

De functie van algemene en concrete doelstellingen in het didactisch proces

DR. E. DE CORTE (Aangesteld navorser N.F.W.O.)

Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek, K. Univ. Leuven

Inleiding

Aan de problematiek der onderwijsdoelstellingen werd in de recente didactische literatuur vrij veel aandacht besteed. Omwille van het fundamenteel belang van de doelstellingen voor de uitbouw van het didactisch proces, is deze bijzondere aandacht ongetwijfeld gerechtvaardigd. De onderwijsdoelen vormen immers de basis zowel voor de ontwikkeling van onderwijsstrategiën (of onderwijsleersituaties) als voor de constructie van evaluatie-instrumenten.

Het doelstellingenvraagstuk is trouwens geen nieuw probleem in de didactiek. De belangstelling ervoor werd echter tijdens het voorbije decennium wel geïntensifieerd, vooral onder invloed van de beweging voor curriculumvernieuwing en -evaluatie in de U.S.A.; ook de opkomst van de onderwijstechnologie in het algemeen en van de geprogrammeerde instructie in het bijzonder hebben tot een activering van de interesse voor de onderwijsdoelen bijgedragen¹.

Wie het doelstellingenprobleem bestudeert, voelt zich weldra met een complexe kwestie geconfronteerd. De diversiteit van vaak onnauwkeurige betekenissen waarin het begrip doelstelling gebruikt wordt, is hiervan een symptoom. Daarom is het met het oog op verdere studie belangrijk de problematiek aan een systematische analyse te onderwerpen, teneinde tot een omschrijving te komen van de centrale vragen die zich ten aanzien van de doeleinden stellen. Een dergelijke analyse hebben wij ondernomen en uitvoerig gerapporteerd in een andere publicatie². We beperken ons hier tot het aanduiden van de vier onderling afhankelijke probleemgebieden, die we in verband met de onderwijs-

doelstellingen menen te kunnen onderscheiden. Verder zal dit artikel slechts over één van deze vier probleemgebieden handelen.

1. Inventarisatieproblemen, d.w.z. problemen in verband met het verzamelen van doelstellingen. Meer bepaald bedoelen we hier de differentiatie die men tussen de doelstellingen moet aanbrengen in functie van het verzamelen ervan (actueel geldende, didactisch wenselijke en feitelijk nagestreefde onderwijsdoelen) en de ordeningsprincipes die men bij dit verzamelen dient te hanteren (het relatief belang, de theoretische bereikbaarheid en de didactische sequentie van de doelstellingen).
2. Formuleringsproblemen, waarbij het gaat om de uitdrukkingsvormen van de doelen en de eenduidigheid van hun omschrijving. Qua uitdrukkingvorm kunnen de doelstellingen op verschillende dimensies gesitueerd worden, waartussen evenwel een min of meer nauwe samenhang te onderkennen valt. Als voornaamste dimensies vernoemen we: impliciete versus expliciete doelstellingen; algemene versus concrete (of leer-) doelstellingen; intrinsieke (materiële) versus transcendente (formele) doelstellingen; onmiddellijke (instrumentele) versus uiteindelijke (permanente) doelstellingen; gemakkelijk operationaliseerbare versus moeilijk operationaliseerbare doelstellingen. In onderhavig artikel zullen we het vooral hebben over de dimensie algemeen - concreet uit deze formuleringsproblematiek.
3. Het classificatieprobleem, dat betrekking heeft op het ontwikkelen van een classificatieschema (of een taxonomie) waarin concrete onderwijsdoelen geordend kunnen worden.

Het meest bekende, maar o.i. niet volledig bevredigende systeem waarover we thans beschikken, is de 'Taxonomy of educational objectives' van B. S. Bloom c.s.

4. Evaluatieproblemen die we kunnen samenvatten in de vraag: Zijn de doelstellingen die men bij de leerlingen tracht te verwezenlijken, de moeite waard om nagestreefd te worden?

A. *Naar een oplossing voor de controverse rond concrete doelstellingen*

Een kernvraag in de recente literatuur over onderwijsdoelen betreft het concreet en nauwkeurig formuleren van doeleinden, d.w.z. in termen van te bereiken leerlingengedragingen. Vooral in de Amerikaanse didactiek vormt deze kwestie het voorwerp van een polemiek. De deskundigen zijn het immers niet eens over het belang en de rol van concreet omschreven doelstellingen in verband met de uitbouw van didactische processen. In 1969 vatte Eisner de situatie terzake als volgt samen:

The concept of educational objectives holds a central position in the literature of curriculum, yet the way in which educational objectives should be formulated – if at all – continues to be the subject of professional debate³.

Bloom heeft de controverse rond deze kwestie aan een nadere analyse onderworpen. Deze auteur stelt vast, dat het standpunt ten aanzien van het belang van concrete doelstellingen verschilt naargelang men terechtkomt bij personen, wiens voornaamste didactische activiteit met verschillende fasen van het didactisch proces te maken heeft⁴.

