

Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een kurrikulumtheoretisch perspectief

J. R. M. GERRIS

Vakgroep Ontw. Psych., S.V.O. projekt 0360, Kath. Univ. te Nijmegen

Samenvatting

In dit artikel wordt de problematiek van onderzoek van onderwijsdoelstellingen aan de orde gesteld vanuit een kurrikulumtheoretisch kader.

De stelling wordt geponereerd dat doelstellingenonderzoek, opgevat als het inventariseren, ordenen, bepalen en evalueren van onderwijsdoelstellingen met behulp van empirische methoden alleen, het gevaar loopt het objekt van onderzoek in tweëerlei opzicht in te perken: a) gezien de kontekst van het kurrikulum waarin onderwijsdoelstellingen functioneren, wordt gepleit voor het entameren van doelstellingenonderzoek waarin ook relaties van de doelstellingen met de overige componenten van het kurrikulumtheoretisch kader worden opgenomen, b) gezien de eigen aard van onderwijsdoelstellingen als uitspraken over datgene wat het geval behoort te zijn (waarden) wordt gewezen op het belang van het opnemen en ontwikkelen van methoden ter legimitering van onderwijsdoelstellingen voor een theoretische benadering van het kurrikulum.

1. Inleiding

Nadat in de jaren vijftig en het begin van de jaren zestig in de literatuur vooral de nadruk was gelegd op de noodzaak van het expliciteren en specificeren van de onderwijsdoelstellingen, met name in relatie met een meer adekwate vormgeving en inhoudsbepaling van het onderwijs (cf. Goodlad, 1966; Johnson, 1967; Taba, 1962; Tyler, 1971; Van Gelder, 1967) en nadat de discussies rond de pro's en contra's van het specificeren van doelstellingen in termen van waarneembaar leerlingengedrag enigszins waren afgerond, werden zowel nationaal als internationaal pogingen ondernomen om door middel van empirisch onderzoek de problematiek van het inventariseren, bepalen en ordenen van onderwijsdoelstellingen aan te pakken. In dit verband kan worden verwezen naar een reeks van onderzoekingen op velerlei inhoudsgebieden¹: studierichting bedrijfs-

kunde (Meuwese, 1971), doelopvattingen van sociologie-docenten (Van Kemenade en Wijn-gaards, 1969), doelstellingen van het vak maatschappijleer (Bromsjö, gerapporteerd door Husén, 1965), wiskunde en Zweeds (Husén en Dahllöf, 1965), doelstellingen van literatuuronderwijs voor de Zweedse middenschool (Klingberg & Agren, 1972), wiskundeonderwijs (Baker, 1972; Olson e.a., 1976), algemene doelstellingen van de 'elementary school' (Hoepfner e.a., 1973), het primaire onderwijs (Ashton et al., 1975), rekenonderwijs (Peters, 1973; de Corte, 1975), het primaire en secundaire onderwijs (Mosychuk e.a., 1976), modern wiskunde-onderwijs in de basisschool (Stroomberg, 1973a).

Het is te verwachten dat deze reeks gestadig zal toenemen, mede gelet op het praktische belang van een bezinning op de doelstellingen voor de vele vernieuwingen die op alle niveaus van het onderwijssysteem op gang zijn of gepland worden. Hierbij kan gewezen worden op de integratie van het kleuter- en basisonderwijs, de middenschool, de herstructurering en vooral herprogrammering van het wetenschappelijk onderwijs als enkele sprekende voorbeelden. Maar ook bij de vele projecten en begeleidingsactiviteiten die op kleinere schaal worden uitgevoerd door pedagogische centra en schoolbegeleidingsdiensten zal de problematiek van de onderwijsdoelstellingen niet onbekend zijn.

Bij het uitwerken van de verschillende vernieuwingspogingen zal men niet kunnen ontkomen aan het toekennen van prioriteiten aan de ontwikkelde onderwijsdoelstellingen. Voor het in stand houden van deze inhoudelijke vernieuwingen van het onderwijs kan onderzoek van onderwijsdoelstellingen enkele belangrijke bijdragen leveren. Op de eerste plaats kan onderzoek van onderwijsdoelstellingen gezien worden als een hulpmiddel voor het verkrijgen van betrouwbare informatie over de onderwijsbehoeften op een bepaald niveau van het onderwijssysteem (Rankin, et al., 1976), om beslissingen over doelstellingen van het onderwijs doorzichtig te maken en om alle representatieve

groeperingen uit de samenleving in een zo belangrijk beslissingsproces te laten participeren. In een democratische samenleving zou op principiële gronden bezwaar worden gemaakt, indien beslissingen over de inhoud van het onderwijs voorbehouden zouden zijn aan een relatief kleine groep van deskundigen.

Ook voor de onderwijspraktijk kan onderzoek van onderwijsdoelstellingen van belang zijn, indien de relaties tussen de doelstellingen en de praktijk van het onderwijzen, waarin deze doelstellingen gestalte moeten krijgen in het onderzoek wordt meegenomen (cf. Davies & Ashton, 1975).

Het is de bedoeling in het onderstaande te laten zien dat doelstellingenonderzoek opgezet vanuit een kurrikulumtheoretisch kader een bijdrage kan leveren aan 'levend, relevant en effectief onderwijs' (Bos et al., 1972). Tevens zal blijken dat onderzoek vanuit een dergelijk kader ook van belang is voor een zich ontwikkelende kurrikulumtheorie. Het vervullen van genoemde functies wordt bemoeilijkt door een aantal problemen die in onderzoek van onderwijsdoelstellingen een centrale plaats innemen. De bespreking van deze probleemgebieden wordt voorafgegaan door twee inleidende paragrafen over aanzetten tot een methodologie voor doelstellingenonderzoek en het begrip 'kurrikulum'.

1. Een tweetal aanzetten tot een methodologie voor onderzoek van onderwijsdoelstellingen.

Om een algemene achtergrond te schetsen over de wijze waarop onderzoek van onderwijsdoelstellingen wordt bedreven, worden een tweetal benaderingen beknopt weergegeven: de methodologie voor de analyse en bepaling van onderwijsdoelstellingen (Bos e.a., 1972), en de 'needs-assessment'-benadering. We hebben ons in eerste instantie tot deze aanzetten willen beperken omdat ze opgevat kunnen worden als voorbeelden van twee algemene typen van doelstellingenonderzoek waarnaar in de nationale en internationale literatuur frekwent wordt verwezen. De eerste aanzet wordt gekenmerkt door een explicitering van de wetenschapstheoretische uitgangspunten, terwijl deze explicitering bij de tweede aanzet ontbreekt. Het zou voor ons doel te ver voeren eerst een min of meer volledige inventarisering en kategorisering uit te voeren van de tot nu gehanteerde benaderingen van onderzoek van onderwijsdoelstellingen. Voor het analyseren van de problematiek van onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een kurrikulumtheoretisch kader bieden de gekozen benaderingen voldoende

aanknopingspunten.

Als eerste aanzet noemen we de door Bos e.a. (1972) uitgewerkte benadering van doelstellingenonderzoek. De auteurs omschrijven deze benadering als een methodologie voor de analyse en bepaling van onderwijsdoelstellingen. De hoofdpunten van deze 'methodologie' kunnen als volgt worden samengevat:

- a. onderwijsdoelstellingen zijn object van onderzoek. Deze worden als effecten van onderwijs geformuleerd in termen van gewenste vaardigheden.
- b. het doel van doelstellingenonderzoek bestaat niet uit het voor eens en altijd vastleggen van onderwijsdoelstellingen, maar uit het bewust en adequaat (doen) stellen van de werkelijke bedoelde doeleinden, met het oog op levend, relevant en effectief onderwijs (Bos e.a., 1972, 16).
- c. het onderzoek wordt beperkt tot de einddoelstellingen van een opleiding of onderwijsprogramma. Hierbij wordt aan de minimale doelstellingen de hoogste prioriteit toegekend.
- d. 'de onderwijsdoelstellingen worden geëvalueerd (of "gevalideerd") niet door na te gaan of ze in feite bereikt worden, maar door relevante respondenten te vragen in hoeverre ze zich met de gegeven doelomschrijvingen en operationalisaties daarvan kunnen verenigen' (Bos e.a., 1972, 17).

In verband met dit laatste aspect wordt verwezen naar de zgn. 'kleine' empirische cyclus. Hierin worden meningen van relevante respondenten² als valideringskriterium gebruikt, terwijl in een volgende cyclus de in een onderwijsprogramma toegepaste doelstellingen worden geëvalueerd (Bos e.a., 1972, 28).

