van (affectieve) leerervaringen vanwege de lange duur die nodig zou zijn voor het realiseren van affectieve doelstellingen. In tegenstelling tot de meeste cognitieve doelstellingen zouden affectieve doelstellingen niet bereikt kunnen worden in de relatief korte onderwijsperiode van een week, een maand, een trimester of een jaar. Bloom et al.

(1971) wijzen er op dat de tijd die nodig is voor het realiseren van een affectieve doelstelling uiteraard afhankelijk is van de complexiteit van het nagestreefde gedrag. Hetzelfde geldt echter ook, zo stellen zij, voor cognitieve doelstellingen en zij zijn dan ook van mening dat evenals bepaalde cognitieve doelstellingen ook diverse affectieve doelstellingen op korte termijn bereikt kunnen worden. Interessant is in dit verband het onderscheid dat Huber en Pilot (1974) maken tussen 'eerste-lijns' en 'tweede-lijns' doelstellingen. Tweede-lijns doelstellingen hebben in tegenstelling tot eerste-lijns doelstellingen betrekking op doelstellingen '... welke 1. niet rechtstreeks voortvloeien uit de primaire intenties die men had met het opzetten van de cursus en welke 2. niet alleen via deze cursus gerealiseerd moeten worden, maar ook via andere cursussen. De cursus levert een bijdrage aan het realiseren van deze doelstellingen, die in de regel staat naast bijdragen van andere cursussen die er in de tijd op volgen (aan vooraf gaan) of ermee parallel lopen'. Huber en Pilot geven voorbeelden van zowel affectieve als cognitieve eerste-lijns en tweede-lijns doelstellingen. Tweede-lijns doelstellingen lijken vooral afkomstig te zijn uit de hogere categorieën van zowel de affectieve als de cognitieve taxonomie.

Op de derde plaats heeft men afgezien van het expliciet plannen van leerervaringen vanwege het – zeker tot voor kort – ontbreken van ook maar enigszins theoretisch gefundeerde richtlijnen hiervoor. 'Speculations rather than theory, and argument rather than evidence, appear to guide what feeble efforts are now made to develop affective objectives in students', zo merkten Krathwohl et al. reeds in 1964 (p. 87) op. Zij stelden dat de school zich beter niet met affectieve doelstellingen kon bezig houden, wanneer de kennis op dit terrein niet uitgebreid zou worden. Zelf hebben ze geprobeerd in hun publikatie hieraan een eerste bijdrage te leveren door voor elke categorie uit de affectieve taxonomie een aantal suggesties te geven voor het onderwijsleerproces van de ertoe behorende doelstellingen (1964, hoofdstuk 6).

Inmiddels zijn er meerdere publikaties verschenen waarin aandacht besteed wordt aan het onderwijsleerproces van affectieve doelstellingen. Dat geldt zowel voor de benaderingen waarbij de keuze voor de te ontwikkelen waarden en attitudes bij de leerling wordt gelegd als voor benaderingen die dat niet of in mindere mate doen.

Zo hebben bijvoorbeeld Klausmeier en Ripple (1971) zeven principes, met bijbehorende richtlijnen voor onderwijs, geformuleerd die als uitgangspunt

kunnen dienen voor het expliciet nastreven van attitudes in onderwijssituaties. Een soortgelijke benadering vindt men ook bij Gagné en Briggs (1974). Binnen het humanistisch georiënteerd onderwijs zijn eveneens procedures ontwikkeld ten behoeve van het nastreven van attitudes, waarden en dergelijke. In het algemeen geldt dat de vormgeving van het onderwijsleerproces bij deze benaderingen nogal afwijkt van datgene wat tot voor kort op school gebruikelijk was. Er wordt gebruik gemaakt van rollenspellen en simulatiespellen, van technieken om wenselijke gedragingen te versterken (positive reinforcement) en – met name binnen het humanistisch georiënteerd onderwijs – van meditatie en van methodes om positieve zelf-concepten te creëren. De effectiviteit van deze verschillende procedures is voornamelijk moeilijk te beoordelen. Het aantal goed doordachte en opgezette onderzoeken op het gebied van attitudes in onderwijssituaties is gering en een uitbreiding daarvan is gewenst. Follow-up studies, die betrekking hebben op de transfer van dergelijke gedragingen naar de buitenschoolse situatie, zijn daarbij nodig om de geschiktheid van de ontwikkelde procedures te bepalen.

