

# Het dichtgetimmerde curriculum

Over de doorgeschoten verschuiving van inhoud naar vorm in het hoger onderwijs

— Menno van der Schoot & Dominique Sluijsmans —

Een voorwaarde voor goed onderwijs is een evenwichtige balans tussen vakinhoud en didactiek. Dat bleek al uit het invloedrijke rapport ‘Tijd voor onderwijs’ van de commissie-Dijsselbloem in 2008 over de onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs in de jaren negentig. Een van de conclusies was dat het onderwijs te veel leerlinggericht en te weinig leerstofgericht was geworden. Uit het rapport: ‘In de taken van docenten kwam een accentverlegging: zij moesten leerlingen meer gaan begeleiden bij het proces van kennisverwerving en minder kennis overdragen.’ (p. 9). Volgens de commissie heeft de verschuiving van de aandacht van het ‘wat’ naar het ‘hoe’ van onderwijs onder andere geleid tot een veronachtzaming van het belang van een gedegen gemeenschappelijke basiskennis.

In dit artikel poneren we de stelling dat de balans tussen het ‘wat’ en het ‘hoe’ van leren wederom dreigt zoek te raken, maar dit keer in het hoger onderwijs. Waarmee we niet willen zeggen dat het onderwijs weinig méér behelst dan het overdragen van kennis. Integendeel, de vraag hóe een student leert is net zo belangrijk als de vraag wát hij leert. Zo weten we bijvoorbeeld uit ervaring en onderzoek dat een antwoord op een vraag beter beklijft als de vraag door de student zelf is opgeworpen. Dus op zichzelf is het een goede ontwikkeling dat er in het hoger onderwijs een toenemende aandacht is voor zaken als leerprocesbegeleiding, activerend onderwijs en interactief leren.

Waar het ons om gaat is dat de verschuiving in aandacht van onderwijsinhoud naar

onderwijsvorm de laatste jaren is doorgeschoten en kan leiden tot dichtgetimmerde curricula. De focus op de vorm kan ten koste gaan van wat we toch nog steeds als de simpele essentie van onderwijs beschouwen: iets opsteken van iemand anders die het beter weet. Maar dat ‘weten’ is de laatste jaren ondergeschikt geraakt aan ‘activerend en procesgericht begeleiden’. Net als destijds in het voortgezet onderwijs is de primaire rol die docenten geacht worden te spelen het afgelopen anderhalve decennium verschoven, van vakexpert en doorgeefluik van kennis naar procesfacilitator en coach.

Een goed voorbeeld van een algemeen gangbare onderwijsmethode waarbij het primaat tot op zekere hoogte bij de didactiek ligt, is het opdrachtgestuurde werkgroeponderwijs. Van de tutoren die de werkgroepen onder hun hoede nemen, wordt immers op de eerste plaats verwacht dat ze de leerprocessen van de studenten begeleiden. Kennis van het vakgebied is daarbij van secundair belang. Maar hoe kun je studenten inspireren en uitdagen, hen bewust maken van hun impliciete aannames en misconcepties, hoe kun je vragen oproepen en beantwoorden, feedback geven of naar relevante literatuur verwijzen als je zélf de stof niet meester bent? Hoe kun je effectief bijsturen in het geval studenten het in de foute richting blijken te zoeken als je zelf ook niet precies weet welke kant het op moet, of de oplossingsstappen alleen ‘kent’ omdat ze staan uitgeschreven in de tutorhandleiding? Het zijn vragen die je op zijn minst moet durven (blijven) stellen, in weerwil van de zorgvuldig doordachte

didactische principes die aan deze inmiddels niet meer weg te denken onderwijsmethode ten grondslag liggen, en de overwegend positieve resultaten van effectevaluaties die er over zijn verschenen.