Allereerst merkt Bloom op, dat leerkrachten meestal moeite hebben om hun doelstellingen klaar te omschrijven en om de relatie aan te duiden tussen wat ze in de klas doen en de algemene en meer uiteindelijke doelstellingen in verband met een bepaald leervak⁵. De geringe belangstelling voor onderwijsdoelen wordt ook door Eisner geconstateerd, die hierin meteen een reden ziet om het didactisch belang en de

efficiëntie van specifieke doelstellingen in vraag te stellen⁶.

In het kader van de curriculumconstructie kan men er ook vakspecialisten moeilijk toe brengen hun doelstellingen concreet te omschrijven, hoewel deze personen anderzijds wel zeer expliciet zijn met betrekking tot de vakinhouden, die in het onderwijs moeten behandeld worden. Bloom duidt hier op een typisch kenmerk van de Amerikaanse beweging voor curriculumvernieuwing, m.n. de aanpak volgens leervakken; de primaire gerichtheid op de inhoud of leerstof wordt aldus begrijpelijk⁷.

In tegenstelling tot de leerkrachten en de curriculumspecialisten staat het standpunt van de onderwijstechnologen en de evaluatoren. Deze categorieën van didactici beschouwen het concretiseren van doelstellingen als een noodzakelijke basis voor respectievelijk het ontwikkelen van leermiddelen en van evaluatie-instrumenten⁸.

Wanneer men nochtans de situatie grondiger gaat bekijken, aldus Bloom, stelt men vast dat ook de leerkrachten en de vakdeskundigen zekere specificaties voor ogen hebben, die hun didactische arbeid oriënteren.

De specificaties waardoor de vakspecialisten zich bij de curriculumontwikkeling laten leiden, zijn, zoals hierboven bleek, de inhouden van het betrokken vak.

De ervaren praktici hebben wellicht impliciete verwachtingen ten aanzien van datgene, wat zij als resultaat van hun onderwijs bij de leerlingen willen bereiken en vinden explicitering daarvan overbodig. Anderen richten zich erop de leerlingen klaar te maken voor het vervolgonderwijs. Wij zouden hieraan nog willen toevoegen, dat vele leerkrachten min of meer onbewust de leerstof of het leerboekje als de concretisering en de neerslag van de onderwijsdoelen aanzien. Uit enkele Amerikaanse studies is trouwens gebleken, dat in het algemeen bij de leerkrachten geen 'doelstellingen-bewustzijn' aanwezig is; in het gebruik van doeleinden als leidraad voor hun onderwijs moeten zij getraind worden⁹. Dit geeft meteen een verklaring voor de vaststelling van Bloom en Eisner, dat leerkrachten slechts een geringe belangstelling voor doel-

stellingen hebben. Deze onderzoeksresultaten bevatten o.i. ook duidelijke implicaties voor de leerkrachtenopleiding¹⁰.

De vier genoemde groepen van onderwijsmensen verschillen dus niet zozeer, doordat bij de enen wel concrete verwachtingen ten aanzien van het effect van het onderwijs aanwezig zijn en bij de anderen niet. Het onderscheid heeft veeleer te maken met de graad van explicitering en detaillering en met de vorm van de specificaties.

Bloom wijst er verder op, dat het nut van doelstellingen als zodanig niet verhoogt naarmate ze verder gespecificeerd zijn. De gewenste of meest geschikte graad van concretisering van de doelstellingen zal integendeel afhankelijk zijn van het gebruik dat men in een gegeven situatie van deze doelen wil maken. Deze opvatting vinden we trouwens reeds in een vroegere publikatie van Krathwohl¹¹.

Bloom en Krathwohl wijzen aldus zowel het extreme standpunt pro de concretisering van doelen als contra af; de meer algemene en de meer specifieke doelstellingen zijn beide van belang in verband met de ontwikkeling van een onderwijsleerplan. Meteen geven deze auteurs o.i. het uitgangspunt voor een constructieve oplossing van de leerdoelen-controverse. Belangrijk is vooral, dat zij het abstractieniveau van doelstellingen in verband brengen met de wijze waarop men de doelen wil gebruiken, m.a.w. met het soort beslissingen dat erop gebaseerd wordt. Hoewel dit erg vanzelfsprekend lijkt, is het expliciet stellen ervan toch noodzakelijk. Eén van de bezwaren, aangevoerd tegen het concretiseren van doelstellingen, komt immers juist hierop neer, dat deze leerdoelen geen grote invloed zouden hebben op de ontwikkeling van onderwijsstrategieën, op de onderwijspraktijk, op de evaluatie en op het leren van de leerlingen¹².