Volgens De Groot (1972) is er in verband met doelstellingenonderzoek sprake van een cyclus omdat de basiskomponenten van een cyclus aanwezig zijn:

- a. het *doel* d.w.z. de te operationaliseren doelstellingsuitspraak ('het begrip - zoals bedoeld'),
- b. *middelen* d.w.z. de uitgewerkte vragen waarop men een antwoord zoekt met behulp van een empirische methode (items e.d.) en
- c. *resultaten* die worden geëvalueerd. Door de evaluatie van de resultaten kan een terugkoppelingsmechanisme in werking worden gezet en gehouden zodat de mogelijkheid van een revisie van doel en/of middelen verzekerd is. Indien men nu nagaat of de verzameling doelstellingen met de werkelijke doelstellingen overeenkomen door te kijken in hoeverre relevante respondenten zich met deze verzameling kunnen verenigen.

bedrijft men volgens De Groot een legitiem soort empirisch onderzoek. Dit betekent dat op basis van meningen van respondenten een revisie tot stand moet komen van de doelstellingenverzameling en de middelen, d.w.z. dat men een cyclisch proces in gang zet en houdt door meningen als toetsingscriteria te gebruiken.

Een tweede aanzet van doelstellingenonderzoek kan worden aangeduid met de term 'needs-assessment'. Deze benadering zou omschreven kunnen worden als een systematische procedure (door middel van behoeftenpeilingen bij diverse groepen die bij het onderwijs betrokken zijn) voor het bepalen van discrepanties in een onderwijssysteem, het opstellen van kritische prestatieniveaus en prioriteiten.

Centraal in de 'needs-assessment'-benadering staat de relatie tussen de mate waarin de doelstellingen in feite worden bereikt en het gewenste prestatieniveau. In dit kader wordt een 'need' gedefinieerd als een meetbare discrepantie tussen 'current outcomes and desired or required outcomes' (Witkin, 1976, 1).

Volgens Witkin kan de meest verspreide methode voor het bepalen van dergelijke discrepanties in de volgende vier fasen worden samengevat (Witkin, 1976, 5; cf. Brittingham en Netusil, 1976):

- het beoordelen van een serie doelstellingsuitspraken op een beoordelingsschaal om het relatief belang van de doelstellingen te bepalen.
- het beoordelen van dezelfde doelstellingen voor het bepalen van de mate waarin de doelstellingen worden bereikt.
- het bepalen van de numerieke verschillen tussen de twee sets van beoordelingen.
- het rangordenen van de verschillen en het toekennen van prioriteiten.

Ondanks het feit dat de 'needs-assessment'-benaderingen deze gemeenschappelijke kenmerken hebben, blijkt een algemeen geaccepteerd model toch te ontbreken. Bovendien blijkt, aldus Witkin, dat slechts weinig procedures getest zijn op validiteit en betrouwbaarheid, hetgeen betekent dat de superioriteit van een benadering niet empirisch is aangetoond.³

Daarnaast wordt bij de meeste benaderingen gebruik gemaakt van oordelen van respondenten zonder dat de richtlijnen worden gegeven voor het integreren van subjectieve en objectieve data (Witkin, 1976, 5-6).

In de hierboven besproken benaderingen van onderzoek van onderwijsdoelstellingen wordt aan deze doelstellingen een centrale plaats toegekend. Het is echter de vraag of de beperking van het object

van onderzoek tot een verzameling van uitspraken over onderwijsdoelstellingen wel adequaat is met het oog op het bredere onderzoeksgebied van het curriculum waar de betreffende onderwijsdoelstellingen deel van (gaan) uitmaken. Om deze vraag te beantwoorden gaan we eerst op zoek naar een definitie van het begrip curriculum.

2. Het begrip 'curriculum'.

Het lijkt overbodig de verschillende definities en omschrijvingen van het begrip curriculum uit de literatuur uitvoerig te bespreken aangezien bij verschillende auteurs reeds een dergelijk overzicht kan worden geraadpleegd (cf. Aarnoutse, 1972; Johnson, 1967; Frey, 1972). Voor ons doel kunnen we volstaan met de belangrijkste conclusies, en achtergronden van deze conclusies. Na de konstatering dat een definitie van curriculum in termen van 'planned learning experiences' volgens verschillende experts niet exakt genoeg is, besluit Aarnoutse tot een definitie van een curriculum als een uitgewerkt plan, waarin de onderwijsdoelstellingen en de middelen om die doelstellingen te bereiken en te evalueren worden omschreven. De doelstellingen moeten we volgens deze auteur opvatten als gedragsveranderingen bij de leerlingen, terwijl onder middelen moeten worden verstaan: 'de leerstof voor de docent en de leerlingen, de mogelijke onderwijs- en leeractiviteiten en de te gebruiken media en toetsen' (Aarnoutse, 1972, 57).

Volgens Frey (1972) kunnen drie toepassingsgebieden onderscheiden worden, waarin het begrip 'curriculum' telkens een andere betekenis heeft:

- in de omgangstaal ligt het accent op het curriculum als een program dat gerealiseerd moet worden.
- in de onderwijstechnologische benadering ligt de nadruk wisselend op drie aspecten van het curriculum als een onderwijsprogramma dat ontwikkeld, gekodificeerd en gerealiseerd moet worden.
- in de wetenschappelijke theorievorming wordt het curriculum vooral opgevat als geïntendeerd leerresultaat al of niet vooraf gepland; meestal wordt dit aspect weergegeven als 'intended learning outcomes' (cf. Johnson, 1967).

Het gemeenschappelijke in deze drie toepassingsgebieden is volgens Frey gelegen in de 'Bildungsabsicht', d.w.z. dat de vormingsintentie een konstante faktor blijkt te zijn in de verschillende beschouwingwijzen van het begrip 'curriculum'. Maar ondanks deze overeenkomst in de verschillende

definitie van het kurrikulum, is een definitie in termen van 'intended learnings' (cf. Goodlad & Richter, 1966) volgens Frey te eng. De vraag of het kurrikulum alleen kan bestaan uit een gekodificeerde vormingsintentie of 'intended learning outcomes' maakt een beschouwing van de relatie tussen kurrikulumontwikkeling, kurrikulum en instructie belangrijk.

Johnson (1967) vat het kurrikulum op als output van een systeem van kurrikulumontwikkeling en als input voor een instructiesysteem. Het kurrikulum wordt in deze konseptualisering omschreven als 'a structured series of intended learning outcomes' (Johnson, 1967). Johnson komt tot deze omschrijving omdat hij een kurrikulumdefinitie in termen van 'planned learning experiences' onbevredigend acht; geen enkele (leer)ervaring kan immers plaatsvinden zonder interactie met een omgeving. Een dergelijke interactie nu is een kenmerk van instructie en niet van een kurrikulum. Het kurrikulum anticipeert slechts op de instructieresultaten, doordat hierin verwezen wordt naar de geïntendeerde leerresultaten. Omdat volgens Johnson de instructie niet alleen betrekking heeft op wat in het kurrikulum is opgenomen, maar ook veel instrumentele aspecten en aanwijzingen bevat om het leerproces te vergemakkelijken, betekent dit dat een kurrikulumelement de instructie slechts tot op zekere hoogte bepaalt. Volgens Frey neemt Johnson echter ten onrecht aan dat de vorm en de functie van het kurrikulum vastliggen.

Deze veronderstelling zou juist zijn, indien bewezen zou zijn dat het kurrikulum alleen uit een serie van geïntendeerde en gestructureerde leerproducten bestaat (Frey, 1972, 46). Indien echter inhoud en functie van het kurrikulum zelf een probleemgebied vormen, is Johnson's definitie te beperkt (Frey, 1972, 48).

Zoekend naar een theoretisch adequate definitie van het begrip 'kurrikulum' stuit Frey echter op zo'n veelheid van ongelijksoortige kenmerken, dat ze moeilijk in één definitie ondergebracht kunnen worden. Daarom houdt Frey het op een zgn. 'Bezugsdefinition' als voorlopige omschrijving van het begrip 'kurrikulum'.

Hierin wordt het kurrikulum opgevat als een systematische weergave van geïntendeerd onderwijs over een bepaalde tijdsperiode, opgebouwd als een consistent systeem met meerdere gebieden, met als doel de optimale voorbereiding, realisering en evaluatie van onderwijs (Frey, 1972, 50). Als korte toelichting op deze definitie kan worden opgemerkt dat de geïntendeerde en weergegeven vorming centraal staat, waarbij de gebieden van kurrikulum-

ontwikkeling en instructie als complementen worden betrokken.

Om het omvattende probleemgebied van het kurrikulum aan te duiden en die componenten te achterhalen die in een theoretische definiëring van het begrip 'kurrikulum' van belang zijn, kan worden verwezen naar de onderscheiding van een handelingenreeks en een problemenreeks (Frey 1972, 53-61).