### **Constructive alignment als ‘holy grail’ voor onderwijsontwerp**

In deze bijdrage willen we ons echter richten op een andere manier van denken in het hoger onderwijs waardoor de balans tussen het ‘wat’ en het ‘hoe’ van leren uit evenwicht zou kunnen raken, namelijk het denken vanuit hiërarchisch geordende leerdoelen en hun voorgeschreven uitlijning met de toets en leeractiviteiten: *constructive alignment (CA)*. De vraag is of deze opvatting over onderwijsontwerp (het ‘hoe’) wel voldoende recht doet aan het dynamische karakter van onderwijs en haar belangrijkste grondstof: kennis (het ‘wat’). Om deze vraag te kunnen beantwoorden, beginnen we met een korte geschiedenis van CA: waar komt het vandaan, wat is het en tot welke kritische reflectie leidt dat?

De basis voor CA werd meer dan 70 jaar geleden gelegd door Tyler (1949), in zijn succesvolle en nog steeds veel aangehaalde publicatie *Basic principles of curriculum and instruction*. Tyler stelde vier kernvragen: 1) Welke doelen dient de opleiding te bereiken? 2) Welke leerervaringen leiden tot het bereiken van deze doelen? 3) Hoe kunnen deze leerervaringen worden georganiseerd? 4) Hoe kunnen we vaststellen of de doelen zijn bereikt? Daarbij benoemde hij vijf algemene principes voor het bepalen van de juiste leerervaringen. Zo moeten leerervaringen een student in aanraking laten komen met de juiste inhoud (1), de student een gevoel van voldoening geven (2), aansluiten bij wat een student al kan en weet (een basisprincipe van leren!) (3), worden ontworpen in een variëteit aan vormen (4) en gericht zijn op meerdere doelen (5).

John Biggs (1996) was degene die de term CA introduceerde en vertaalde naar de context van het hoger onderwijs, waarbij vergelijkbare vragen als bij Tyler uitgangspunt waren. De term ‘constructive’ verwijst naar het [constructivisme](#), een kennistheorie die benadrukt dat een student in het onderwijs kennis opbouwt door eigen interpretaties van de werkelijkheid op basis van reeds aanwezige kennis en ervaringen. ‘Alignment’ verwijst naar de aansluiting tussen de doelen, de onderwijsactiviteiten en de wijze van beoordelen.

Tot zover klinkt CA heel logisch en onderbouwd als basis voor het *ontwerp* van onderwijs. Vanuit het perspectief van *leren* zijn er echter enkele kritische noten te kraken die maken dat we CA niet meteen argeloos moeten omarmen.

### **De focus op het specificeren van leerdoelen verengt het curriculum**

CA stelt dat leerervaringen centraal staan als voertuig om te komen tot beslissingen (toetsing) over de beoogde onderwijsdoelen. Wat we in de praktijk zien, is dat we nu vooral de nadruk zijn gaan leggen op het vooraf formuleren van leerdoelen op cursusniveau. Met het vanuit onderwijsontwerp nadenken over wat je met studenten in jouw onderwijs wilt bereiken is ‘an sich’ niks mis, het helpt je als docent keuzes te maken waar je je studenten mee in aanraking wilt brengen en je onderwijs organiseerbaar te houden. Leerdoelen geven aan wat studenten moeten kennen en kunnen aan het eind van een cursus, en tot op welk niveau studenten in staat moeten zijn om de leerinhouden te verwerken. Leerdoelen vormen daarmee de ankerpunten voor effectief onderwijs.

Er ontstaat echter een probleem op het moment dat deze aanpak ten koste gaat van (het denken over) de *best practices* van onderwijsontwikkeling. In de praktijk reflecteren docenten namelijk *continu* op

wat studenten moeten kennen en kunnen. Die reflectie stopt niet zodra hun lijstje met leerdoelen ‘af’ is. Sterker nog, een docent weet het beste wat er allemaal te ‘kennen’ valt over een bepaald onderwerp pas nadát hij een opfrisduik heeft genomen in de recente wetenschappelijke literatuur, bijvoorbeeld ter voorbereiding op een (theoretisch) hoorcollege. Evenzo kan een docent vaak het beste inschatten wat een student moet ‘kunnen’ nadát hij zich (verder) heeft verdiept in alle recente praktijk- en beleidsgerelateerde vraagstukken en ontwikkelingen die op een zeker moment spelen op (het werkveld van) een bepaald vakgebied.