Aansluitend bij de opvatting van Bloom en Krathwohl, waarin zowel aan de meer algemene als aan de meer specifieke doelen recht wordt gedaan, beschouwen wij doelstellingenbepaling en -formulering als een proces van progressieve concretisering, dat weliswaar min of meer los

staat van, maar geleidelijk overvloeit in de volgende fase van het didactisch proces, nl. de ontwikkeling van onderwijsstrategieën of onderwijsleersituaties. Deze gedachte vormt de basis van onderstaande uiteenzetting.

B. Belang van de meer algemene doelstellingen

De stellingname, dat in het kader van de uitwerking van onderwijsprocessen de doelstellingen op diverse niveaus van abstractie dienen geformuleerd te worden, vraagt thans om verdere toelichting. Waarom en in verband met welke soorten beslissingen heeft men doelen van een verschillende graad van concreetheid nodig?

Een belangrijke reden daartoe omschrijft Krathwohl als volgt:

All levels of specification of objectives are needed to guide the planning of the educational process. Only as each level is completed can the next be begun. The first level guides the development of the second, the second guides the third¹³.

Aldus zijn algemene doelstellingen noodzakelijk als oriëntatiepunten en referentiekader voor verdere curriculumontwikkeling.

Doelstellingen op het hoogste niveau van abstractie geven de uiteindelijke (permanente) doelen aan, waarnaar het onderwijs de leerlingen moet begeleiden. Ze schetsen in vrij algemene trekken de vorm van persoonlijkheidsontwikkeling die men, rekening houdend met de gegeven sociaal-culturele situatie, bij de leerlingen wil verwezenlijken door middel van het onderwijs. Deze abstracte onderwijsdoelstellingen noemt Möller 'Richtziele'¹⁴. Ze vormen inderdaad de meest adequate basis voor de verdere explicitering van de te ontwikkelen persoonlijkheidsaspecten en zijn ook richtinggevend voor de keuze van domeinen van leerstofinhouden die in het onderwijs aan de orde moeten gesteld worden.

De omgekeerde weg bewandelen, m.n. beginnen met het formuleren van leerdoelen of het beperken van de doelstellingenontwikkeling tot deze fase, zou trouwens een onmogelijke werk-

wijze blijken, omdat men over geen criteria beschikt om uit de veelheid van mogelijke concrete doeleinden een verantwoorde keuze te doen en om prioriteiten te bepalen.

Wanneer men toch op deze wijze zou willen tewerk gaan, kan dit slechts als men zich laat leiden door een impliciet referentieschema betreffende datgene, wat het onderwijs uiteindelijk bij de leerlingen behoort te realiseren. Welnu iedereen zal ermee akkoord gaan, dat het expliciteren van deze impliciete algemene doelen alleen ten goede kan komen aan de curriculumconstructie, vooral om de volgende twee redenen. 1° Onderwijsleerplanontwikkeling is uiteraard steeds groepsarbeid; de vlotte en efficiënte communicatie tussen de betrokkenen zal zeker bevorderd worden door het duidelijk omschrijven van de uitgangspunten. 2° Alleen wanneer de algemene doelstellingen geëxpliciteerd zijn, is het mogelijk te evalueren of de leerdoelen werkelijk bijdragen tot de verwezenlijking van de meer uiteindelijke verwachtingen, m.a.w. of de continuïteit tussen de algemene en de concrete doelen gewaarborgd is¹⁵.

In aansluiting bij voornoemde reden moet tevens het belang van de algemene doelen voor de onderwijspraktijk in het licht gesteld worden. Het is essentieel dat de leerkrachten het verband zien tussen de specifieke effecten, die zij bij de leerlingen trachten te verwezenlijken en de uiteindelijke doelen die de practici trouwens permanent op het oog moeten houden.

Het formuleren van meer algemene doelstellingen is volgens Krathwohl ook nog noodzakelijk, omdat niet alle verwachtingen volledig concretiseerbaar zijn¹⁶. Naar onze mening is dit veeleer een feitelijk dan een principiële argument. Wij onderschrijven in dit verband de stelling van Ebel, dat in principe alle belangrijke doelstellingen van het onderwijs operationaliseerbaar zijn; in de huidige stand van het didactisch onderzoek is men er evenwel nog niet in geslaagd een aantal van deze doelen op bevredigende wijze te specificeren¹⁷. Van hieruit zouden wij het argument van Krathwohl als volgt willen omschrijven: het formuleren van doelstellingen op een hoger abstractieniveau is in de huidige omstan-

digheden nodig, omdat men anders te veel het gevaar loopt, dat bij het omschrijven van leerdoelen de klemtoon te eenzijdig valt op de elementaire aspecten die gemakkelijk te concretiseren zijn. Dit wordt trouwens vaak aangevoerd als argument tegen het specificeren van onderwijsdoelen¹⁸.