Bij de benaderingen waar het accent meer ligt op het 'waarderen' door de leerling ('values clarification'-curricula) valt eveneens een sterk groeiende ontwikkeling van methodes en werkvormen te constateren. Deze hebben tot doel om aan leerlingen hun eigen waarden, attitudes en dergelijke te verduidelijken. Ook de 'Kohlbergiaanse' stimuleringsprogramma's zijn de laatste jaren sterk in aantal toegenomen. De vormgeving van het onderwijsleerproces bij beide stromingen wijkt (uiteraard) eveneens sterk af van wat tot voor kort op school gebruikelijk was. Voor een deel wordt gebruik gemaakt van de bovengenoemde procedures, daarnaast kennen de beide stromingen elk specifieke werkvormen. Zo wordt bij de 'values clarification'-curricula veel aandacht besteed aan het nadenken en praten door leerlingen over hun waarden. Een typische werkvorm bij de 'Kohlbergiaanse' programma's is het confronteren van leerlingen met situaties die problemen en tegenstellingen inhouden voor het stadium van moreel redeneren waarin ze verkeren. Het doel daarbij is het stimuleren van de overgang naar een hoger c.q. 'beter' stadium van moreel redeneren.

Voor een nadere beschrijving van de inhoud van de curricula en programma's behorend tot beide stromingen wordt naar de in paragraaf 2.2. genoemde auteurs verwezen. Een uitvoerige bespreking van het onderzoek naar effecten van deze curricula en programma's vindt men bij Lockwood (1978).

6. Het evalueren van affectieve doelstellingen

In de literatuur wordt het meten van affectieve doelstellingen dikwijls vereenzelvigd met het meten van *attitudes*. Dit wordt waarschijnlijk veroorzaakt door de eerder genoemde tendens om de gedragsdimensie van affectieve doelstellingen exclusief te laten samenvallen met het concept 'attitude' (cfr. paragraaf 2.1.2). Erg bezwaarlijk lijkt dit niet. Nunnally (1978) wijst er bijvoorbeeld op dat het meten van attitudes en waarden op precies dezelfde wijze gebeurt. Het zijn wat hij 'sentiments' noemt, en de methodologie van het meten van deze 'sentiments' verandert niet ingrijpend met ieder type 'sentiment' (attitude, waarde, interesse) dat enigszins van andere te onderscheiden is. Het meten van attitudes vormt een onderwerp dat reeds lange tijd in de literatuur veel aandacht heeft gekregen en in de loop der jaren is een uitgebreid aantal methodes ontwikkeld. Payne (1974) komt tot een opsomming van 14 categorieën van methodes met daarbinnen nog diverse onderverdelingen. Deze variëren van het meten van de hoeveelheid tijd en geld die iemand bereid is ergens voor te investeren tot het meten van zijn autonome reacties ('galvanic skin response', bloeddruk, hartslag e.d.) op bepaalde stimuli. Het gemetene vormt dan een indicatie voor iemands attitude ten opzichte van het betreffende onderwerp. Tot de meer gebruikelijke instrumenten behoren vragenlijsten (attitudeschalen, semantische differentiaal), interviews, projectieve technieken en observatietechnieken. Er kan dan ook gesteld worden dat er een uitgebreid aantal methodes ter beschikking staat voor het meten van attitudes. Een algemeen overzicht van deze methodes vindt men bijvoorbeeld bij Fishbein (1967), Nunnally (1978), Scott (1968), Summers (1970). Voor een bespreking van de bruikbaarheid van deze methodes in onderwijssituaties zij verwezen naar de diverse zogenaamde 'Educational Measurement' boeken (zie bijvoorbeeld: Bloom et al., 1971; Payne, 1974; Stanley & Hopkins, 1972).