De handelingenreeks bevat de volgende onderdelen:

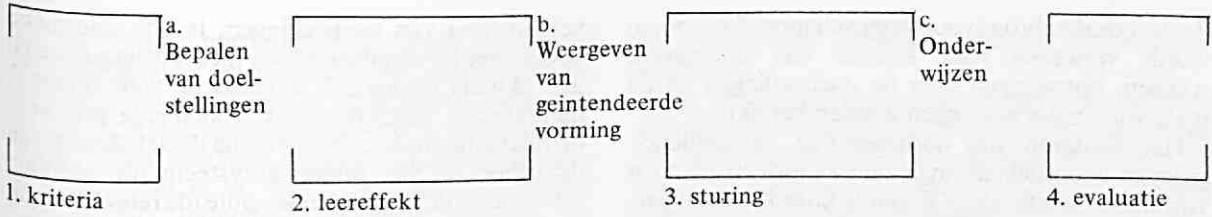
- a. het bepalen van de doelstellingen;
- b. het weergeven van de geïntendeerde vorming;
- c. het onderwijzen.

In de problemenreeks worden de volgende probleemgebieden onderscheiden:

1. *kriteria*: volgens welke criteria wordt een doelstelling in het kurrikulum opgenomen en gerechtvaardigd? Het probleem is niet alleen het bepalen, afleiden of inventariseren van de doelstellingen, maar ook het verklaren waarom de doelstellingen die met behulp van een bepaalde procedure zijn samengesteld, geldig zijn. Met betrekking tot deze laatste vraag wordt verwezen naar de bespreking van een drietal vormen van rechtvaardiging in par. 3.4.
2. *Leereffekt*: het gaat hierbij om de analyse van de leerdoelen, waarbij vooral de verhouding tussen de leerprocessen en de leerinhouden bepaald moet worden. Welke combinatie van processen en inhouden leidt tot de gewenste of beoogde beheersingsgraad van de leerdoelstellingen?
3. *sturing*: dit is het probleem van de wijze waarop het kurrikulum het onderwijs moet sturen. Dit houdt o.a. in dat de leerkracht informatie moet hebben over de wijze waarop hij met verschillende kurrikulumelementen moet omgaan, welke aspecten van zijn onderwijsgedrag speciale aandacht verdienen in verband met beoogde leereffekten e.d.
4. *evaluatie*: hierbij gaat het vooral om de vraag: wat wordt geëvalueerd?

Het bovenstaande wordt als volgt in schema weergegeven (zie figuur 1). De aanduiding in opeenvolgende letters c.q. cijfers in figuur 1 impliceert niet noodzakelijk een vaste volgorde, noch het uitsluiten van relaties tussen componenten uit beide reeksen.

Volgens Frey worden de problemen die de kurrikulumtheorie betreffen vooral aangetroffen in de reeks aangeduid met cijfers (problemenreeks). In het algemeen kunnen deze problemen beschouwd worden als a. funderings- en rechtvaardigingsproblemen, en b. proces- en effectproblemen. Een derde soort problemen heeft betrekking op de



Figuur 1.: Vereenvoudigd schema van de handelingen- en problemenreeks m.b.t. het kurrikulum (cf. Frey, 1972, 56).

organisatie en technische uitwerking van de handelingen (a t/m c). Deze problemen wijst Fey toe aan het gebied van de kurrikulumstrategie (handelingenreeks). Het onderscheid dat door Fey is gemaakt tussen het gebied van de kurrikulumtheorie (problemenreeks) en de kurrikulumstrategie (handelingenreeks) is weliswaar verhelderend, maar komt o.i. onvoldoende tot uitdrukking in de hierboven weergegeven omschrijving van het begrip 'kurrikulum'.

In een theoretisch adekwate definitie zal allereerst een bepaalde relatie tussen kurrikulumontwikkeling en kurrikulum enerzijds en tussen kurrikulum en instructie anderzijds geponeerd moeten worden. Zonder een proces van kurrikulumontwikkeling kan immers niet zinvol over het verschijnsel kurrikulum worden nagedacht, terwijl zonder instructie dit verschijnsel niet of slechts gedeeltelijk onderzocht kan worden. Vervolgens kan men in een adekwate definitie een meer nauwkeurige aanduiding verwachten van de probleemgebieden waarover onderzoek kan worden gedaan zodat al of niet gefalsifieerde uitspraken over kurrikulumfenomenen in een zich ontwikkelende kurrikulumtheorie kunnen worden opgenomen.

Bovenstaande bevindingen en opmerkingen zouden we kunnen samenvatten in de volgende omschrijving van het begrip 'kurrikulum': Het kurrikulum staat als systematische weergave van geïntendeerd onderwijs in een noodzakelijk complementaire relatie met de gebieden van kurrikulumontwikkeling en instructie. Als zodanig bevat het kurrikulum de theoretische probleemgebieden van de criteria, het effect, de sturing en de evaluatie met betrekking tot dat geïntendeerde onderwijs, alsmede de onderlinge relaties tussen elementen uit deze probleemgebieden. Met behulp van deze omschrijving van het kurrikulum kan ook het objectgebied van een kurrikulumtheorie worden aangegeven. Als we uitgaan van een algemene definitie van een theorie (cf. De Groot 1971, 42) betekent dit dat men met behulp van kurrikulumtheoretisch onderzoek tracht te komen tot een systeem van logisch

samenhangende, niet-strijdige beweringen, opvattingen en begrippen betreffende de criteria, het effect, de sturing, de evaluatie en de onderlinge relaties hiertussen met betrekking tot geïntendeerd onderwijs.

3. Centrale problemen bij onderzoek van onderwijsdoelstellingen

In het onderstaande wordt een viertal problemen van onderzoek van onderwijsdoelstellingen besproken in relatie met het zojuist geschetste kurrikulumtheoretisch kader. Hierdoor wordt niet alleen een bepaald overzicht verkregen over het probleemgebied van doelstellingenonderzoek, maar vooral ook kan een dergelijke bespreking bijdragen tot een bezinning op doel en functie van toekomstig onderzoek van onderwijsdoelstellingen.

3.1 De keuze van beoordelingscriteria

In deze paragraaf wordt nagegaan welke onderzoekstopics zich aandienen wanneer het probleem van de keuze van de beoordelingscriteria gezien wordt in het licht van een kurrikulumtheoretisch uitgangspunt.

Het is ons inziens van belang de vraag naar de beoordelingscriteria niet los te zien van de vraag naar de wijze waarop deze criteria op de verzameling van doelstellingen worden toegepast. Met deze laatste vraag wordt niet zozeer verwezen naar bepaalde schaaltechnieken als wel naar de groepen van beoordelaars die de criteria moeten toepassen.

Goodlad & Richter (1966) suggereren dat de twee algemene databronnen ('funded knowledge' en 'conventional wisdom') onderverdeeld moeten worden in verband met elke meer specifieke beslissing ten aanzien van een kurrikulum. Met behulp van de eerstgenoemde databron (wetenschappelijke kennis) kan men volgens Goodlad & Richter de geformuleerde doelstellingen beoordelen op criteria van omvattendheid, interne consistentie, bereikbaarheid en uitvoerbaarheid. In verband met

de tweede databron (voorwetenschappelijke kennis) wordt verwezen naar criteria van interesses, wensen, opvattingen over de doelstellingen en de mate waarin doelstellingen worden bereikt.

Het relateren van oordelen van verschillende groepen beoordelaars over onderwijsdoelstellingen volgens verschillende of dezelfde criteria aan elkaar, lijkt niet alleen van belang voor het onderzoek naar de validiteit van de beoordelingscriteria (cf. par. 3.3), maar ook om eenzijdige interpretaties van onderzoek van onderwijsdoelstellingen te vermijden. Zo verbindt De Corte (1975, 44) aan de bevinding van een hoge mate van didactische wenselijkheid van alle 1100 leerdoelstellingen van het rekenonderwijs de konsekwentie dat deze mening van een groep 'onderwijspractici' in het kader van een vernieuwing van het rekenonderwijs niet genegeerd kan worden, omdat deze 'practici' een centrale plaats innemen in elke onderwijsverandering. Voorzover echter de beoordeling van onderwijsdoelstellingen door leerkrachten niet het enige criterium is op basis waarvan beslissingen over doelstellingen worden genomen, zal men in een doelstellingenonderzoek ook de beoordeling van andere groepen (bijv. ouders, experts, leerlingen) op dergelijke criteria moeten betrekken (Bjerstedt, 1970; Peters, 1973). Met het oog hierop lijkt het noodzakelijk niet alleen een bepaald beoordelingscriterium te interpreteren in relatie met andere criteria, maar vooral ook in relatie met oordelen van andere groepen beoordelaars. Bovendien kan men hierdoor ontkomen aan een mogelijk konserverende invloed van beoordelingsresultaten van afzonderlijke groepen beoordelaars op het onderwijs (Sandbergen, 1973). In verband met deze problematiek is het belangrijk na te gaan welke criteria in een doelstellingenonderzoek betrokken kunnen worden, zodat zowel de kwaliteit van de doelstellingen als ook de kwaliteit van de beslissingen over die doelstellingen optimaal wordt. Hoepfner e.a. (1973) wijzen in dit verband op de volgende criteria: a. de waargenomen belangrijkheid, b. het huidige prestatieniveau in het doelstellendomein, c. het gewenste prestatieniveau, d. de waarde van een hoger prestatieniveau en e. de kans dat de school kan bijdragen aan een hoger prestatieniveau. Hierin kan het huidige prestatieniveau als een zeer belangrijke component worden opgevat. Informatie hierover kan immers gaan fungeren als een extern criterium waartegen de andere criteria in meerdere of mindere mate kunnen worden afgezet. Als het huidige prestatieniveau zo'n belangrijk criterium is, kan dan niet met dit ene criterium worden volstaan? Voor het kunnen nemen van gefundeerde beslissingen over een bepaalde