Door op basis van de doelstellingen op het hoogste abstractieniveau de persoonlijkheidsaspecten, die door middel van het onderwijs moeten ontwikkeld worden, nader te omschrijven en inhoudelijke domeinen af te bakenen, worden de doelstellingen meteen reeds verder gespecificeerd en komt men terecht op wat Krathwohl het intermediair abstractieniveau noemt¹⁹. Möller, in haar differentiatie volgens graden van concreetheid blijkbaar door voornoemde auteur geïnspireerd, spreekt hier van 'Grobziele'²⁰. Krathwohl zelf noemt de doelen op dit niveau 'behavioral objectives', een naamgeving die in ruimere zin wel toepasselijk kan zijn, indien men erin slaagt de persoonlijkheidsaspecten reeds in meer operationele termen te omschrijven, wat trouwens wenselijk is. Niettemin moet worden opgemerkt, dat de uitdrukking 'behavioral objectives' in de literatuur meestal gebruikt wordt ter aanduiding van doelstellingen, die op een nog lager niveau van abstractie liggen, m.n. leerdoelstellingen.

Men zal opmerken dat door de nadere precisering van de persoonlijkheidsoperaties en -processen op dit intermediair niveau, geleidelijk gestalte gegeven wordt aan een classificatieschema voor leerdoelen, vooral wat de gedragsdimensie betreft²¹. Het is mogelijk dat men, min of meer los van de curriculumconstructie, reeds een bepaalde conceptie heeft ontwikkeld over een dergelijk ordeningssysteem. Indien dit het geval is, kan men dit a priori schema hier gebruiken en nagaan in hoever de categorieën een adequate specificering van de meer algemene doelen belichamen.

De doelstellingen op het intermediair niveau vormen vanzelfsprekend op hun beurt het uitgangspunt voor de volgende stap in de progressieve concretisering, waardoor men het niveau

van de leerdoelstellingen bereikt en geleidelijk in de volgende fase van het didactisch proces terecht komt. De nog relatief globale doelen (op het intermediaire abstractieniveau) bevatten echter op zichzelf reeds duidelijke implicaties met betrekking tot het ontwikkelen van onderwijsstrategieën. We beperken er ons toe dit aan de hand van een tweetal voorbeelden te illustreren. Indien in de doelstellingen op het intermediair niveau de klemtoon gelegd wordt op het ontwikkelen van het productief, het creatief en het kritisch denken, zal dit andere leersituaties onderstellen dan wanneer men vooral het verwerven van reproduceerbare kennis beoogt. Als men door middel van het onderwijs de leerlingen bepaalde attitudes, zoals de bereidheid tot coöperatie, wil bijbrengen, moeten onderwijsleersituaties geschapen worden waarin gelegenheid tot leren samenwerken geboden wordt; het is bijvoorbeeld duidelijk, dat een streng klassikaal systeem daartoe weinig mogelijkheden biedt.

Tenslotte wensen we nog te wijzen op het belang van de doelstellingen op het intermediair abstractieniveau voor de evaluatie van het onderwijsrendement.

Evaluatie van het rendement of produkt-evaluatie bestaat erin, te onderzoeken in hoever de doelstellingen van het onderwijs bereikt zijn bij de leerlingen die dit onderwijs hebben gevolgd²². Uit deze omschrijving volgt, dat men als uitgangspunt voor de constructie van evaluatie-instrumenten moet beschikken over een systematische inventaris van de onderwijsdoelstellingen, liefst in concrete termen geformuleerd, zoals we verder zullen aantonen. Deze evaluatie-instrumenten worden evenwel ook geacht te onderzoeken, of de leerlingen op de goede weg zijn naar het bereiken van de meer algemene doelen, waarvan de specifieke doelstellingen en de daaruit afgeleide instrumentaliseringen (= de opgaven voor een proef) als concrete uitingsvormen worden beschouwd. Men herkent hierin het probleem van de begripsvaliditeit van de evaluatieproeven; met betrekking tot de cognitieve doelstellingen komt de kwestie hierop neer: zijn deze proeven adequate representanten van de intellectuele operaties (bijvoorbeeld uit een

classificatieschema), die men door middel van het nastreven van concrete doeleinden bij de leerlingen wil ontwikkelen?

Het spreekt vanzelf, dat door het waarborgen van de continuïteit tussen de algemene en de concrete doeleinden, evenals van de validiteit van elk item uit een evaluatieproef ten opzichte van de overeenkomstige leerdoelstelling, meteen ook, vooral langs logisch-didactische weg, de begripsvaliditeit van dergelijke proeven in belangrijke mate verzekerd wordt. Men heeft althans goede redenen om te onderstellen, dat de ontwikkelde instrumenten begripsvalid zijn. Rechtstreeks onderzoek over de begripsvaliditeit van de proeven ten opzichte van de intellectuele operaties vormt echter de methode bij uitstek om deze hypothese empirisch te verifiëren. Bovendien kan dit onderzoek interessante informatie opleveren over de omschrijving van deze cognitieve operaties en over de onderlinge relaties ertussen.