Over het algemeen heeft men in de literatuur vragenlijsten als de meest betrouwbare en valide instrumenten omschreven om attitudes te meten, (Khan en Weiss, 1973; Nunnally, 1978). Het gebruik op grotere schaal van andere instrumenten brengt trouwens ook praktische problemen met zich mee. Zo zal bijvoorbeeld in onderwijssituaties het afnemen van interviews of het meten van bepaalde autonome reacties bij individuele leerlingen niet eenvoudig te realiseren zijn. Daar staat tegenover dat deze methodes soms uitgebreidere en meer diepgaande informatie kunnen opleveren dan de

afname van vragenlijsten. Bij de keuze voor een bepaalde methode zullen al deze drie overwegingen een rol spelen. Tot nu toe hebben in onderwijssituaties de eerste twee overwegingen de meeste nadruk gekregen en het gebruik van vragenlijsten overtreft dat van andere instrumenten dan ook in ruime mate.

De validiteit van een vragenlijst kan geschaad worden door erkende problemen als het optreden van antwoordtendenties (response sets) en het verdraaien van de antwoorden (faking). Tot dit laatste behoort ook de tendens van individuen om sociaal wenselijke antwoorden te geven (social desirability). Bij een zorgvuldige instrumentconstructie zijn deze problemen echter voor een groot deel te voorkomen. Gedacht kan bijvoorbeeld worden aan het inbouwen in het betreffende instrument van een schaal op basis waarvan men een indicatie krijgt van de sociale wenselijkheid van de gegeven antwoorden (Edwards, 1970). Daarnaast kan men ook trachten een zodanige afnamesituatie te creëren dat de behoefte tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden niet aanwezig is. In onderwijssituaties kan deze afnamesituatie bestaan uit een niet bedreigend klimaat waarin het privé karakter van de door de leerling gegeven antwoorden gewaarborgd is. In paragraaf 4.1. zijn een aantal richtlijnen voor de leerkracht geschetst wanneer hij zo'n klimaat zou willen creëren.

Tenslotte zij er op gewezen dat in de literatuur meestal een onderscheid wordt gemaakt tussen het *meten* en het *evalueren* van onderwijsleerresultaten. Evaluatie is meeromvattend dan meting en sluit meting in. Bij evaluatie gaat men na in hoeverre de gestelde doelstellingen gerealiseerd zijn. Het gemetene wordt dan beoordeeld, *gewaardeerd* in het licht van de gestelde doelstellingen (De Corte e.a., 1974). In het voorafgaande gedeelte van de paragraaf lag het accent op het meten van affectieve doelstellingen. Bij het evalueren van het bereikt zijn van affectieve doelstellingen zal men criteria moeten formuleren voor de toekenning aan het gemetene van het predikaat 'doelstelling bereikt'. Naast de aard van de doelstellingen zal daarbij ook de *aard van de evaluatie* – wordt de gemeten attitude van een leerling beoordeeld aan de hand van een vooraf geformuleerde norm of aan de feitelijke attitudes van de groep waartoe hij behoort (absoluut versus relatief oordeel) – en de *functie van de evaluatie* – is er bijvoorbeeld sprake van formatieve of summatieve evaluatie – van invloed zijn. Ten dele is op deze problematiek al ingegaan in paragraaf 4.1. Een uitgebreide bespreking zou in het kader van dit artikel te ver voeren. Hiervoor wordt verwezen naar de al eerder genoemde 'Educational Measurement'

boeken.

7. Besluit

In dit artikel is getracht een aantal aspecten van de huidige situatie ten aanzien van het onderzoek en de praktijk van affectieve doelstellingen in het onderwijs nader te belichten. Juist omdat het doel was meerdere aspecten te belichten is het artikel soms vrij globaal van aard. Mede daardoor blijft het in enkele gevallen beperkt tot een aanstippen van problemen.