verzameling van doelstellingen, is ook informatie nodig over kwaliteitsaspecten (beoordelingscriteria) als: actuele geldigheid, didactische wenselijkheid, theoretische bereikbaarheid, voorspelde prestatie, de relevantie m.b.t. de algemene doelstellingen van de school of het onderwijssysteem (de absolute relevantie), de relatieve relevantie (de relevantie van de doelstellingen in relatie met elkaar), de consistentie van de doelstellingsverzameling. Het is immers inherent aan het begrip 'doelstelling' dat het verwijst naar iets dat gerealiseerd moet worden wat nog niet 'is'. Hiermee komen we terecht bij twee belangrijke assumpties die ten grondslag liggen niet alleen aan doelstellingenonderzoek maar aan elke (onderwijskundige) activiteit waarin doelen gesteld worden: a. dat datgene wat 'behoort te zijn' en dus de moeite van het nastreven waard is, kan worden vastgesteld, b. dat de feitelijke stand van zaken in de (onderwijs) werkelijkheid in relatie met deze doelen eveneens vastgesteld kan worden. Vanuit een onderwijspraktisch belang zal men informatie behoeven over de achtergronden en (mogelijke) oorzaken van het huidige prestatieniveau⁴, om vervolgens op basis van een weloverwogen beslissing voor een bepaald wenselijk prestatieniveau deze oorzaken te kunnen bestrijden door het konstrueren van een meer adequaat onderwijsprogramma, het opzetten van nieuwe instructieprocedures, onderwijsvormen e.d. In theoretisch opzicht gaat het echter niet allereerst om de optimalisering van een bepaald prestatieniveau, maar om het opsporen van de (kausale) relaties tussen de vier componenten van de problemenreeks uit het kurrikulumtheoretisch kader onderling en tussen de componenten uit de handelingen- en problemenreeks (zie figuur 1). Vanuit de gehanteerde definitie van het begrip 'kurrikulum' heeft doelstellingenonderzoek betrekking op a. de criteria en b. de relaties tussen de criteria en de overige componenten van de problemenreeks (l t/m 4) en de handelingenreeks (a t/m c) zoals weergegeven in figuur 1.

ad a: onderzoek van onderwijsdoelstellingen zal zich moeten richten op het ontwikkelen en uitproberen van criteria, terwijl ook het bepalen van de waarde van gehanteerde criteria onderwerp van dergelijk onderzoek zou kunnen zijn (cf. par. 3.3 en 3.4). In dit verband kan ook worden gewezen op vragen als: welke criteria worden gebruikt in een beslissingsproces over onderwijsdoelstellingen; volgens welke criteria komen de uiteindelijke doelstellingsprioriteiten tot stand; welke criteria gelden ten aanzien van welke onderwijsdoelstellingen (bv. zijn op doelstellingen van rekenonderwijs dezelfde criteria van toepassing als op de doelstellingen voor

socio-afektieve ontwikkeling?) Aan de vraag naar de achtergronden en determinanten van de beoordeling van onderwijsdoelstellingen volgens bepaalde criteria is in tegenstelling tot bovengenoemde vragen reeds enkele aandacht besteed. Uit het onderzoek van Hoepfner et al. (1973), waarin drie groepen beoordelaars (principals, teachers, parents) 106 doelstellingen van de 'elementary school' moesten beoordelen op belangrĳheid, bleek o.a. dat de tien doelstellingen met de hoogste beoordeling behoren tot het gebied van de afektieve doelstellingen (de doelstellingen van de meer exakte vakken als rekenen en natuurkunde kregen relatief lage beoordelingen) en dat bij twee van de vijf onderzochte demografische kenmerken (geografische regio, schoolgrootte, bevolkingsdichtheid, ras en socio-economische status) een duidelijke relatie gelegd kan worden met de beoordeling van de doelstellingen: de faktor schoolgrootte bleek positief gerelateerd aan relatief hogere beoordelingen, terwijl bij de faktor sociaal-economische status een U-vormige relatie tevoorschijn kwam, d.w.z. dat zowel de hogere als de lagere beroepsgroepen uit de omgeving van de school relatief een hogere beoordeling geven, terwijl de middengroepen de doelstellingen lager waarden.

Ook is nagegaan of er samenhang bestaat tussen het relatieve belang dat toegekend wordt aan onderwijsdoelstellingen door leerkrachten en een aantal leerkrachtenkenmerken. In het onderzoek van Ashton et al. (1975) werd een twaalfstal van dergelijke kenmerken betrokken (geslacht, leeftijd, burgerlijke staat, vroegere werkkring anders dan onderwijs, diploma's, aantal jaren onderriservaring, aantal jaren werkzaam in de huidige school, aard van de betrekking - full-time of part-time -, positie in de school, leerstofgebieden waarvoor men speciaal verantwoordelijk is, leeftijdsgroep waaraan onderris gegeven wordt, leeftijdsgroepen waaraan men in het verleden onderris heeft gegeven). Drie van deze leerkrachtvariabelen bleken steeds weer samen te gaan met zeer uiteenlopende opvattingen over het belang van de onderwijsdoelstellingen (nl. leeftijd, aantal jaren onderriservaring en aantal jaren werkzaam in de huidige school). Volgens Ammons (1964) bestaat er geen samenhang tussen leerkrachtvariabelen als vooropleiding, aantal dienstjaren, deelgenomen hebben aan het ontwikkelen van onderrisprogramma's, mate waarin de leerkracht gebruik maakt van de doelstellingen en de beoordeling van die doelstellingen door de leerkracht. Wat de invloed van het aantal dienstjaren (jaren onderriservaring) op de beoordeling van onderwijsdoelstellingen betreft is er geen overeenstemming tussen de

bevindingen van Ammons (1964) en Ashton et al. (1975).

Dat de leeftijdsgroep waaraan onderris gegeven wordt een belangrijke rol speelt in de beoordeling van de doelstellingen van de leerkrachten blijkt uit het onderzoek van Taylor et al. (1975). Al naar gelang de betreffende leeftijdsgroepen bleken verschillende patronen van belangrĳheid van de onderrisdoelstellingen naar voren te komen. De doelstellingen op het gebied van de intellektuele en kognitieve vaardigheden werden zeer laag gewaardeerd door de leerkrachten van de groep van 5-jarigen, terwijl deze doelstellingen door de leerkrachten van de 9- tot 11-jarigen als zeer belangrijk werden beoordeeld. Daarnaast bleek niet alleen dat de leerkrachten die onderris verzorgden voor de verschillende leeftijdsgroepen (de 5-, 7-, 9- en 11-jarigen) in hoge mate overeenstemden in de rangordening van de betreffende onderwijsdoelstellingen, maar ook dat de doelstellingen op het sociale en morele gebied door alle groepen leerkrachten het meest werden benadrukt. Deze laatste toevoeging is o.i. van belang omdat hiermee de verklaring kan worden bestreden dat leerkrachten die onderwijsdoelstellingen belangrijk vinden waaraan ze de meeste onderrisjijd besteden.

ad b: een tweede geheel van vraagstellingen waarop doelstellingsonderzoek zich zou kunnen richten heeft betrekking op de relaties tussen de criteria en de overige componenten van het kurrikulumtheoretisch kader zoals weergegeven in figuur 1. Van belang hierbij is vooral de vraag naar relaties tussen de criteria-komponent (1) en de componenten leereffect (2), sturing (3) en onderriswijzen (c), d.w.z. op welke wijze zijn de criteria van invloed geweest op de keuze van de leerinhouden, leerprocessen en onderrisprocessen; zijn de gehanteerde inhouden en onderrisleerprocessen in overeenstemming met de gestelde criteria; is door het uitgevoerde onderris aan de gestelde criteria (bv. van de belangrĳheid of bereikbaarheid) voldaan?

