

# Onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek

Enkele kanttekeningen bij het artikel van H. P. Stroomberg\*

E. DE CORTE

*Pedagogisch Instituut, K. Univ. Leuven*

Men stelt vast dat er de laatste tijd in het Nederlandse taalgebied gepoogd wordt om tegemoet te komen aan de behoefte aan empirisch onderzoek met betrekking tot de doelstellingen van het lager en het secundair onderwijs<sup>1</sup>. Daarbij blijkt de noodzaak aan een theoretisch begrippenkader als referentiesysteem voor de research en tevens aan een adequate onderzoeksmethodologie. Beide onderwerpen komen aan bod in de recente artikelen van Stroomberg en het is de bedoeling van deze bijdrage enkele kanttekeningen te maken bij enige punten uit deze publikaties<sup>2</sup>.

## *Methodologie van het doelstellingenonderzoek*

Naar onze mening blijft de paragraaf over de methodologie van het doelstellingenonderzoek in het tweede artikel van Stroomberg erg vaag. Het zou daarom aanbeveling verdienen om aan de rapporten van De Groot en Bos, waarnaar de auteur voor verdere toelichting verwijst, een bredere verspreiding te geven.

Met betrekking tot de werkwijze toegepast in het empirisch onderzoek, waarover een voorlopig verslag werd uitgebracht in het eerste artikel van Stroomberg, stellen we ons de vraag of niet

\* Gelet op het belang van de discussie over onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek heeft de redactie, in overleg met drs. Stroomberg, aan Dr. De Corte gevraagd een korte reactie op het artikel van Stroomberg te schrijven. Uiteraard impliceert deze handelwijze geen standpuntbepaling van de redactie in deze op gang komende wetenschappelijke discussie.

al te gemakkelijk aan de algemene doelstellingen werd voorbijgegaan<sup>3</sup>. In dit verband verwijzen we naar het onderscheid tussen actueel geldende en didactisch wenselijke onderwijsdoelen, dat we in een vroegere publikatie geïntroduceerd hebben<sup>4</sup>. Wanneer het gaat om de inventarisatie van actueel geldende leerdoelen, menen we dat men zich inderdaad van meet af aan op de concrete doelstellingen kan richten; in dit geval is dit misschien zelfs de meest verkieslijke aanpak<sup>5</sup>. In het onderzoek van Stroomberg is het echter blijkbaar de bedoeling didactisch wenselijke doelen te inventariseren. Voor deze situatie zijn we het standpunt van Krathwohl toegegaan, m.n. dat het zeer wenselijk is van algemene doelen uit te gaan<sup>6</sup>. Voor enige argumentatie in verband met dit standpunt verwijzen we naar een andere publikatie<sup>7</sup>. We beperken er ons hier toe op te merken, dat tal van bezwaren tegen het concreet formuleren van onderwijsdoelen juist te maken hebben met het zich al te zeer toespitsen op specifieke doelstellingen, en terecht<sup>8</sup>.

## *Begrippenkader in verband met onderwijsdoelen*

In zijn artikelen behandelt Stroomberg een aantal bekende termen en introduceert hij tevens enkele nieuwe begrippen.

Ten aanzien van het onderscheid tussen onderwijsbeleids- en onderwijsprocesdoelen, komt het ons voor dat dit niet in eerste instantie moet gezocht worden in de wijze van evalueren. Dit verschil in evaluatieprocedure vloeit uiteindelijk voort uit het verschil in aard van beide categorieën van doelen. Bij onderwijsprocesdoelen gaat het om veranderingen in de gedragsvormen en

eigenschappen die men door middel van onderwijsleerprocessen bij de leerlingen wil verwezenlijken. Zoals ook uit de tekst van Stroomborg blijkt, is dit niet primair het geval voor beleidsdoelstellingen<sup>9</sup>.

