

De heiliging van middelen

Het doel heiligt de middelen. Deze stelling is aanvechtbaar: verwerpelijke middelen worden niet automatisch gerechtvaardigd door het heilige doel dat ermee gediend wordt. Toch zit er een kern van waarheid in. Middelen ontlene heiligheid aan hun effectiviteit. Net zoals de keuze van ineffectieve middelen onzalig wordt genoemd. Rationeel denkende mensen en organisaties zoeken middelen die door hun doelen gerechtvaardigd worden.

In de praktijk blijkt echter, vreemd genoeg, dat organisaties onzalige middelen blijven koesteren die hun ineffectiviteit ruimschoots bewezen hebben. In de organisatiesociologie wordt uitgelegd hoe dat kan. Sommige organisaties bezondigen zich namelijk aan 'goals displacement', wat ook wel 'ends-means inversion' genoemd wordt.¹ Men heiligt ineffectieve middelen door ze tot doelen te verheffen. Een voorbeeld is de laissez-faire didactiek die van oudsher door de Nederlandse universiteiten beleden werd. Deze ineffectieve aanpak werd geheiligd door er een vormingsdoel op te plakken: wij willen bevorderen dat studenten hun eigen studieproces leren reguleren en door vallen en opstaan zelfstandig leren studeren.

Maar 'ends-means inversion' kan ook in verkapter vorm optreden, namelijk als men effectief geachte werkvormen heilig verklaart door ze tevens in de onderwijsdoelen op te nemen. Een goed voorbeeld is Kunnen Samenwerken. Hinke Douma (BON 1/5/2010) betwijfelt of deze competentie een plaats verdient in de onderwijs- en vormingsdoelen van het beroeps onderwijs.² Ik deel haar twijfel.

1. Kunnen Samenwerken

1.1 Op zichzelf is *samenwerkend leren* een effectieve werkvorm, maar het is geen panacee. Sommige leertaken kunnen beter in teamverband worden aangepakt, andere lenen zich meer voor klassikale behandeling of voor individuele studie. Samenwerkend leren is een welkome aanvulling op het didactische assortiment, dat vroeger voornamelijk uit frontaal onderwijs en individuele leertaken bestond. Ervaring met teamwork is ook nuttig voor de latere beroepsuitoefening, al was het maar om te voorkomen dat leerlingen en studenten hun competenties op het gebied van teamwork tijdens hun school- en studieloopbaan verliezen. Tevens kunnen docenten samenwerkend leren inzetten om eigen onderwijstijd te besparen.

1.2 Er kan ook goede reden zijn om leerlingen korte trainingen op het gebied van samenwerkend leren aan te bieden, opdat ze zo goed mogelijk van deze didactische werkvorm kunnen profiteren: hoe zorg je voor adequate planning en taakverdeling? wat kun je doen om conflicten binnen het team op te lossen? hoe reageer je op teamgenoten die er met de pet naar gooien? etcetera. Dergelijke trainingen hebben tot doel dat leerlingen beter leren samenwerken, maar dat is nog geen reden om Kunnen Samenwerken tot een vormingsdoel van de opleiding te verheffen. Net zomin als een korte training Italiaans, voorafgaand aan een werkweek in Rome, in de opleidings- en vormingsdoelen van een gymnasiumstudie hoeft te worden opgenomen. Ook een survivalweekend in de Ardennen, gericht op teambuilding, hoeft niet gerechtvaardigd te worden met exameneisen inzake de competentie Kunnen Samenwerken.

1.3 Maar de voorstanders van samenwerkend leren zoeken naar krachtige argumenten ten gunste van deze didactische werkvorm. Ze moeten opboksen tegen een cruciaal tegenargument: didactische werkvormen moeten ten dienste staan van de *individuele* ontwikkeling van leerlingen of studenten. De voorstanders moeten dus rechtvaardigen dat teamwork ertoe bijdraagt dat leerlingen/studenten het *individuele* eindrepertoire verwerven dat in de exameneisen is neergelegd. En dan komt de grote argumentatietruc: de didactiek van samenwerkend leren wordt geheiligd door Kunnen Samenwerken in de onderwijsdoelen en exameneisen op te nemen. Op die manier worden de afwegingen bij de keuze tussen didactische werkvormen scheefgetrokken ten gunste van de heilige werkvorm Samenwerkend Leren.

1.4 Behalve deze ideologische redenen om Kunnen Samenwerken in de onderwijsdoelen op te nemen, kunnen ook pragmatische argumenten meespelen. Hiermee kan namelijk worden gerechtvaardigd dat aan studenten de *verplichting* wordt opgelegd aan sessies van samenwerkend leren mee te doen, ook al hadden ze ook andere werkvormen kunnen kiezen om de desbetreffende leerdoelen te bereiken. Het belang van zo'n verplichting wordt des te groter als de beoogde uitkomsten van samenwerkend leren niet op individueel niveau getoetst worden: het bewijs van deelname aan het opgedragen teamwork geldt tevens als bewijs dat de beoogde leerresultaten behaald zijn.