Ter illustratie van deze vragen kan worden verwezen naar de bevinding dat de onderzochte groep leerkrachten de doelstellingskategorie waaraan ze de hoogste prioriteit toekenden niet omzetten in het verbale onderrisgedrag in de klas (Woog, 1973). Deze konklusie is gebaseerd op de lage, negatieve correlatie tussen de beoordeling van de verschillende doelstellingskategorieën en het verbale onderrisgedrag dat betrekking had op de betreffende doelstellingskategorieën ($r = -0.15$).

Omdat de overblijvende vraag naar het waarom van een dergelijke diskrepantie tussen de aangege-

ven belangrijkheid en de feitelijke toepassing van de doelstellingen een belangrijke plaats inneemt in het kurikulumtheoretisch kader, willen we hierop iets dieper ingaan. Ter verklaring van genoemde diskrepantie kunnen een aantal mogelijkheden naar voren worden gebracht.

1) Zijn in de onderwijsprogramma's en leermaterialen die de leerkracht ter beschikking staan die categorieën van doelstellingen vertegenwoordigd die de leerkrachten zo belangrijk vinden, en zijn voor alle categorieën van doelstellingen überhaupt wel onderwijsprogramma's voorhanden (bv. voor de categorie socio-afektieve onderwijsdoelstellingen)?
2) Hebben leerkrachten inderdaad geleerd de doelstellingen te analyseren en te konkretiseren in termen van onderwijsinhouden en onderwijsleerprocessen? In dit verband kan worden verwezen naar de bevinding van Davies & Ashton (1975) en Ashton et al. (1975) dat 72% van de onderzochte groep leerkrachten over onderwijsdoelstellingen discussieerden in termen van persoonlijke opinie, zonder dat verwezen werd naar eigen ervaring of wetenschappelijke literatuur; (...) to know that most teachers agree with "developing the whole child" adds a negligible amount to understanding what (cursivering van mij) goes on in primary schools' (Ashton et al. 1975, 13). Op basis van dergelijke bevindingen zou men kunnen pleiten voor een sterker accent op participatie aan leergangkonstruktie en bestudering van theorieën over curriculumontwikkeling tijdens de onderwijzersopleiding (cf. Franssen & Meyer, 1977). Dit laatste lijkt des te meer noodzakelijk, omdat de leerkracht niet alleen beschouwd wordt als een zeer belangrijke faktor in het curriculumproces (cf. Neagley & Evans, 1967), maar ook zichzelf als zodanig waarneemt (Santini, 1973). Uit het bovenstaande voorbeeld blijkt dat dergelijk onderzoek m.b.t. onderwijsdoelstellingen ook vanwege de praktische implicaties van belang kan zijn.

3.2 De keuze van beoordelaars

Een tweede vraag waarvoor men bij de opzet van een doelstellingenonderzoek komt te staan is de vraag naar de relatie tussen de criteria, de beoordelaars en de doelstellingen. Met andere woorden welke criteria legt men voor aan welke beoordelaars of laat men alle doelstellingen door alle respondenten beoordelen op alle criteria. Voor een beantwoording van deze vraag lijkt een voorlopige indeling in de criteria noodzakelijk: de algemene criteria van absolute en relatieve belangrijkheid (relevantie) zijn van toepassing op alle soorten

doelstellingen, maar toch vooral op de meer algemene onderwijsdoelstellingen. De criteria van actuele geldigheid, didactische wenselijkheid, theoretische bereikbaarheid, voorspelde prestatie, consistentie, feitelijk prestatieniveau en uitvoerbaarheid zouden meer kunnen gelden voor de intermediaire en specifieke doelstellingen.

Daarnaast zal men in een doelstellingenonderzoek moeten afwegen welke soorten doelstellingen door welke groepen respondenten worden beoordeeld. Omdat deze vraag meer gedetailleerd besproken zal worden in het kader van de legitimering van onderwijsdoelstellingen (cf. par. 3.4) volstaan we hier met een meer praktische aanbeveling: hoe algemener de doelstellingen des te meer kan men de maatschappij als geheel of vertegenwoordigers daarvan benaderen voor het toepassen van de meer algemene criteria. Hoe specifieker daarentegen de doelstellingen zijn des te meer kan men bovendien ook een beroep doen op degenen die meer direkt bij het onderwijs betrokken zijn zoals onderwijsgeevenden, onderwijskonsumenten, onderwijsbegeleiders, schoolleiders, inspekties e.d. Het lijkt zowel in theoretisch als in praktisch opzicht niet zonder meer vanzelfsprekend de algemene en specifieke onderwijsdoelstellingen te onderzoeken bij telkens aparte groepen van (relevante) respondenten (lees: databronnen). Zo hanteert Louwyck (1976) de volgende combinaties van data-bronnen en soorten onderwijsdoelstellingen: algemene beleidsdokumenten voor de aktueel voorgestelde doelstellingen, schooldirectie en leerkrachten voor de aktueel dominante doelstellingen, lessituaties voor de feitelijke nagestreefde, onderwijskundigen en vakinspektors voor de didactisch wenselijke doelstellingen. Door bij bepaalde respondenten (data-bronnen) slechts bepaalde soorten doelstellingen of beoordelingscriteria te hanteren, loopt men het gevaar tot konklusies te komen die meer lijken dan ze zijn. De konklusie dat t.a.v. de gerichtheid op doelstellingen van hogere gedragsniveaus een trapsgewijze verlaging plaatsvindt, gaande van onderwijskundigen, vakdidaktici, onderwijsbeleid, direkties/leerkrachten tot de klaspraktijk als laagste (Louwyck 1976, 460), ligt voor de hand, aangezien alleen onderwijskundigen en vakinspektors geraadpleegd zijn over de didactisch wenselijke en alleen de onderwijspraktijk informatie leverde over de feitelijk nagestreefde doelstellingen. Deze soorten doelstellingen zelf vertonen immers in hun formuleringen een bepaalde mate van een hoger c.q. lager gedragsniveau. Dit zou betekenen dat men geen gerichtheidsdimensie van respondenten heeft ontdekt, maar een ander kenmerk van de doelstellingsuitspraak als zodanig.

Het is niet duidelijk waarom informatie over feitelijk nagestreefde doelstellingen vooral van leerkrachten en leerlingen zou moeten komen en niet bv. van ouders, onderwijsbegeleiders. Bovendien dreigt hierbij het gevaar dat het bepalen van de onderwijsdoelstellingen (zie de handelingenreeks) geschiedt op basis van de criteria zoals die gehanteerd zijn door een bepaalde groep respondenten (zie de problemenreeks), terwijl deze samenhang vanuit een kurrikulumtheoretisch kader (nog) niet is aangetoond. Vanuit praktisch⁵ oogpunt geldt de redenering dat een doelstellingenonderzoek in principe alle soorten van onderwijsdoelen moet openstellen voor de maatschappij en/of haar vertegenwoordigers. Als onderzoek zal een doelstellingenonderzoek in dit opzicht geen verhullende werking mogen hebben, maar zal er juist toe moeten bijdragen dat de bij het onderwijs betrokkenen over relevante en betrouwbare informatie beschikken.

Tenslotte wordt erop gewezen dat aan een selekte combinatie van soorten onderwijsdoelstellingen en soorten data-bronnen een methodologisch bezwaar kleeft. Hierop komen we echter terug in de volgende paragraaf over de konstruktvaliditeit van de beoordelingscriteria.

3.3 De konstruktvaliditeit van de beoordelingscriteria

Bij gebruik van de beoordelingscriteria als belangrijkheid, wenselijkheid, theoretische bereikbaarheid e.d., maar vooral bij de interpretatie van de beoordelingsresultaten, is het van belang na te gaan in hoeverre deze begrippen (criteria) in de beoordelingstaak duidelijk van elkaar zijn onderscheiden. Pas als verschillende beoordelaars op verschillende gelegenheden en met verschillende beoordelingsmethoden op een consistente wijze onderscheid maken tussen de beoordelingscriteria, kan men aannemen dat de observeerbare indicatoren (de beoordelingsresultaten) en de begrippen (criteria) voldoende kongruent zijn om te kunnen spreken van voldoende konstruktvaliditeit van de beoordelingscriteria (cf. Cronbach & Meehl, 1955; Campbell & Fiske, 1959). In de studie van De Corte (1975) is aan deze problematiek aandacht besteed in de vorm van de vraag of de beoordelingscriteria door de beoordelaars voldoende werden onderscheiden. De Corte behandelt dit probleem onder de noemer van de objectiviteit van de beoordelingsprocedure (De Corte 1975, 57-62). Omdat in onderzoek met betrekking tot een kurrikulum veel gebruik wordt gemaakt van begrippen of attributen (bv. belangrijkheid van doelstellingen e.d.) acht Posner (1973) het

nuttig om in kurrikulumonderzoek meer gebruik te maken van konstruktvalideringsprocedures. Bij wijze van voorbeeld vertaalt Posner de korrelaties uit het doelstellingenonderzoek van Baker (1972) in termen van een multitrek-multimethode matrix⁶.