Wanneer men na het lezen van dit artikel pessimistisch is ten aanzien van deze huidige situatie, dan dient men te bedenken dat het hier een relatief nieuw gebied in het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk betreft. De meeste ontwikkelingen op dit gebied zijn recent en lijken voorlopig nog nauwelijks uitgekristalliseerd. Het is denkbaar dat sommige van de gehanteerde indelingen na verloop van tijd niet meer van toepassing blijken. Hopelijk kan echter ook de tussentijdse balans die dit artikel beoogt te geven van nut zijn bij het ondernemen van verdere activiteiten op dit terrein.

Noten

1. Dit artikel vormt een bewerking van het eerste hoofdstuk van de doctoraalscriptie van de auteur (Kremers, 1978). Deze scriptie kwam tot stand tijdens een stage bij het Cito-project *Leerdoelgerichte Toetsen*.
2. Bij sommige auteurs bestaan attitudes *alleen* uit een affectieve component (Shaw en Wright, 1967). De attitude is de affectieve gerichtheid. Attitudes zijn ook dan gebaseerd op cognitieve processen en gerelateerd aan bepaalde gedragingen (actie-tendenties). De kritiek op het foutieve gebruik van dit concept lijkt in dat geval echter minder van toepassing.
3. Het psychomotorische domein blijft verder buiten beschouwing. Zie hiervoor bijvoorbeeld Huigen (1978).
4. Het is overigens niet zo dat Duijker tegelijkertijd met zijn kritiek op de ontplooiingsideologie *alle* doelstellingen van het humanistisch georiënteerd onderwijs afwijst. Bepaalde doelstellingen acht hij zeker nastrevenswaardig maar 'laat de school niet pretenderen, aldus de persoonlijkheid van haar leerlingen te vormen of tot ontplooiing te brengen. Want zulk een pretentie veronderstelt iets, namelijk dat men kan uitmaken of, resp. in hoeverre de persoonlijkheid is 'gevormd', m.a.w. zij veronderstelt een theorie over de persoonlijkheid. En, hoe beschamend dat wellicht ook voor mijn eigen vak (Duijker is psycholoog; schrijver) mag zijn, ik kan niet genoeg herhalen dat zulk een theorie er niet is. Door zich als taak te laten opdringen de 'persoonlijkheidsontplooiing' wordt de school genoopt

een deskundigheid voor te wenden die niet bestaat. Hieruit volgt weer, dat niet na te gaan valt, of zij deze taak naar behoren vervult. Immers, maatstaven ontbreken. Anders gezegd: uit een omschrijving van haar taak als 'persoonlijkheidsvorming' laten zich géén richtlijnen voor het onderwijs afleiden, zolang niemand weet wat een 'welgevormde' persoonlijkheid nu eigenlijk is. Zo'n taakaanduiding blijft of een loze kreet, of zij opent de deur voor allerlei willekeurige interpretaties, waarvan uiteindelijk de leerlingen de dupe worden, omdat ongefundeerde maatstaven worden aangelegd' (Duijker, 1976, p. 365).

5. 'Inzicht hebben in een bepaalde wijze van afwegen van waarden en normen' is een doelstelling die overwegend cognitief van aard is. Men introduceert echter een affectief moment in de morele opvoeding (in de zin van Kohlberg) wanneer men leerlingen confronteert met 'betere' redeneerwijzen.

Literatuur

- Anderson, S. B. & S. Messick, Social competency in young children, *Developmental Psychology*, 1974, 10, 282-293.
- Block, A. De, *Algemene didactiek*. Antwerpen, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, 1974.
- Bloom, B. S., J. Th. Hastings & G. F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.
- Bloom, B. S. (Ed.), *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Longmans Green, 1956.
- Brown, G. I., *Human teaching for human learning*. New York, McGraw-Hill, 1970.
- Brugman, D. & P. van der Plas, Waardenontwikkeling door leerlingen; een procesbenadering, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1978, 33, 453-462.
- Corte, E. De, *Onderwijsdoelstellingen. Bijdrage tot de didaxologische theorievorming en aanzetten voor het empirisch onderzoek over onderwijsdoelen*. (Studia Paedagogica.) Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1973.
- Corte, E. De e.a., *Beknopte didaxologie* (derde volledige herziene druk). Groningen, Tjeenk Willink, 1974.
- Corte, E. De & J. van Bouwel, Het empirisch onderzoek over de hiërarchisch-cumulatieve structuur van Bloom's taxonomie, cognitieve domein: methoden en resultaten, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 228-239.
- Donlon, Th. F., *Testing in the affective domain*. Princeton, N.J., ETS, TM report 41, 1974.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-373.
- Edwards, A. L., *The measurement of personality traits by scales and inventories*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Fishbein, M. (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York, Wiley, 1967.
- Fraenkel, J. R., Value education in the social studies, *Phi Delta Kappan*, 1969, 8, 457-461.