Onderwijsprocesdoelen worden verder door de auteur omschreven in termen van vaardigheden. We kunnen het er wel mee eens zijn dat strikt genomen kennis niet uit de mand valt, wanneer men doelstellingen aldus definieert. Toch moet erop gewezen worden, dat de term vaardigheid hiermee in een ruimere betekenis gehanteerd wordt dan gebruikelijk is. In de taxonomie van Bloom, cognitief domein, bijvoorbeeld wordt onderscheid gemaakt tussen 'knowledge' en 'intellectual skills'. In het citaat uit een rapport van De Groot in Stroomborg's tweede artikel (cf. 6.2) is trouwens ook sprake van het aanbrengen van kennis en de training van vaardigheden. Derhalve lijkt de term *gedragsveranderingen* ons meer adequaat als overkoepeling voor de diverse categorieën van onderwijsdoelen, mede omdat ook het specifieke van de attitudes erin opgenomen is.

Een belangrijke differentiatie ten aanzien van de onderwijsdoelen die men ook bij Stroomborg terugvindt is deze tussen algemene en concrete doelen; de auteur voegt daaraan nog de notie operationele doelstelling toe. Met dit laatste begrip hebben we wel enige moeite. Blijkens de uiteenzetting wordt met operationele doelstelling een item bedoeld en verder stelt de auteur dit gelijk met het derde abstractieniveau van doelstellingen bij Krathwohl. Persoonlijk geven we er de voorkeur aan om een item niet als een doelstelling te beschouwen, maar als een mogelijke instrumentalisering van een leerdoel. Derhalve bedoelt Krathwohl met zijn derde niveau geen items, maar concrete doelen of leerdoelen. Deze zijn zoals deze auteur stelt, nodig voor het ontwikkelen van 'instructional materials', d.w.z. 'materials which are the operational embodiment of one particular route to the achievement of a curriculum planned at the second and more abstract level'<sup>10</sup>. In een recentere publikatie spreekt Krathwohl in verband met 'instructional materials' en 'test items' over 'a fourth level of

specificity'<sup>11</sup>.

Het is interessant op te merken dat Krathwohl het ook met betrekking tot 'instructional materials' over operationalisering van onderwijsdoelen heeft. In deze gedachtengang zou men onderscheid kunnen maken tussen de operationalisering van doelstellingen in termen van onderwijsleersituaties en in termen van items voor de evaluatie.

Verder zijn we het ook eens met de uitspraak van Krathwohl dat overeenstemming over onderwijsdoelen eerder bereikt wordt op het abstractere dan op het concrete niveau, een standpunt dat Stroomborg niet schijnt te delen. Men is het er bijvoorbeeld gemakkelijk over eens dat 'een democratische levenshouding' een wenselijke onderwijsdoelstelling is. Over de inhoud daarvan ontstaat weliswaar discussie. Welnu dit inhoudelijk expliciteren komt precies neer op het concretiseren van deze algemene doelstelling.

Met de laatste twee bedenkingen komen we in zekere mate weer terecht in het domein van de methodologie. Stroomborg stelt dat de relatie tussen wat hij het eerste en het tweede niveau noemt – respectievelijk algemene en concrete doelen – moeilijk scherp te krijgen is. We zijn het ermee eens dat dit actueel meestal zo is en dat het leggen van deze relatie geen gemakkelijke opgave is. Dit is nochtans geen reden om de zaak uit de weg te gaan. Om tot een oplossing te komen lijkt het ons noodzakelijk een tussenliggend abstractieniveau in te schakelen, zoals ook Krathwohl doet. Stroomborg merkt trouwens zelf op dat er tussen algemene en concrete doelen 'waarschijnlijk nog enkele interessante niveaus in de hiërarchie onderscheiden moeten worden'. Op een dergelijk intermediair niveau kan een classificatiesysteem voor onderwijsdoelen o.i. een geschikt hulpmiddel zijn als tussenschakel tussen algemene en concrete doelen<sup>12</sup>.

Tenslotte menen we dat Stroomborg het mogelijk belang van Gagné's leertaakhiërarchieën voor het doelstellingenonderzoek onderschat. Tot dit doelstellingenonderzoek rekenen wij ook het ordenen van de doelen in een didactische sequentie. Welnu in dit opzicht kan de methode

van Gagné ongetwijfeld adequaat toegepast worden<sup>13</sup>.