Ten aanzien van de beoordelingscriteria belangrijkheid en voorspelde prestatie van de leerlingen met betrekking tot de betreffende doelstellingen, stelt Posner de volgende validiteitsvragen: a. zijn de metingen van het belang van de doelstellingen equivalent aan de metingen van de voorspelde prestatie of zijn ze onafhankelijk daarvan? b. kan de belangrijkheid van de doelstellingen onafhankelijk van het soort beoordelaar vastgesteld worden? Omdat uit het patroon van de interkorrelaties geen konvergerende validiteit ten aanzien van het begrip belangrijkheid vastgesteld kan worden, komt Posner tot de konklusie dat de beoordelingen van de verschillende beoordelaars naar de belangrijkheid van de doelstellingen gebaseerd zijn op criteria die weinig relatie met elkaar hebben. Bovendien blijkt uit het patroon van de interkorrelaties tussen maten van de verschillende konstrukten een onvoldoende discriminerende validiteit. De beoordeling van de belangrijkheid van de doelstelling en de voorspelde prestatie op die doelstellingen blijkt nl. afhankelijk te zijn van het soort beoordelaar (bv. leerkrachten vinden die doelstellingen belangrijk die de leerlingen volgens hen bereiken). Op basis van deze analyse konkludeert Posner dat de beoordelingen van de belangrijkheid van de doelstellingen meer een functie zijn van het soort beoordelaar en van de voorspelling van de prestatie van leerlingen op die doelstellingen dan van de doelstellingen zelf (Posner, 1973). Deze konklusies worden min of meer gesteund door de hoge rangkorrelaties (van 0.82 tot 0.92) tussen de beoordeling van de doelstellingen volgens belangrijkheid en volgens de eigen bijdrage van de leerkracht aan die doelstellingen (Taylor & Holley, 1975, 50). Taylor & Holley trekken hieruit de slotsom dat blijkbaar die doelstellingen belangrijk gevonden worden waaraan de leerkracht (volgens zijn eigen oordeel) een bijdrage levert en dat de doelstellingen waaraan weinig of geen bijdrage wordt geleverd als minder belangrijk beoordeeld worden. Met behulp van dergelijke konstruktvalideringsprocedures lijkt het mogelijk de kritiek op het beoordelen van doelstellingen op een aantal criteria althans gedeeltelijk te ondervangen. In deze kritiek wordt nl. gesteld dat bij een beoordelingstaak de doelstellingen geselecteerd en geordend worden op basis van interne, niet vergelijkbare waardesystemen van de beoordelaars (cf. Burrill, 1973; Husén & Dahlöf, 1965, 60). Het expliciet opnemen van de

vraag naar de konstruktvaliditeit van de beoordelingskriteria (begrippen) lijkt voor toekomstig doelstellingenonderzoek belangrijk, niet alleen voor de interpretatie van de onderzoeksresultaten maar ook voor de bepaling van de relevantie van de criteria die blijkens de weergegeven studies een bijna konstant onderdeel zijn gaan vormen van de gangbare benadering van doelstellingenonderzoek. Het is zelfs niet geheel onmogelijk dat slechts een zeer beperkt aantal criteria (zoals bv. belangrijkheid, actuele geldigheid en objectief vastgesteld prestatieniveau) effectief en zinvol blijken te functioneren in een beoordelingsstaak. Verder onderzoek zal hierover uitsluitel kunnen geven.

3.4 De 'kleine' empirische cyclus

In deze paragraaf wordt de problematiek rond het waardenaspect van onderwijsdoelstellingen aan de orde gesteld. Het gaat hierbij vooral om de vraag op welke wijze het waardenaspect in onderzoek van onderwijsdoelstellingen adequaat kan worden benaderd. De aangeduide problematiek wordt toegelicht aan de hand van het begrip 'kleine' empirische cyclus. In de doelstellingenmethodologie van Bos e.a. (1972) speelt dit begrip een fundamentele rol.

In de inleidende paragraaf (cf. par. 1) hebben we gezien dat volgens deze benadering op basis van meningen (oordelen) een revisie tot stand kan komen van de doelstellingenverzameling en van de middelen; d.w.z. dat meningen als toetsingskriteria een empirische cyclus in gang zetten c.q. houden. De vraag naar de adequaatheid van dergelijke toetsingskriteria is een vraag naar de validiteit en betrouwbaarheid van meningen van respondenten. Hiervan is de validiteitsvraag de belangrijkste (cf. Posner, 1973). De validiteit van een aantal beoordelingskriteria (actuele geldigheid, theoretische bereikbaarheid, haalbaarheid, uitvoerbaarheid, voorspelde prestaties e.d.) kan men schatten door na te gaan in hoeverre beoordelingen van doelstellingen op dezelfde criteria overeenstemmen met de mate waarin de doelstellingen in feite worden nagestreefd, bereikt etc., die dan vastgesteld worden door middel van observatiecategorieën of tests die een bepaald doelstellingsdomein representeren. Indien dit laatste opgevat wordt als een extern criterium en de beoordeling van bv. de mate waarin de doelstellingen worden nagestreefd als een voorspeller van dat criterium, kan uit de mate van overeenkomst tussen beide de prediktieve validiteit worden bepaald (De Groot 1971, 265). Omdat ten aanzien van dergelijke beoordelingskriteria de uiteindelijke konfirmatie afkomstig is van de werkelijkheid en niet van

meningen over die werkelijkheid, is het duidelijk dat in dit opzicht de voorgesteld toetsingskriteria alleen zinvol toegepast kunnen worden in relatie met meer objectieve, externe criteria.

Ten aanzien van een andere groep van beoordelingskriteria waarop in deze paragraaf het accent ligt, bestaat echter geen mogelijkheid van verwijzing naar een extern criterium. Hierbij wordt bedoeld op de criteria van belangrijkheid, didactische wenselijkheid e.d. Dit betekent dat bij het gebruik van meningen over deze aspecten als toetsingskriteria de validiteitsvraag des te klemmender wordt.

Het terzijde schuiven van het criterium van belangrijkheid en wenselijkheid zou echter een miskenning inhouden van de eigen aard van onderwijsdoelstellingen. Onderwijsdoelstellingen worden immers niet alleen bepaald door de empirische werkelijkheid, maar ook door opvattingen over mens en maatschappij (Velema, 1966, 192). De relevantie van belangrijkheid of wenselijkheid als criteria voor een adequate benadering van de doelstellingenproblematiek en daarmee van het kurrikulum kan o.i. niet ontkend worden omdat: 1e. onderwijsdoelstellingen uitspraken zijn over gedragsveranderingen die door middel van onderwijs bij leerlingen gerealiseerd moeten worden, 2e. het een essentieel kenmerk van doelstellingen is dat ze in meerdere of mindere mate voor bepaalde groepen van leerlingen belangrijk geacht worden (en niet belangrijk zijn in absolute zin), en 3e. omdat het belangrijk is beslissingen over onderwijsdoelstellingen zo rationeel en inzichtelijk mogelijk te nemen. Het expliciet stellen van de vraag naar de relevantie van onderwijsdoelstellingen is dan ook onvermijdelijk, tenzij men er de voorkeur aan geeft dat doelstellingen van onderwijs op basis van impliciete voorkeuren, ideeën en opvattingen door beleidsinstanties, schrijvers van leerboeken en methoden en programmakonstruktoren worden bepaald. Door het methodisch proberen te beantwoorden van de vraag naar de belangrijkheid en de wenselijkheid van onderwijsdoelstellingen kan een belangrijke bijdrage worden geleverd aan een meer exakte en rationele bepaling, ordening en omschrijving van onderwijsdoelen (cf. Velema, 1966). Een middel dat hierbij gebruikt kan worden is het onderzoek naar de mate waarin relevante respondenten zich met de verzameling doelstellingsuitspraken kunnen verenigen. Dit betekent echter niet dat de hiermee aangeduide problematiek rond het waardenaspect van onderwijsdoelstellingen opgelost kan worden door uit een verzameling van individuele preferentierangorden een kollektieve preferentie te konstrueren (Mertens, 1975). De belangrijkheid of wenselijkheid van

onderwijsdoelstellingen voor bepaalde leerlingpopulaties kan nooit met behulp van een wetenschappelijke methode (hetzij empirisch of analytisch van aard) *bewezen* worden. De wetenschappelijke methode vermag echter wel een bijdrage te leveren aan de rechtvaardiging van beslissingen over de wenselijkheid van doelstellingen. Het wetenschappelijk betrouwbaar ondervragen van een populatie over de wenselijkheid van onderwijsdoelstellingen kan één van de hulpmiddelen hierbij zijn. In termen van het beschreven kurikulumtheoretisch kader betekent dit dat de curriculumtheorie uitspraken over de wenselijkheid, belangrijkheid of prioriteit slechts rechtvaardigend en funderend kan objectiveren (Frey, 1972).