C. Belang van de concrete doelstellingen

Tot nog toe is vooral gewezen op het belang en de noodzaak van de meer algemene onderwijsdoelen in verband met de uitwerking van didactische processen. Thans voegen we hieraan toe, dat verdere concretisering van deze algemene verwachtingen tot leerdoelstellingen even onontbeerlijk is, zowel voor de ontwikkeling van onderwijsstrategieën als voor de onderwijspraktijk en de evaluatie, kortom voor het gehele didactisch proces.

Het belang van concrete doeleinden als basis voor de constructie van proeven voor rendementevaluatie kwam hierboven reeds aan de orde. Als evaluatie erin bestaat te onderzoeken en te beoordelen in hoever de doelstellingen van het onderwijs bij de leerlingen werkelijk gerealiseerd werden, dan is het duidelijk dat de constructie van dergelijke proeven moet gebaseerd zijn op een vooraf opgestelde lijst van deze doelstellingen. De voorkeur gaat hierbij naar zo concreet mogelijk omschreven doelen om volgende redenen.

In de eerste plaats zijn concrete doelstellingen

gemakkelijker en eenduidiger dan algemene doelen operationaliseerbaar, d.w.z. 'adequaats' om te zetten in een empirische methode (een serie 'operaties'), waarmee men kan nagaan of en in hoeverre de doelstelling in kwestie bereikt is²³. M.a.w. uit een leerdoelstelling kan men gemakkelijker een begripsvaliede opgave afleiden. Onder begripsvaliditeit wordt hier verstaan, dat de bekwaamheid (kennis, inzicht of vaardigheid) nodig om de opgave uit te voeren, moet beantwoorden aan de bekwaamheid, omschreven in de overeenkomstige doelstelling; men kan aldus ook spreken van de *doelstelling-validiteit* van een item. Meer algemene doelen daarentegen zijn veelzijdig interpreteerbaar: aldus bezitten ze een vrij ruim toepassingsgebied en zijn niet zo eenduidig vertaalbaar in opgaven.

Het beschikken over een inventaris van concrete doelstellingen heeft bovendien nog een tweede voordeel. Het vergemakkelijkt namelijk het waarborgen van de inhoudsvaliditeit van een evaluatieproef of een studietoets, vooral wanneer de doelstellingen geordend zijn in een classificatieschema. De inhoudsvaliditeit van een evaluatieproef komt hierop neer, dat de opgaven, opgenomen in de proef, representatief moeten zijn voor het universum van doelstellingen waarop de proef betrekking heeft. Overeenkomstig deze omschrijving zou de term *doelstellingen-representativiteit* een meer adequate benaming van het begrip zijn dan inhoudsvaliditeit. Hierbij beklemtonen we, dat niet alleen de representativiteit ten opzichte van de leerstofinhouden, maar evenzeer ten opzichte van de gedragsaspecten van de doelstellingen verzekerd moet worden.

Ook in het licht van de onderwijspraktijk zijn de algemene doelen, ondanks hun fundamenteel didactisch belang, toch onvoldoende richtinggevend.

Lindvall schrijft hieromtrent dat hetgeen in de concrete klassituatie gebeurt, eerder weinig vanuit doelstellingen gestuurd wordt, precies omdat de verwachtingen veelal slechts in algemene termen geformuleerd zijn. Als voorbeelden ver-

noemt de auteur omschrijvingen als: het beheersen van ..., het begrijpen van ..., het waarderen van ... Dergelijke doelstellingen hebben een zo weinig exacte betekenis en zijn aldus zo veelzijdig interpreteerbaar, dat men er alle kanten, of althans vele kanten mee uitkan²⁴. Anders maar dan nogal sterk uitgedrukt, elke leerkracht kan er, wat hij ook doet, van overtuigd zijn, dat zijn onderwijs door het vooropgezette doel geleid en bepaald wordt²⁵.

Het nadelige gevolg van deze situatie is, dat het didactisch handelen vaak helemaal niet consistent is met de algemene doelstellingen, waarvan men nochtans beweert dat ze zeer belangrijk zijn maar die men aldus enkel lippen dienst bewijst. De bekende Amerikaanse onderzoeker Ralph W. Tyler heeft deze inconsistentie empirisch geconstateerd. Hij vroeg aan een aantal docenten geschiedenis aan 'colleges' hun doelstellingen mede te delen en registreerde hierbij waardevolle doeleinden als bijvoorbeeld: bij de studenten inzicht ontwikkelen in de wijze waarop vroegere gebeurtenissen en omstandigheden latere situaties en problemen beïnvloeden; de studenten bekwaam maken om de invloed van het verleden op actuele toestanden en problemen op te sporen en aan te duiden. Observatie van de onderwijspraktijk en van de evaluatietechnieken van deze docenten leidde evenwel tot de vaststelling, dat zij hoofdzakelijk feitenkennis over de verschillende historische perioden aan de studenten mededeelden en hen overhoorden over de aangeboden informatie. Dit had verder tot gevolg, dat de studenten hun studiemethode helemaal instelden op de verwachting, geïmpliceerd in de werkwijze van de docenten, nl. het zo getrouw mogelijk kunnen reproduceren van de gegeven historische informatie²⁶.