### Slotbeschouwing

In de pedagogische wetenschappen en in de onderwijskunde heeft men zich in het verleden ten overvloede beklaagt over de klassieke spraakverwarring. Mede door de complexiteit van het domein der onderwijsdoelen, waarover Stroomberg terecht spreekt, dreigt ook hier dit gevaar. Daarom lijkt het ons wenselijk – nu het wellicht nog mogelijk is – te streven naar een zekere uniformiteit van terminologie in dit zeer belangrijke terrein van didaxologisch onderzoek.

### Noten

1. H. P. Stroomberg, Voorlopig verslag van een empirisch doelstellingenonderzoek: overzicht van de werkzaamheden. *Pedag. Stud.*, 1973 (50), 230–238.  
W. P. J. Peters, Het bepalen van specifieke leerdoelstellingen voor het vak rekenen bij het L.H. N.O. *Pedag. Stud.*, 1973 (50), 279–288.  
Ook door het Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek (C.P.D.O., Kathol. Univ. Leuven) werd een empirisch onderzoek uitgevoerd i.v.m. de actueel geldende leerdoelen van het rekenonderwijs op de basisschool, niveau einde zesde leerjaar. Het rapport over deze studie is thans in voorbereiding.
2. H. P. Stroomberg, Voorlopig verslag van een empirisch doelstellingenonderzoek: overzicht van de werkzaamheden. *Pedag. Stud.*, 1973 (50), 230–238.  
H. P. Stroomberg, Onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek. *Pedag. Stud.*, 1973 (50), 497–517.  
Deze artikelen worden verder in de tekst aangeduid met respectievelijk het eerste en het tweede artikel van Stroomberg.
3. H. P. Stroomberg, Voorlopig verslag . . . , p. 233.
4. E. De Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971(16), p. 24–25.
5. E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen. Bijdrage*

*tot de didaxologische theorievorming en aanzetten voor het empirisch onderzoek over onderwijsdoelen.* Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1973, p. 105–106.

6. D. R. Krathwohl, Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials development. *J. Teacher Educ.*, 1965 (16), p. 84–85.  
Zie ook: D. R. Krathwohl & D. A. Payne, Defining and assessing educational objectives. In: R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement.* Washington, American Council on Education, 1971 (2nd ed.), p. 21–22.
7. E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen*, p. 42–44.
8. *Ibid.*, p. 50 e.v.
9. De auteur schrijft in dit verband: 'Beleidsdoelstellingen zijn primair financieringsgronden'.
10. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 84.
11. D. R. Krathwohl & D. A. Payne, *o.c.*, p. 21.
12. E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen*, p. 44 & 88.  
Zie ook: E. De Corte, C. T. Geerligts, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters & R. Vandenberghe, *Beknopte didaxologie.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972, p. 56.
13. E. De Corte, *Onderwijsdoelstellingen*, p. 92.

### Curriculum vitae

E. de Corte, geboren in 1941, behaalde in 1960 het diploma van onderwijzer en studeerde daarna pedagogische wetenschappen aan de K. Univ. te Leuven. Promoveerde in maart 1970 o.l.v. Prof. Dr. K. Swinnen met een proefschrift, getiteld: *Didactische evaluatie en doelstellingen in het onderwijs. Bijdrage tot de wetenschappelijke theorievorming en ontwikkeling van onderzoeksmethoden.*

Vanaf 1964 verbonden aan het Departement Pedagogische Wetenschappen van de Leuvense Universiteit, eerst als mandaathouder van het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek en thans als docent met als hoofdopdracht het onderwijs in de Pedagogische Psychologie. Zijn belangrijkste studien en interessedomeneinen zijn: psychologie van het leren en onderwijzen, problemen i.v.m. de onderwijsdoelstellingen en de didactische evaluatie.

Adres: Pedagogisch Instituut Katholieke Universiteit, Dekenstraat 28–30, Leuven (België)