- Gagné, R. M. & L. J. Briggs, *Principles of instructional design*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Gerris, J. R. M., *Stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, S.V.O. projekt 0360, 1976.
- Gerris, J. R. M., Programmes for the stimulation of social development: a descriptive analysis, in: C. F. M. van Lieshout en D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1977, pp. 204-216. (a)
- Gerris, J. R. M., Development of educational goals and learner objectives for the stimulation of social development: a procedural proposal, in: C. F. M. van Lieshout en D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1977, pp. 161-175. (b)
- Gronlund, N. E., *Stating behavioral objectives for classroom instruction*, New York, MacMillan Publishing Company, 1970.
- Groot, A. D. de, *Categories of educational objectives and effect measures: A new approach discussed in the context of second-language learning* (RITP-Memorandum nr. 036). Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie (RITP), 1973.
- Groot, A. D. de, Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een analyse van gesprekken met schakers, *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 329-349. (a)
- Groot, A. D. de, *To what purpose, to what effect? Some problems of method and theory in the evaluation of higher education* (RITP-Memorandum nr. 040). Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie (RITP), 1974. (b)
- Havighurst, R. J., Overcoming value differences, in: Strom, R. D. (Ed.), *The inner-city classroom: Teacher Behaviors*. Columbus, Ohio, Ohio State University, 1966, pp. 41-56.
- Heath, D. H., Affective education: Aesthetics and discipline, *School Review*, 1972, 80, 353-371.
- Heymans, P., Deontische competenties, *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 82-87.
- Hintjes, J. J. & B. Spiecker, Kohlbergs theorie van de morele opvoeding: analyse en kritiek, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 43-56.
- Hintjes, J. J. & B. Spiecker, Van Spoetnik tot Watergate, *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 88-90.
- Huber, F. & A. Pilot, *Specificeren van onderwijsdoelstellingen*. Utrecht, Rijks Universiteit Utrecht, afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs, 1974.
- Huigen, J., Non-verbale communicatie in de schoolklas, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 57-80.
- Khan, S. B. & J. Weiss, The teaching of affective responses, in: R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand MacNally, 1973, pp. 759-804.
- Kibler, R. J., L. L. Barker & D. T. Miles, *Behavioral objectives and instruction*. Boston, Allyn & Bacon, 1970.
- Klausmeier, H. J. & R. E. Ripple, *Learning and human abilities: Educational Psychology*. New York, Harper & Row, 1971.
- Kohlberg, L. & E. Turiel, Moral development and moral education, in: G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*. Glenview, Ill., Scott Foresman, 1971.
- Kohlberg, L. & R. Mayer, Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, 1972, 42, 449-496.
- Kohlberg, L., The contribution of developmental psychology to education-Examples from moral education, *Educational Psychologist*, 1973, 10, 2-14.
- Kohlberg, L., K. Kaufman, P. Scharf & J. Hicky, *The just community approach to corrections: a manual*. Harvard University, 1974.
- Krathwohl, D. R., B. S. Bloom & R. G. Masia, *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York, McKay, 1964.
- Krech, D., R. S. Crutchfield & E. L. Ballachey, *Individual in society*. New York, McGraw-Hill, 1962.
- Kremers, E. J. J., *Affectieve doelstellingen in het onderwijs en een toepassing voor het vak wiskunde* (Cito-memo nr. 277). Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito), 1978.
- Lewy, A., The empirical validity of major properties of a taxonomy of affective educational objectives, *Journal of Experimental Education*, 1968, 36 (3), 70-77.
- LPC, *Project 4-jarig LHNO: Maatschappelijke en beroepsvorming IHNO (concept)*. Uitgave van de Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (LPC), 1975.
- Lockwood, A. L., The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research, *Review of Educational Research*, 1978, 48, 325-364.
- Metfessel, N. S., W. B. Michael & D. Kirsner, Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for writing educational objectives, *Psychology in the Schools*, 1969, 6, 227-231.
- Nunnally, J. C., *Psychometric theory* (tweede druk). New York, McGraw-Hill, 1978.
- Nuy, M. J. G., *Leerstofanalyse en het aardrijkskunde-onderwijs*. 's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), 1973.
- Patterson, C. H., *Humanistic Education*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1973.
- Payne, D. A., *The assessment of learning-cognitive and affective*, Lexington, Massachusetts, Heath and Company, 1974.
- Plas, P. L. van der, Waardenontwikkeling door leerlingen, een gevoelig gebeuren, *Resonans*, 1979, II (5), 8-13.
- Purpel, D. & K. Ryan, *Moral education . . . It comes with the territory*. Berkeley, Calif., McCutchan, 1976.
- Ringness, Th. A., *The affective domain in education*. Boston, Little, Brown and Company, 1975.
- Roberts, Th. B. (Ed.), *Four psychologies applied to education: Freudian o Behavioral o Humanistic o Transpersonal*. New York, Wiley, 1975.
- Scott, W. A., Attitude measurement, in: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*.