Met andere woorden, leerdoelen gaan niet alleen *voorá*aan beslissingen over (niveaus van) leerinhouden, in evenzovele gevallen *volgen* de leerdoelen uit de beslissingen die docenten in de weken voor aanvang van, of soms zelfs nog tijdens, hun vak nemen over welke thema's, onderwerpen en vragen zij uiteindelijk wel of niet opnemen in hun colleges/werkgroepen, en op welke theorieën, concepten en methoden het accent komt te liggen. Maar tegen die tijd hebben zij hun leerdoelen al lang — liefst SMART geformuleerd — moeten ‘vastleggen’, is het niet in de studiegids, cursushandleiding of online leeromgeving, dan wel in het toetsprogramma van de opleiding<sup>1</sup>.

Een ander probleem met het formuleren van vaststaande leerdoelen is dat deze worden gebruikt om verantwoording over kwaliteit van onderwijs af te leggen (bijvoorbeeld bij visitaties). Dit roept de vraag op of docenten hun tijd niet beter kunnen besteden dan aan oefeningen in het SMART formuleren van leerdoelen? Of aan oefeningen in het gebruik van operationele werkwoorden die refereren aan de verschillende beheersingsniveaus van de taxonomie van Bloom (waarover later meer)<sup>2</sup>. Hiermee krijgt het formuleren van leerdoelen een andere functie dan met CA wordt beoogd. We zien dit terug in de lange lijsten van

eindtermen, leerdoelen en indicatoren, de vele toetsmatrijzen en de analytische beoordelingsformulieren en [rubrics](#) waaruit de essentie van de opleiding bijna niet meer is te herleiden.

### **Het belang van het niet-toetsbare deel van onderwijs**

Een belangrijke vraag is dan ook op welk niveau wij leerdoelen moeten en willen definiëren zonder de waarde van CA te verliezen. Tyler (1949) doet daarin een mooi voorstel. Hij benoemt vier gemeenschappelijke doelen voor het (hoger) onderwijs: het verstevigen van de kennis, het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden, het ontwikkelen van sociale attitudes en het aanwakkeren van interesses. Maar ook algemene- en persoonsvorming, (wetenschaps)filosofie en de logica, en al die andere zaken waaraan dikwijls wordt gerefereerd als het over Bildung gaat, zijn ons inziens belangrijke doelen van het hoger (academisch) onderwijs.

Deze doelen zijn allemaal minder goed specificieerbaar in termen van vastomlijnde leerdoelen en gedrag, en daarom – denken we vaak – ook minder goed toetsbaar. Maar dat wil nog niet zeggen dat ze daarom niet de ruggengraat kunnen vormen van een samenhangend hoger onderwijs curriculum. Hetzelfde geldt voor de motor die effectief onderwijs in beweging moet krijgen: inspiratie. Het verwerven van specifiek-inhoudelijke kennis, iets kunnen en willen dóen met kennis, kennis gebruiken om kennis verder te helpen: het begint allemaal met een docent die zijn studenten intrinsiek weet te motiveren en passioneren.

### **Grote ideeën als ruggengraat: CA met een grote C**

Het risico van een te nauwe opvatting van CA, en de overfixatie op het halen van gefragmenteerde leerdoelen die hiermee gepaard gaat, is dat de ruimte om andere

inhouden in te brengen wordt beperkt en het curriculum dicht wordt getimmerd. Wat niet wordt beoordeeld, wordt ook niet door de student als zinvol gezien om energie in te steken. Binnen een onderwijsvisie waarin het leren zélf centraal staat (en niet het toetsen) kan dat al snel kwalijke gevolgen hebben, bijvoorbeeld voor de vorming van een kritisch-academische geesteshouding bij de student.