Omdat een gedetailleerde uitwerking van de vraag naar de wijze waarop deze rechtvaardigingsproblematiek in een curriculumtheoretisch kader adequaat geobjectiveerd kan worden, op dit moment te ver zou voeren, volstaan we met een verwijzing naar een drietal vormen van rechtvaardiging (Meyer, 1972, 138-142):

- a. normatieve rechtvaardiging ('Normative Legitimation'): elke afzonderlijke beslissing m.b.t. het curriculum wordt teruggebracht tot en afgeleid uit bovengeordende normen die niet (meer) ter discussie staan.
- b. rechtvaardiging door consensus over de beslissingsprocedure ('Verfahrens-legitimation'): hierbij gaat het om een rechtvaardiging van beslissingen waarbij niet verwezen wordt naar een theoretische basis - daarvoor is het systeem te complex - maar naar een procedure om de leden van een sociaal systeem te brengen tot erkenning van de beslissingen die door het systeem worden geproduceerd. Bij deze procedure wordt ervan uitgegaan dat elk lid van een sociaal systeem bereid is die beslissingen te sanktioneren die op een legitieme wijze (d.w.z. volgens de procedure) tot stand zijn gekomen.
- c. diskursieve rechtvaardiging ('Diskursive Legitimation') gaat uit van een principieel mogelijke rechtvaardiging van beslissingen over de waarden zelf (i.c. de doelstellingsuitspraken), dit in tegenstelling tot de 'Verfahrens-legitimation' waarin men indifferent staat ten opzichte van de inhouden van de beslissingen (de waarden) en men zich uitsluitend richt op de wijze waarop de beslissingen tot stand komen. Bij de diskursieve rechtvaardiging worden de waarden zelf steeds weer besproken door in principe alle leden van een sociaal systeem. De fundamentele assumptie hierbij is, dat de ideale communicatiesituatie mogelijk is of gerealiseerd kan worden, doordat

alle leden in staat zijn of in staat gesteld (kunnen) worden optimaal over de inhouden van de te nemen beslissingen te discussiëren en tot een algemeen geldend standpunt kunnen komen ('ideale Sprechsituation')⁷.

Om deze fundamentele rechtvaardigingsproblemen met betrekking tot onderwijsdoelstellingen adequaat te kunnen benaderen kan men niet volstaan met empirische onderzoeksmethoden, maar zal men gebruik moeten maken van filosofisch-analytische methoden van onderzoek. Of de vraag naar de waarde en geldigheid van een bepaald onderwijsdoel toegewezen wordt aan een zich ontwikkelende curriculumtheorie of aan een meta-theorie van het curriculum, doet niets af aan het feit dat een dergelijke vraag niet volledig beantwoord kan worden door te wijzen op het aantal deskundigen, ouders, leerkrachten etc. dat een onderwijsdoelstelling als wenselijk heeft beoordeeld⁸.

Slotopmerking en samenvatting.

Het begrip 'doelstellingenonderzoek' wordt vaak omschreven als onderzoek van onderwijsdoelstellingen met behulp van objectieve methoden, teneinde te komen tot geldige uitspraken over doelen van onderwijs. Hiermee is echter niet geïmpliceerd dat deze uitspraken alleen maar betrekking moeten hebben op de problemen van doelstellingeninventarisatie, -ordering, -bepaling en -evaluatie.

In het bovenstaande hebben we geprobeerd te komen tot een bezinning op doel en functie van onderzoek van onderwijsdoelstellingen vooral in theoretisch opzicht. Hierbij werden ook enkele praktische implicaties aan de orde gesteld. Ons inziens verdient het aanbeveling onderzoek van onderwijsdoelstellingen te entameren vanuit een curriculumtheoretisch kader. Volgens de gehanteerde definitie van het begrip 'curriculum' betekent dit dat niet alleen problemen uit het gebied van de curriculumontwikkeling en de instructie kunnen gaan meespelen in doelstellingenonderzoek, maar vooral ook dat de relaties van de doelstellingencomponent met andere componenten van het curriculumtheoretische kader in dergelijk onderzoek worden meegenomen.

In samenhang met het gehanteerde curriculumtheoretisch kader is een viertal problemen besproken die in onderzoek van onderwijsdoelstellingen een centrale plaats innemen: 1. de keuze van de beoordelingscriteria, 2. de keuze van de beoordelaars, 3. de konstruktvaliditeit van de beoordelingscriteria en 4. de 'kleine' empirische cyclus, waarin

het probleem van de legitimering van onderwijsdoelstellingen aan de orde is gesteld.

Konkluderend kan men stellen: a. dat doelstellingen bij uitstek ter sprake worden gebracht in een kurikulumtekst en dat onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een curriculumtheoretisch kader zou moeten plaatsvinden. Hiermee is overigens niet gezegd dat in een doelstellingenonderzoek alle mogelijke relaties met andere componenten van het theoretisch kader tegelijk moeten zijn opgenomen, b. dat de problematiek van onderwijsdoelstellingen meer onderzoeksinspanning nodig maakt, c. dat een methodologie van onderzoek van onderwijsdoelstellingen uitgebreid zal moeten worden met filosofisch-analytische methoden aangezien de rechtvaardiging van uitspraken over waarden in termen van datgene wat het geval is of volgens een bepaald aantal personen wenselijk is (het geval behoort te zijn) alleen niet voldoende is⁸.

Noten

1. Ook kan nog verwezen worden naar lopende of zojuist afgesloten onderzoeksprojecten: onderzoek naar doelstellingen van het technisch beroepsonderwijs (Mertens, 1975; Smets & Weert, 1975), doelstellingen voor begrijpend lezen van het basisonderwijs (Aarnoutse, 1976; Aarnoutse e.a. 1977), doelstellingenonderzoek ten dienste van de lerarenopleidingen (RION, 1976).
2. Relevante respondenten worden omschreven als personen die ten aanzien van het beantwoorden van een bepaalde (niet-persoonlijke) vraag kunnen en willen deelnemen (Bos e.a., 1972, 26; Stroomberg, 1973b, 514).
3. In dit verband wordt ook gewaarschuwd tegen het gebruik van gesimplificeerde methoden (zoals niet-gevalideerde 'client perceptions') voor het bepalen van de mate waarin de doelstellingen bereikt zijn en het bepalen van discrepanties met de gewenste prestatieniveaus (Witkin, 1976, 6-7).
4. De term prestatieniveau wordt hier gebruikt in de neutrale betekenis van de mate waarin bepaalde doelstellingen door de leerlingen zijn bereikt. Deze term kan dus zowel verwijzen naar cognitieve, socio-afektieve als psycho-motorische doelstellingen van een onderwijssysteem c.q. -programma.
5. de term 'praktisch' staat hier tegenover 'theoretisch' en heeft als zodanig een connotatie met het begrip 'praxis'.
6. Met behulp van een multitrek-multimethode matrix kan men aan de hand van de correlatiepatronen nagaan of de gehanteerde begrippen, gemeten volgens verschillende methoden, voldoende convergerende en discriminerende validiteit bezitten. Op basis van dergelijke gegevens kan men vervolgens conclusies trekken over de konstruktvaliditeit (Campbell & Fiske, 1959).

7. cf. Habermas uiteenzetting over de theorie van de communicatieve competentie en de konsensustheorie van de waarheid (Habermas, 1971).
8. Het zou in dit verband te ver voeren andere vormen van rechtvaardiging van uitspraken over waarden uitgebreid aan de orde te stellen. We volstaan met een korte omschrijving van de belangrijkste: 1. de naturalistische rechtvaardiging, waarbij uitspraken over wat het geval behoort te zijn (waarden) afgeleid worden uit datgene wat het geval is. Waarden worden gedefinieerd in termen van observeerbare feitelijke toestanden; 2. volgens het intuitionisme kunnen waarden worden gerechtvaardigd en gekend door middel van introspectie (intuïtie); 3. volgens het emotivisme zijn uitspraken over waarden expressies van goed- of afkeuring. Voor een uitgebreidere behandeling van deze klassieke rechtvaardigingstheorieën wordt verwezen naar O'Connor (1971), terwijl Peters (1972) een weerlegging geeft en een alternatief aanbiedt in de vorm van een zgn. transcendentiaal argument.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., Kurrikulumontwikkeling en haar organisatie in Nederland, *Pedagogische Studiën*, 1972 (49), 55-66.
- Aarnoutse, C. A. J. (Red.), *Doelstellingen van leesonderwijs*, deelrapport 2, Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1976.
- Aarnoutse, C., Buitenhuis, A., Koopman, W., Mommers, M., Poos-Akerboom, M., *Een onderzoek naar de mate waarin een aantal doelstellingen van begrijpend lezen wordt bereikt*, verslag van een literatuurstudie en een vooronderzoek, deelrapport 3, Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1977.
- Ammons, M., An empirical study of process and product in curriculum development, *The Journal of Educational Research*, 1964, 57, 451-458.
- Ashton, P., Kneen, P., Davies, F., Holley, B. J., *The aims of primary education: A study of teachers opinions*, School Council Research Studies, London, MacMillan Education, 1975.
- Baker, E. L., Parents, teachers and students as data sources for the selection of instructional goals, *American Educational Research Journal*, 1972, 9, (3), 403-411.
- Bjerstedt, A., Goal seeking, goal focusing and goal adjustment: systematic analyses of instructional objectives, *Programmed Learning and Educational Teaching*, 1970, 4, 265-279.
- Bos, D. J., Groot, A. D. de, Stroomberg, H. P., Warries, E., *Empirisch onderzoek van onderwijsdoelstellingen*, Amsterdam, R.I.T.P., november 1972.