We kunnen dus besluiten dat, zoals Van Gelder het uitdrukt, concretisering van de doelstellingen nodig is om de arbeid in de school duidelijk richting te geven. Deze auteur wijst echter tevens op de moeilijkheden van deze concretisering, meer bepaald wat het verzekeren van de consistentie tussen algemene en specifieke doelen betreft²⁷.

Indien de precisering van onderwijsdoelen zeer wenselijk is in het licht van de praktijk, volgt daaruit tevens de noodzaak van deze concretisering in functie van het ontwikkelen van onderwijsstrategieën, die juist de onmiddellijke voorbereiding tot het onderwijsgeven uitmaken. Zoals zo dadelijk zal worden aangetoond, zijn deze beide fasen uit het didactisch proces, m.n. leerdoelformulering en strategie-ontwikkeling, in werkelijkheid niet scherp van elkaar te scheiden en komt men geleidelijk van de ene in de andere fase terecht. Dit is meteen het meest sprekende argument ten gunste van de stellingname, dat het omschrijven van leerdoelstellingen zo niet onontbeerlijk, dan toch uiterst wenselijk is met het oog op het ontwerpen van onderwijsleersituaties.

Dezelfde opvatting vinden we ook weer bij Krathwohl terug. Door explicitering van de doelen op het intermediair abstractieniveau komt men, aldus deze auteur, tot specifieke doelstellingen; ze vertegenwoordigen het derde en laagste niveau van abstractie en zijn noodzakelijk voor het ontwikkelen van 'instructional materials'. d.w.z. 'materials which are the operational embodiment of one particular route (rarely are multiple routes included) to the achievement of a curriculum planned at the second [intermediate] and more abstract level'. De concrete doelstellingen op dit derde niveau, die overeenkomen met wat men in de geprogrammeerde instructie 'terminal behaviors' noemt, omschrijven zeer nauwkeurig de gedragingen die de leerlingen moeten beheersen, maar ook op welke inhouden of objecten en in welke omstandigheden de leerlingen deze gedragingen moeten kunnen demonstreren²⁸. Möller stelt in het Duits voor deze leerdoelen de term 'Feinziele' voor²⁹. Het is interessant om nog op te merken, dat Krathwohl in bovenstaand citaat met betrekking tot 'instructional materials' over operationalisering van doelstellingen spreekt. In deze gedachten-gang kan men onderscheid maken tussen de strategische operationalisering en de evaluatieve operationalisering van onderwijsdoelstellingen. Om de gedachten te fixeren is het drie-niveauschema voor het concretiseringsproces van on-

derwijsdoelen, zoals we dit bij Krathwohl en bij Möller aantreffen, ongetwijfeld nuttig. Men moet deze voorstelling nochtans niet al te streng opvatten. Zo hebben we bijvoorbeeld vroeger in dit artikel opgemerkt, dat op het intermediair abstractieniveau leerstofgebieden worden afgebakend. Het spreekt vanzelf dat om van daaruit tot leerdoelstellingen in strikte zin te komen, nog een stapsgewijze analyse van deze inhoudelijke domeinen in rubrieken en verder in eenheden en elementen nodig is. Hetzelfde geldt ook ten aanzien van de explicitering van de cognitieve operaties.

In het verloop van de laatste fase uit de progressieve specificatie vloeit het proces van doelstellingenontwikkeling over in het ontwikkelen van onderwijsstrategieën. Overeenkomstig het didactisch model van Van Gelder onderscheiden wij in een onderwijsstrategie (of onderwijsleersituatie) drie componenten: de leerstof, de leeractiviteit van de leerling en de didactische werkvorm van de leerkracht³⁰. Door de concretisering van de doeleinden naar inhoud, wordt meteen de leerstofcomponent van de onderwijsstrategieën geëxpliciteerd en bekomt men ook reeds een zekere ordening van deze leerstof. De specificaties van de doelen wat de gedragingen betreft, zullen nog duidelijker dan de doelstellingen op het intermediair niveau, indicaties geven nopens de onderwijs- en leeractiviteiten, die de twee overige componenten van de strategieën uitmaken. Dezelfde idee vindt men o.m. bij Gagné. Volgens deze auteur ligt de belangrijkste implicatie van het concreet formuleren van doelstellingen hierin, dat de aard van het leerproces en de vereiste condities voor het leren er ten zeerste door verhelderd worden³¹.

Deze stellingname kan geïllustreerd worden door volgende twee doelstellingen uit het vormleeronderwijs op de lagere school te vergelijken.