2. Kunnen Reflecteren

Een ander mogelijk voorbeeld van 'ends-means inversion' is de competentie Kunnen Reflecteren, die in de beoogde eindkwalificaties van vele beroepsopleidingen is opgenomen.

2.1 De kern van de didactiek van Het Nieuwe Leren (HNL) is dat aan leerlingen/studenten meer verantwoordelijkheid moet worden gegeven voor de inrichting van het eigen leerproces en dat ze ook betrokken moeten worden bij de toetsing van hun leerresultaten. Een belangrijke didactische pijler is dan ook dat ze

getraind moeten worden in reflectie op hun leerproces en leerresultaat. Daartoe moeten ze een ontwikkelingsportfolio bijhouden. Men verwacht dat dit bevorderlijk is voor de leermotivatie en dat dit de leerresultaten ten goed komt. Een gunstige bijwerking is dat studenten op die manier gevormd worden tot 'reflective practitioner'.

2.2 Maar het bijhouden van zo'n ontwikkelingsportfolio vereist grote toewijding. Om dat af te dwingen heeft men Kunnen Reflecteren (wat beschouwd wordt als een noodzakelijke *voorwaarde* voor het leerproces) tevens benoemd als een competentie die leerlingen/studenten aan het eind van de opleiding moeten beheersen. Die voorwaarde wordt dus tot opleidingsdoel verheven. Aan het eind van de opleiding moeten leerlingen/studenten met hun portfolio aantonen dat ze deze competentie onder de knie hebben.

2.3 De mogelijke uitwassen van dit systeem laten zich raden. Indien iemand deze competentie perfect beheerst, dan hoeft de studieleiding niet meer te toetsen of de betrokkene de overige opleidingsdoelen gehaald heeft. De betrokkene is immers zeer wel in staat zelf vast te stellen of hij (zij) het beoogde eindrepertoire verworven heeft. In de eindassessment hoeft men dus slechts marginaal te toetsen of de claims die de betrokkene in de portfolio heeft neergelegd, voldoende hout snijden. Door de heiliging van het middel (Kunnen Reflecteren als pijler van de HNL-didactiek) meent men te zijn ontslagen van de plicht objectief vast te stellen of de betrokkene de opleidingsdoelen bereikt heeft.

3. Leercompetentie (Kunnen Leren)

'Give them a fish and you feed them for a day; *teach* them to fish and they'll eat for a lifetime.' Het is dus zonneklaar dat het weinig zin heeft leerlingen op school allerlei dingen te leren. Het centrale doel van het onderwijs moet zijn dat leerlingen leren *leren*. 'Teach them to learn and they'll learn for a lifetime.' Wie deze competentie niet beheerst, is ongeschikt voor levenslang leren. Wie niet heeft leren *leren*, zal nooit leren vissen en zal dus van honger sterven.

3.1 Deze sofistieke redenering is een schoolvoorbeeld van 'ends-means inversion'. Leercompetentie is een *voorwaarde* voor het bereiken van de onderwijs- en vormingsdoelen van een onderwijsinstelling. Het valt dus zeer wel te verdedigen dat een school dat soort metacompetenties van haar leerlingen tracht te optimaliseren. Maar daarmee is nog niet gerechtvaardigd dat dit middel (verhoging van de leercompetentie) in de onderwijs- en vormingsdoelen van de school wordt opgenomen. Zeker niet als dat ertoe zou leiden dat andere onderwijs- en vormingsdoelen (het metaforische 'teaching them to fish') daardoor verdrongen zouden worden.

3.2 Een mogelijke uitwas van de gewraakte redenering is tevens dat leercompetentie (als vormingsdoel van een opleiding) vervolgens verengd wordt tot het vermogen om bestaande kennisbestanden te compileren en met behulp daarvan een vraagstelling te beantwoorden. Men gaat ervan uit dat leerlingen/studenten deze competentie verwerven door werkstukken en papers te schrijven. Soms houdt zo'n opdracht niet meer in dan het verzamelen van leerstof. Men vergeet dat het beschikken over de nodige leerstof nog geenszins garandeert dat de betrokkene die leerstof onder de knie krijgt. En men vergeet dat leercompetentie mede betrekking heeft op het vermogen zich te ontwikkelen, als persoon en als beroepsbeoefenaar. Dat omvat heel wat meer dan vaardigheid in *information retrieval*.

4. Praktijkervaring als opleidingsdoel?

'De praktijk is de beste leermeester.' Deze uitspraak heeft betrekking op de mix van didactische middelen die moeten worden ingezet om gegeven onderwijsdoelen te bereiken. In deze uitspraak wordt geclaimd dat praktijkstages een krachtig didactisch middel zijn dat niet lichtvaardig terzijde geschoven mag worden ten gunste van alternatieve didactische werkvormen. Of hebben praktijkstages een hogere status: maakt praktijkervaring tevens deel uit van de opleidingsdoelen?