Het is daarom de moeite waard om docenten niet te dwingen tot het opruimen van hun inhouden totdat ze passen in de doelen-activiteiten-toetsing matrix, maar ze te betrekken in het bepalen van de kern van het curriculum. Deze kern noemt Wiliam in zijn publicaties over curriculum- en toetsontwerp (2013; 2014) de *grote ideeën* van je opleiding. Wat zijn de tien type vraagstukken waarvan je wilt dat studenten ze aan kunnen pakken? Wat zijn de belangrijkste kennisinhouden van jouw opleiding?

Door te werken met grote ideeën als basis voor CA, blijft er voor zowel studenten als docenten de ruimte ontstaan leerervaringen te organiseren die weliswaar niet van tevoren bewust zijn gepland of beschreven in het modulenboek, maar zich wel verhouden tot de essentie van jouw opleiding. Daar moet dan ook de verantwoording over worden afgelegd: Hoe draag je als docent bij aan het ontwikkelen van begrip bij studenten over de grote ideeën van deze opleiding? Welke inhouden en activiteiten kies je hiervoor? En wat kunnen anderen daarvan leren? Belangrijk is dat de grote ideeën niet zozeer gezien worden als leeruitkomsten, maar als zaken waarvan je wilt dat studenten deze gaan ervaren. Een onderwijsontwerp dat is gebaseerd op een samenhang tussen de grote ideeën van de opleiding, een werk- en leeromgeving waarin studenten met een rijke set aan leerervaringen worden uitgedaagd aan deze ideeën te werken en een wijze van toetsing die bewijs van leren

over deze ideeën laat zien, zien wij als CA met een grote C.

### **Het didactisch houvast: CA met de kleine c**

Hierboven hebben wij benoemd dat het werken met grote ideeën als ruggengraat van een curriculum docenten ruimte geeft om hun tijd optimaal te besteden aan een kritische reflectie op waar het in het onderwijs uiteindelijk om draait: de inhoud. Het geeft docenten de kans om hun gedachten in nieuwe inhoudelijke richtingen de vrije loop te laten, en om met hun onderwijs aan te sluiten bij niet alleen recente wetenschappelijke literatuur en actuele maatschappelijke en beleidsontwikkelingen, maar ook bij verschuivingen in hun eigen onderzoeks-, expertise- en interessegebieden. Dit voorkomt dat docenten, door tijdnood daartoe gedwongen, hun oude onderwijsinhouden telkens hoeven te recyclen, en zorgt ervoor dat zij ‘eigenaar’ worden van onderwijs dat er in hun ogen toe doet. Voorwaarde is dan wel dat die ‘vrije loop van gedachten’ niet wordt beteugeld door eerder vastgelegde leerdoelen, maar eerder wordt gezien als een voorwaardelijke eerste stap om te komen tot aanscherping, actualisering of herziening van het bestaande leerdoelenlijstje (lees: vakinnovatie).

Het is dus zaak om te voorkomen dat het vooraf opstellen en bureaucratisch vastleggen van leerdoelen leidt tot een kader dat te veel afgrenst en een belemmering vormt voor de dynamiek van onderwijs waarvan de doelstellingen en inhoud zich voortdurend (zouden moeten) aanpassen aan voortschrijdende kennis, omstandigheden en actuele ontwikkelingen. Als docenten, maar ook het opleidingsmanagement, zich daar onvoldoende van bewust zijn, wordt CA de didactische dwangbuis die docenten beperkt in hun creatieve bewegingsruimte bij het (door)ontwikkelen van hun onderwijs.

Dat neemt echter niet weg dat het belangrijk blijft om docenten ook didactische houvast te bieden. De kernvragen van CA kunnen ook helpen om te analyseren hoe je je eigen onderwijs wilt vormgeven en waarom je dat zo wilt doen. We zouden dit ook CA met een kleine c kunnen noemen: Hoe zorg ik ervoor dat er afstemming is tussen wat ik mijn studenten wil leren in mijn cursus, wat ik ze daarin wil meegeven en hoe ik als docent weet hoe ze zich daarin ontwikkelen? Het gaat hier uitdrukkelijk niet om het creëren van een papieren werkelijkheid (een gedetailleerd cursusreglement), maar wel om *professionaliteit*: het verzorgen van onderwijs dat voldoet aan de daarover gemaakte afspraken en gedeelde kernwaarden ('Zo werken en leren we hier met elkaar').