- De eigenschappen van vlakke figuren (vierkant, rechthoek . . .) kunnen noemen.
- Vlakke figuren kunnen construeren, wanneer de afmetingen gegeven zijn.

In deze twee leerdoelen wordt de te onderwijzen leerstof gespecificeerd. Beide doelstel-

lingen bevatten ook duidelijke richtlijnen in verband met de onderwijs- en leeractiviteit. Om de eerste verwachting te verwezenlijken zou het kunnen volstaan, dat de leerkracht de leerstof, c.q. de eigenschappen van de betrokken vlakke figuren, mededeelt en ze door de leerlingen op een adequate wijze laat memoriseren. Het realiseren van de tweede doelstelling, waar het in feite om dezelfde leerinhoud gaat, onderstelt een geheel andere strategie. De leerkracht zal hier gevarieerde constructie-opdrachten moeten geven, die de leerlingen zelfstandig dienen uit te voeren.

De vergelijking van de twee volgende mogelijke doelstellingen van het aardrijkskunde-onderwijs leidt tot analoge vaststellingen nopens de onderwijsstrategieën als in het vorige voorbeeld.

- De karakteristieken van het klimaat van bijvoorbeeld de landen van Zuid-Amerika kunnen opnoemen.
- Op basis van een aantal gegevens over het klimaat (bijv. kaarten en grafieken) van een land, dat niet expliciet werd bestudeerd, een beschrijving kunnen geven van de hoofdkenmerken van het klimaat.

Tenslotte vestigen we er de aandacht op dat in de literatuur diverse argumenten tegen het concretiseren van onderwijsdoelen aangevoerd worden. In het begin van deze bijdrage is trouwens op het controversieel karakter van dit onderwerp gewezen. Het is niet mogelijk binnen het bestek van dit artikel uitvoerig op de argumenten contra in te gaan; enkele ervan hebben we trouwens bondig besproken in een andere publikatie³². We beperken er ons hier toe de volgende algemene bedenkingen te formuleren in verband met de bezwaren tegen concrete doelstellingen.

De antagonisten van specifieke onderwijsdoelen, zoals Atkin, Ausubel en Eisner, staan in principe niet afwijzend tegenover 'behavioral objectives' als dusdanig, maar waarschuwen veeleer voor de reële gevaren van het eenzijdig beklemtonen ervan³³. Deze auteurs hebben derhalve een constructieve bijdrage geleverd tot de theorievorming nopens het formuleren van doelstellingen. Wanneer men evenwel een opvatting,

als deze hierboven beschreven, voorstaat, waarin het eenzijdig accentueren van het belang en het gebruik van concrete doeleinden vermeden wordt en recht wordt gedaan aan de rol van de algemene doelen in de uitbouw van didactische processen, vervallen de belangrijke bezwaren van diegenen, die de z.g. 'behavioral objectives approach' bekritisieren.

Samenvatting

De graad van concreetheid (of algemeenheid) waarop onderwijsdoelstellingen dienen geformuleerd te worden in functie van hun rol bij de uitbouw van didactische processen, is in de recente, vooral Amerikaanse, literatuur het voorwerp van een controversie tussen de deskundigen. Aansluitend bij de opvatting van Bloom en Krathwohl wordt in dit artikel het standpunt ingenomen en toegelicht, dat doelstellingenformulering een proces is van progressieve concretisering uitgaande van algemene doelen. Deze doelen op hoog abstractieniveau zijn belangrijk als basis en referentiekader voor de planning van het didactisch proces, bijvoorbeeld in de vorm van een curriculum. Omwille van hun veelzijdige interpreteerbaarheid zijn de algemene doelstellingen echter onvoldoende richtinggevend, zowel voor het ontwikkelen van onderwijsstrategieën (waarvan de leerstof, de didactische werkvorm van de leerkracht en de leeractiviteit van de leerling de constituerende componenten zijn), als voor de constructie van instrumenten voor rendementsevaluatie. Daarom is progressieve concretisering van de algemene doelen noodzakelijk. Deze concretisering omvat het steeds nauwkeuriger omschrijven van de gedragingsvormen die men bij de leerlingen wil realiseren, evenals het analyseren en specificeren van de leerstofinhouden aan de hand waarvan de leerlingen deze gedragingen moeten kunnen demonstreren.