Om deze vraag te beantwoorden, kunnen we een leerling of student in gedachten nemen die niet in de gelegenheid is aan de praktijkstages deel te nemen, bijvoorbeeld omdat hij of zij aan bed gekluisterd is. Valt er dan te praten over alternatieve didactische werkvormen? Als daar niet over te praten valt, moeten we ons afvragen of de studieleiding zich aan 'ends-means inversion' schuldig maakt. Hebben de geprogrammeerde praktijkstages een hogere status dan gewoon een didactisch middel: is het opdoen van praktijkervaring tot een opleidingsdoel verheven? Zo ja, valt het te rechtvaardigen dat aan iemand het diploma onthouden wordt op grond van het feit dat hij of zij niet in de gelegenheid is geweest praktijkervaring op te doen?

Een soortgelijk verschijnsel treedt op bij de verhaspeling van onderwijsdoelen en exameneisen. In principe moeten exameneisen worden opgevat als een (tot op zekere hoogte arbitraire) operationalisering van de onderwijsdoelen. Als er praktische beletselen zijn om die ene operationalisering te kiezen, moet men een andere overwegen. Het getuigt van onzalige rigiditeit als men die ene operationalisering heilig verklaart. Neem een zestienjarige vrouwelijke scholier die een *maatschappelijke stage* moet lopen: 72 uur

praktijkstage in het georganiseerde vrijwilligerswerk. Zij vraagt dispensatie in verband met het feit dat zij de zorg heeft voor het ouderlijk gezin omdat haar moeder in een psychiatrische inrichting verblijft. Het doel van de maatschappelijke stage is dat scholieren leren dat het waardevol is zonder betaling iets voor een ander te doen. Mantelzorg wordt uitdrukkelijk *niet* tot het georganiseerde vrijwilligerswerk gerekend. Moet in dit geval dispensatie worden verleend? Zo neen, in hoeverre is hier dan sprake van 'ends-means inversion'? Het middel, een stage in het georganiseerde vrijwilligerswerk, wordt heilig verklaard, ook al kan het achterliggende vormingsdoel evengoed bereikt worden met een middel dat minder bezwaarlijk is voor de betrokken scholier.

Je kunt in dit verband natuurlijk ook een ander voorbeeld kiezen. De scholier vraagt dispensatie omdat ze een baantje heeft in een verpleegtehuis, vijftien uur per week. Ze maakt deel uit van een één-oudergezin dat van een bijstandsuitkering moet rondkomen. Het meisje moet haar eigen zak-, kleed- en vakantiegeld verdienen. Mag haar baantje als maatschappelijke stage worden afgetekend, mede gelet op het feit dat schoolgenoten met *onbetaald* verpleeghuiswerk stagepunten verworven hebben?

In het voorgaande zijn vijf voorbeelden van 'ends-means inversion' behandeld:

- Ineffectieve werkvormen (*laissez-faire* didactiek) worden gerechtvaardigd door er een vormingsdoel op te plakken (vermogen tot zelfregulering en zelfstandig studeren).
- Een op zichzelf effectieve werkvorm (samenwerkend leren), alsmede de inspanningen om deze werkvorm tot een succes te maken, worden heilig verklaard door de competentie Kunnen Samenwerken in de opleidingsdoelen op te nemen.
- Een op zichzelf effectieve werkvorm (praktijkstages) wordt binnen opleidingen zonder nadere afweging op te brede, en daardoor ineffectieve schaal toegepast omdat de rechtstreekse uitkomst ervan (Praktijkervaring) inmiddels impliciet tot opleidingsdoel verheven is. Vervangende werkvormen zijn onbespreekbaar omdat de gekozen werkvorm (een praktijkstage met de kenmerken X, Y en Z) in de exameneisen is opgenomen terwijl dat onvoldoende gerechtvaardigd wordt door de achterliggende opleidings- en vormingsdoelen.
- In het kader van een didactische ideologie (zelfverantwoordelijk leren) wordt een didactische werkvorm (het bijhouden van een ontwikkelingsportfolio) heilig verklaard door een vermeende voorwaarde voor succesvolle toepassing van die ideologie (de competentie Kunnen Reflecteren) in de opleidingsdoelen op te nemen.
- De opleidingsdoelen (samengevat in de metafoor 'teaching them to fish') worden ondergeschikt gemaakt aan een metacognitief doel ('teaching them to learn'). De didactiek van leren *leren* is een nuttig middel om de schoolprestaties te verbeteren. Maar door de bevordering van Leercompetenties tot centraal opleidingsdoel te verheffen, dreigt men de overige opleidingsdoelen te verwaarlozen.

Wes Holleman

weblog onderwijs 6-5-2010

<http://www.onderwijsethiek.nl>

¹ <http://www.enotes.com/oxsoc-encyclopedia/goals-displacement>
<http://studenten.samenvattingen.com/documenten/show/2244578/>

² <http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/6865>