- Vol. II. Don Mills, Ontario, Addison-Wesley, 1968, pp. 204-273.
- Scriven, M., Student values as educational objectives, in: *Proceedings of the 1965 invitational conference on testing problems*. Princeton, N.J., ETS, 1966, pp. 33-49.
- Secord, P. F. & C. W. Backman, *Social psychology*. New York, McGraw-Hill, 1964.
- Seddon, G. M., The properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain, *Review of Educational Research*, 1978, 48, 303-323.
- Shaw, M. E. & J. M. Wright, *Scales for the measurement of attitudes*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Simon, S. B. & J. Clark, *More values clarification*. San Diego, Calif., Pennant Press, 1975.
- Simons, P. R. J., Kohlberg en onderwijs, *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 77-81. (a)
- Simons, P. R. J., Een reactie op 'Van Spoenik tot Watergate', *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 91. (b)
- Smits, J. A. E., *School en Studie Vragenlijst*. Handleiding en Test. Nijmegen, Berkhout, 1976.
- Spoelders, M., Taalattitudemeting in theorie en praktijk: TAS, *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1979, 4, 76-85.
- Standaert, R., *Doelstellingen in de didactische praktijk*. Antwerpen, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, 1974.
- Stanley, J. C. & K. D. Hopkins, *Educational and psychological measurement and evaluation*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1972.
- Summers, G. F. (Ed.), *Attitude measurement*. Chicago, Rand McNally, 1970.
- Tyerman, M., Research into the stimulation of social development in school with particular reference to pupils aged 4-12, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 33-35.
- Tyler, R. W., Assessing educational achievement in the affective domain, *NCME Measurement in Education*, 1973, Vol. 4, No. 3.
- Wagner, J., Schülereinstellung als Prädiktor des Schulerfolges – eine Übersicht, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1975, 22, 295-313. (a)
- Wagner, J., Schülereinstellungen zur Schule – ein Überblick über ihre Bedingungen, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1975, 22, 351-367. (b)

Curriculum vitae

E. J. J. Kremers (1952) studeerde na het eindexamen gymnasium ontwikkelingspsychologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, alwaar hij in 1978 het doctoraalexamen behaalde. Hij is thans als onderwijskundig medewerker werkzaam bij het project Leerdoelgerichte Toetsen van het CITO te Arnhem.

Adres: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Oeverstraat 65, Arnhem.