### **Toetsing als start, niet als eindpunt**

Het werken vanuit grote ideeën (grote CA) geeft niet alleen ruimte aan de inhoudelijke invulling van je onderwijs (kleine CA), het helpt ook om op een andere manier naar de wijze van toetsing te kijken. Leren kost veel tijd en oefening, dus we moeten er voor waken dat we geen zwaarwegende uitspraken over het geleerde doen op basis van enkele momentprestaties (Soderstrom & Bjork, 2015). Pas als de student kansen heeft gekregen en genomen met de vakinhoud te werken in verschillende situaties, op verschillende momenten en op het verwachte complexiteitsniveau, is er sprake van transfer. En daar gaat het om: niet één keer laten zien dat je delen van inhoud kunt reproduceren, maar tijd krijgen inhouden te vertalen naar een aantal grotere kernconcepten en vraagstukken. Het idee dat leren hetzelfde is als presteren op een bepaald moment is hardnekkig en is door de instrumentele visie op onderwijsontwerp in ons systeem geslopen.

Toetsen zijn vanuit de wetenschap over leren niet zo zeer interessant als eindpunt van het leerproces, maar bovenal om het

leerproces te ondersteunen en studenten tijdig te helpen bij een volgend stap. Toetsing als leerstrategie in plaats van overlevingsstrategie biedt daarmee tegelijkertijd de zo nodige handvatten bij het verstrekken van passende feedback. Echt effectieve toetsen meten dus niet alleen het product van leren (in hun zogeheten summatieve functie) maar ondersteunen en sturen het proces van leren (in hun formatieve functie). Hetzelfde geldt voor het onderwijzen. Naast informatie over de leerprocessen van studenten geven toetsen immers ook informatie over de onderwijskwaliteiten van docenten.

Kortom, toetsing evalueert niet alleen de opbrengsten van het onderwijs, maar ook de kwaliteit van het onderwijs zélf. Door naar dit inzicht te handelen verklein je bovendien het risico op *teaching to the test*, het fenomeen dat docenten hun onderwijs bewust of onbewust gaan afstemmen op de toets, met een versmalling van de lesinhoud en een beteugeling van de klassikale nieuwsgierigheid als (ongewenste) gevolgen. Het is dus zaak het juiste evenwicht te vinden tussen summatieve en formatieve toetsing, tussen aan de ene kant toetsing met als doel om beslissingen te nemen over de studievoortgang van studenten (slagen of zakken) en aan de andere kant toetsing met als doel om studenten gerichte feedback te geven op (de vorderingen in) hun leerproces<sup>3</sup>.

### **Formatief handelen als kern van responsief onderwijs**

Vanuit de gangbare principes van CA ontwerpen docenten hun onderwijs met het voornoemde drie-stappen-doel voor ogen: (1) formuleer de leerdoelen, (2) ontwikkel de toets vanuit de leerdoelen, en (3) werk in het onderwijs toe naar het halen van de toets. Het gevaar van dit begrenzend denkraam is niet alleen dat gemakkelijker wordt vervallen in *teaching to the test*, maar ook dat CA op deze wijze niet langer aanjager is van *teaching from the test*,

waarbij (uitkomsten van) toetsen aan de basis liggen van de planning en bijstelling van zowel het onderwijsaanbod als de gehanteerde didactische aanpak (instructiestrategieën, werkvormen, etc.).

Hetzelfde geldt voor *learning from the test* (d.w.z., waar sta je als student en hoe kom je verder?). Een te nauwe opvatting en toepassing van CA kan, zoals gezegd, voeding geven aan het idee dat toetsen er vooral zijn om studenten ‘af te rekenen’. En dat is jammer, want toetsen zijn niet alleen een instrument om summatieve beslissingen mee te nemen, zij bieden bovenal een kans om te (leren) leren (formatieve beslissingen). Een toets geeft immers inzicht in de hiaten in de kennis van een student en de effectiviteit van zijn/haar leerstrategieën.