- Brittingham, B. F., Netusil, A. J., The reliability of goal ratings in a needs assessment procedure, *Journal of Educational Research*, 1976, 69, (5), 184-189.
- Burrill, D. F., On the selection of goals: A note on Groteleuscher and Gooler, *Curriculum Theory Network*, 1973, 11, 78-85.
- Campbell, D. T., Fiske, D. W., Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, *Psychological Bulletin*, 1959, 59 (2), 81-105.
- Cronbach, L. J., Meehl, P. E., Construct validity in psychological tests, *Psychological Bulletin*, 1955, 52 (4), 281-302.
- Davies, F. R., Ashton, P. M. E., Two analyses of teachers discussions of aims in primary education, In P. H. Taylor (Ed.), *Aims, influence and change in the primary school curriculum*, NFER Publishing Company, 1975.
- De Corte, E., *Inventariseren van actueel geldende leerdoelen: ontwikkeling van een empirische methode*, Leuven, Universitaire Pers, 1975.
- Franssen, H., Meyer, K., Kurrikulumontwikkeling in de opleiding aan de Pedagogische Academie, *Pedagogische Studiën*, 1977, 59 (9), 271-279.
- Frey, K., *Theorien des Kurrikulums*, Weinheim, Beltz Verlag, 1972.
- Gelder, L. van, Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces, *Pedagogische Studiën*, 1967, 44 258-270.
- Goodlad, J. I., *School, Curriculum and the individual*, Waltham, Blaisdell Publishing Company, 1966.
- Goodlad, J. I., Richter, M. N., *The Development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Los Angeles, 1966.
- Groot, A. D. de, *Methodologie, grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, 's-Gravenhage, Mouton, 1971.
- Groot, A. D., de, Nota: over de methodologie van de analyse en bepaling van onderwijsdoelstellingen, Bijlage 2 bij: Empirisch onderzoek van onderwijsdoelstellingen, Amsterdam, R.I.T.P., 1972.
- Habermas, J., Vorbereitende bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen kompetenz, in J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1971.
- Hoepfner, R., Bradley, P. A., Doherty, W. J., *National priorities for elementary education*, Los Angeles, CSE monograph series in evaluation, 1973.
- Husèn, T., Curriculum research in Sweden, *International Review of Education*, 1965, 11, 189-207.
- Husèn, T., Dahllöf, U., An empirical approach to the problem of curriculum content, *International Review of Education*, 1965, 11, 51-74.
- Johnson, M., Definitions and models in curriculum-theory, *Educational Theory*, 1967, 17, 127-140.
- Kemenade, J. A. van, Wijngaards, A. H. M., Doelopvattingen van sociologiedocenten, een empirische benadering, *Sociologische Gids*, 1969, 16, 12-21.
- Klingberg, G., Agren, B., *Expert opinions on the use of literature in the Swedish Comprehensive School, a taxonomic approach to requirement analysis*, Department of Educational Research, Research Bulletin, no. 11, Gothenburg, May 1972.
- Louwyck, A., Een empirisch onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen tussen de einddoelstellingen van het secundair onderwijs in West-Europa, *Pedagogisch Forum [Tijdschrift voor Opvoedkunde]*, 1976, 1 (8), 453-464.
- Mertens, F. J. H., Doelstellingenonderzoek voor het technisch beroepsonderwijs, In: Werkgroep Onderwijsresearch, *Onderwijsresearchdagen 1975*, T.H. Twente, maart 1975.
- Meuwese, W., *Onderwijsresearch*, Utrecht/Antwerpen, Aulaboeken, 1971.
- Meyer, H. L., *Einführung in die Kurrikulummethodologie*, München, Mosel Verlag, 1972.
- Mosychuck, H., Blowers, T., Penner, W., Weekly, L., Perceptions of educational goals: a survey, *The Alberta Journal of Educational Research*, 1976, 22, (1), 44-51.
- Neagley, R. L., Evans, N. D., *Handbook for effective curriculum development*, Englewood, Cliffs, Pentic-Hall, 1967.
- O'Connor, D. J., *An introduction to the philosophy of education*, London, Routledge & Kegan, 1971.
- Olson, A. T., Freeman, E., The objectives for teaching mathematics in the junior high school as perceived by parents, students and professional educators, *The Alberta Journal of Educational Research*, 1976, 22, (1), 52-58.
- Peters, R. S., *Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin, 1972.
- Peters, W. P. J., Het bepalen van specifieke leerdoelstellingen voor het vak rekenen bij het L.H.N.O., *Pedagogische Studiën*, 1973, 50, 278-288.

- Posner, G. J., The use of construct validation procedures in curriculum research, *Curriculum Theory Network*, 1973, 11, 34-46.
- Rankin, R. J., Gaite, A. J. H., Raffeld, P., Educational needs as perceived by seven constituencies in education, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1976.
- RION, *Subsidie-aanvraag voor een onderzoek naar een methode voor het inventariseren van onderwijsdoelstellingen als uitgangspunt voor kurrikulumontwikkeling ten dienste van lerarenopleidingen*, S.V.O.-0317, Groningen, 1976.
- Sandbergen, S., doelstellingenonderzoek als een didactisch specialisme? Een kritische opmerking over een analyse van De Corte, *Memoreeks Onderwijsresearch*, 1973, 1 (2), 9-12.
- Santini, B., Attitudes of Swiss teachers towards the study and planning of the curriculum, *Journal of Curriculum Theory*, 1973, 5, 156-165.
- Smets, P., Weert, P. van, *MTO Doelstellingenonderzoek, voortgangsrapport nr. 1*, Onderzoekgroep van de vakgroep Onderwijskunde, T.H. Twente, Enschede, 1975.
- Stroomberg, H. P., Voorlopig verslag van een empirisch doelstellingenonderzoek: overzicht van de werkzaamheden, *Pedagogische Studiën*, 1973 (a), 50, 230-238.
- Stroomberg, H. P., Onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek, *Pedagogische Studiën*, 1973 (b), 50, 497-517.
- Taba, H., *Curriculum development: Theory and practice*, New York, Harcourt, Brace & World Inc., 1962.
- Taylor, P. H., Holley, B., A study of the emphasis given by teachers of different age groups to aims in primary education, In P. H. Taylor (Ed.), *Aims, influence and change in the primary School curriculum*, NFER Publishing Company, 1975.
- Tyler, R. W., *Basic principles of curriculum and instruction*, London, The Open University, 1971.
- Velema, E., Vraagstukken bij het verzamelen en formuleren van onderwijsdoelen, In: *Congresboek Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs 1966*, Eindhoven, Technische Hogeschool Eindhoven, 1966, 191-198.
- Witkin, B. R., Needs assessment models: a critical analysis, Paper prepared for American Educational Research Association Annual meeting, San Francisco, California, april 1976.
- Woog, P. C., A Q-study of elementary school teachers assignments of educational priorities and their practice, *The Journal of Experimental Education*, 1973, 42 (1), 88-96.

Curriculum vitae

Jan Gerris (1946) was na het eindexamen gymnasium alpha en het onderwijsexamen gedurende enkele jaren werkzaam in het onderwijs (g.l.o. en Jenaplan). Studeerde gedeeltelijk tijdens en na zijn onderwijzersloopbaan pedagogiek te Nijmegen (afstudeerrichting onderwijskunde). Behaalde in 1976 het doktoraalexamen (cum laude). Vanaf november 1975 als wetenschappelijk ambtenaar verbonden aan een onderzoeksproject over de stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Dit project wordt uitgevoerd op de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de K. U. te Nijmegen. Werkzaam op het gebied van de ontwikkeling en evaluatie van een longitudinaal gestructureerd onderwijsprogramma gericht op de stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs, waarover enkele publikaties. Daarnaast geïnteresseerd in algemene kurrikulumvraagstukken. Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie (S.V.O.-project 0360), Psychologisch Laboratorium, Postbus 1904, Erasmuslaan 16, 6500 HE Nijmegen.