Literatuurverwijzingen

1. E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970-1971 (16), nr. 1, p. 8 e.v.

2. *Ibid.*, p. 13-34.
3. E. W. Eisner, Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. In: W. J. Popham & al. *Instructional objectives*. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3). Chicago, Rand McNally, 1969, p. 1.
4. B. S. Bloom, Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means*. (68th Yearb. nat. Soc. Stud. Educ., Part II.) Chicago, Univ. Chicago Press, 1969, p. 26 e.v.
5. Zie ook: N. Perquin, *Algemene didactiek*. Roermond - Maaseik, Romen & Zonen, 1961, p. 146.
6. E. W. Eisner, Educational objectives: help or hindrance? *The School Rev.*, 1967 (75), p. 253.
7. Cf.: J. I. Goodlad, *The changing school curriculum*. New York, Fund for the Advancement of Education, 1966, p. 9; J. M. Atkin, Behavioral objectives in curriculum design: a cautionary note. *The Science Teacher*, 1968 (35), May 1968, p. 28-29.
8. Wat de onderwijstechnologie betreft, zie o.m.: J. V. Edling, Educational objectives and educational media. *Rev. educ. Res.*, 1968 (38), p. 178. Voor literatuurverwijzingen over het belang van concrete doelstellingen i.v.m. de constructie van evaluatie-instrumenten, cf.: E. de Corte, *o.c.*, p. 11.
9. Margaret Ammons, An empirical study of process and product in curriculum development. *J. educ. Res.*, 1963-1964 (57), 451-457; Eva L. Baker, Effects on student achievement of behavioral and nonbehavioral objectives. *J. exp. Educ.*, 1968-1969 (37), no. 4, 5-8.
10. Zie: C. de Keyser, Interne vernieuwing van ons onderwijs gevraagd. *De Gids op maatschappelijk Gebied*, 1969 (60), p. 595; Th. Oudkerk Pool, Al het handelen in de school dient nauwkeurig bepaald te worden. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), p. 207; E. de Corte, Formulering van leerdoelstellingen: een actueel didactisch probleem. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), p. 265.
11. D. R. Krathwohl, Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials development. *J. Teacher Educ.*, 1965 (16), p. 84; zie ook: Christine Möller, Hierarchisierung von Feinlernziele. Erster Teil: Hierarchisierung kognitiver Feinziele. *Schule und Psychologie*, 1968 (15), p. 304.
12. B. S. Bloom, *o.c.*, p. 36.
13. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 85.
14. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
15. Dit tweede argument vinden we ook terug bij Krathwohl, cf. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 86.
16. *Ibid.*, p. 85.
17. Voor een verdere toelichting hieromtrent, zie: E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970-1971 (16), p. 22-23.
18. Vgl.: L. van Gelder & I. van der Velde, *Kind, school, samenleving*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968, p. 102; N. Deen, De omvang van het onderwijs en het leerplan. *Paedag. Stud.*, 1967 (44), p. 274.
19. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 84.
20. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
21. Zie: E. de Corte, *o.c.*, p. 28-30.
22. K. Swinnen, E. de Corte & G. Tistaert, Een theoretisch kader voor studie en onderzoek betreffende de evaluatie van het pedagogisch-didactisch rendement van het onderwijs. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1967-1968 (13), p. 133-134.
23. A. D. de Groot, *Vijven en zessen*. Groningen, Wolters, 1966, p. 200.
24. C. M. Lindvall, Introduction. In: C. M. Lindvall (Ed.), *Defining educational objectives*. Pittsburgh, Univ. Pittsburgh Press, 1964, p. 1-2.
25. Th. Oudkerk Pool, *o.c.*, p. 205.
26. R. W. Tyler, Some persistent questions on the defining of objectives. In: C. M. Lindvall (Ed.), *Defining educational objectives*. p. 77-78.
27. L. van Gelder & I. van der Velde, *o.c.*, p. 101-102.
28. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 84.
29. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
30. Cf.: L. van Gelder & I. van der Velde, *o.c.*, p. 121 e.v.
31. R. M. Gagné, *The conditions of learning*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965, p. 244.
32. E. de Corte, Formulering van leerdoelstellingen: een actueel didactisch probleem. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), p. 263-264.
33. Zie: E. W. Eisner, A response to my critics. *The School Rev.*, 1967 (75), p. 278; J. M. Atkin, Behavioral objectives in curriculum design: a cautionary note. *The Science Teacher*, 1968 (35), May 1968, p. 27; D. P. Ausubel, Crucial psychological issues in the objectives, organization, and evaluation of curriculum reform movements. *Psychology in the Schools*, 1967 (4), 111-120.

Curriculum vitae

E. de Corte werd geboren op 15 juni 1941. Hij studeerde pedagogische wetenschappen aan de Katholieke Universiteit te Leuven (België) en promoveerde in maart 1970 op een proefschrift getiteld: *Didactische evaluatie en doelstellingen in het onderwijs. Bijdrage tot de wetenschappelijke theorievorming en ontwikkeling van onderzoeksmethoden.*

Sinds 1964 is hij achtereenvolgens als navorsingsstagiair, als aspirant en thans als aangesteld navorsers van het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, werkzaam aan het Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek (C.P.D.O.) gehecht aan het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K. Univ. Leuven. Hij houdt zich vooral bezig met studie en onderzoek over onderwijsdoelstellingen en didactische evaluatie.