Het ombuigen van de toetscultuur in het (hoger) onderwijs tot een meer op feedback gerichte cultuur gaat gepaard met een forse uitdaging:

‘Dit betekent dat toetsen dus niet achteraf worden geconstrueerd, maar dat docenten vanuit de doelen bepalen welke informatie zij tijdens het onderwijs nodig hebben van hun leerlingen om beslissingen over leren zo zorgvuldig mogelijk te nemen. Toetsing is de start, niet de afsluiting’ (Sluijsmans & Valk, 2019, p. 8)<sup>4</sup>.

In een feedbackcultuur staan het leerproces en het onderwijzen centraal, waarbij *meerdere* formatieve beslissingen die *gedurende* de hele cursusperiode worden genomen, gebruikt worden als brug tussen beide. Het zwaartepunt ligt dus op [formatief](#) handelen, gericht op het verzamelen, interpreteren en gebruiken van informatie over waar studenten staan in hun leerproces om op basis van deze informatie beslissingen te nemen over de vervolgstappen in het onderwijsproces die beter, of beter onderbouwd, zijn dan de beslissingen die genomen zouden zijn

zonder dergelijk verzameld bewijsmateriaal (Wiliam, 2014).

Informatie uit leeractiviteiten geeft aan welke leerdoelen extra aandacht behoeven, en welke leeractiviteiten en -inhouden nodig zijn om het leren bij te sturen (Sluijsmans, 2020). Formatief verwijst dan ook niet naar een eigenschap van een toets, maar naar het vormende karakter van de beslissingen die je neemt als docent (Wat kan ik anders doen in mijn instructiestrategie?) én student (Wat kan ik anders doen in mijn leerstrategie?). Deze opvatting van onderwijs doet meer recht aan de dynamiek van onderwijs dan de huidige, strikte instrumentele opvatting van CA, waarin veelal sprake is van een *eenmalige* aansluiting van een toets op uitsluitend *vooraf* geformuleerde leerdoelen. Het gaat immers om het werken aan de grote ideeën van je opleiding, niet om het halen van een aantal, onsamenvangende toetsen.

Dit brengt ons bij de laatste uitdaging die ligt op de weg van de huidige, op toetsing en prestatievergelijking gerichte, onderwijscultuur naar een op leren en leerinhouden gerichte feedbackcultuur, een uitdaging die verband houdt met de mogelijkheid tot flexibilisering van (het gebruik van) leerdoelen.

### **Dynamische streefdoelen**

Docenten die zijn getraind binnen de huidige invulling van CA lopen het risico te denken dat leerdoelen verwijzen naar onwrikbare normen die voor alle studenten op dezelfde wijze dienen te worden toegepast, en waar ook niet van afgeweken mag worden. In veel gevallen klopt dit ook, maar lang niet in alle. Vooral binnen een op leren en onderwijzen gerichte benadering van toetsing is het soms beter om leerdoelen te formuleren als open, dynamische streefdoelen die in meer of mindere mate zijn afgestemd op zaken als het niveau, leerpotentieel en de motivatie van individuele studenten.

Leerdoelen vormen dan niet langer de gesloten, vaststaande en uniforme eisen waar onderwijsontwikkeling zo vaak mee aftrapt, maar de — lossere — kaders waarbinnen onderwijs wordt ontwikkeld, gegeven en getoetst. Kaders waarbinnen (1) studenten de leerdoelen niet passief ‘afnemen’ maar zich er actief toe verhouden vanuit een kritisch-reflectieve betrokkenheid, (2) leerdoelen ook nog tijdens het leerproces, binnen bepaalde grenzen, kunnen worden bijgesteld (desgewenst met bescheiden input van studenten), en (3) tijdens een cursus voldoende ruimte is voor verbreding en verdieping van het onderwijs buiten het van tevoren opgestelde lijstje leerdoelen. Leerdoelen weerspiegelen, zo opgevat, meer de onderwerpen waar studenten (tijdens het onderwijs) vooral hun aandacht op moeten focussen dan de eisen waar zij (na afloop) op afgerekend zullen worden.

### **Beheersingsniveaus**

De tussenconclusie die uit het bovenstaande getrokken kan worden, is dat een te strikte invulling van CA (i.e., te lange lijsten met vaststaande doelen en te geringe flexibiliteit in het organiseren van leerervaringen) zou kunnen aanzetten tot een te lineaire en gesloten manier van denken over onderwijsontwikkeling. Maar er is nog iets anders. Er schuilt ons inziens niet alleen een gevaar in het vooraf opstellen van te nauwsluitende leerdoelkaders, er kleven ook risico’s aan de krampachtigheid die er tegenwoordig bestaat in het onderscheiden van beheersingsniveaus in leerdoelen en leeractiviteiten (die studenten moeten uitvoeren om de doelen te bereiken).

De verschillende niveaus, zo is het idee, kun je ordenen van ‘laag’ naar ‘hoog’. Volgens de meeste hiërarchische modellen (ook wel piramidemodellen genoemd) begint leren met het opdoen, onthouden en terughalen van kennis. De volgende treden van de hiërarchie staan voor het betekenis geven aan (begrijpen), inzicht verkrijgen in, en

toepassen van de opgedane kennis. De grootste uitdagingen voor de leerling bevinden zich in de top van de piramide: het analyseren van informatie, het evalueren van bestaande ideeën en het creëren van nieuwe ideeën (synthese). Docenten kunnen hiërarchische modellen gebruiken als houvast bij het nadenken over de leerdoelen in hun onderwijs en het niveau waarop studenten deze uiteindelijk dienen te beheersen.

Tot zover weer niets aan de hand, zou je zeggen. Toch zie je in de praktijk dat het gebruik van hiërarchische modellen van leren, waarvan de taxonomie van Bloom en de Dublin descriptoren (d.w.z. de internationale beschrijvingen voor de eindniveaus van het bachelor- en masteronderwijs) de bekendste zijn, tot problemen kan leiden. Problemen die ontstaan omdat ze onderwijsmanagers en docenten gemakkelijk verleiden tot het maken van verkeerde gevolgtrekkingen met betrekking tot de verschillende beheersingsniveaus van leerstof.

### **Piramidemodellen en de grove miskennis van domeinkennis**

De meest schadelijke misvatting in het denken in termen van leerdoelenhiërarchieën is dat ‘hogere’ leerdoelen en –activiteiten (bijv., toepassing, evaluatie, synthese) van een *andere*, en tevens *superieure*, orde zijn ten opzichte van de ‘lagere’ leerdoelen en –activiteiten (vooral: kennis verwerven)<sup>5</sup>. Alsof leerdoelen op kennisniveau kunnen en moeten worden ‘gecompenseerd’ met leerdoelen die liggen op, bijvoorbeeld, het niveau van toepassing en evaluatie. Alsof onderwijs pas ‘goed’ is als er sprake is van een evenwichtige opbouw in beheersingsniveaus. Alsof toepassing, of evaluatie, verwijst naar een of andere stabiele verzameling van mentale processen die je in isolatie kunt oefenen en verbeteren.

Maar niets is minder waar. Het toepassen of evalueren van kennis op het gebied van voeding en gezondheid is van een totaal andere orde dan het toepassen of evalueren van kennis op het gebied van kunstmatige intelligentie, om maar twee dwarsstraten te noemen. Of, zoals Tine Béneker, hoogleraar Geography & Education aan de Universiteit Utrecht het verwoordde in een interview met Klasse<sup>6</sup>: ‘Kritisch denken doe je anders in geschiedenis dan in aardrijkskunde’ (www.klasse.be, 10-01-2019). Appels en peren derhalve.

Doen alsof toepassing en evaluatie vaardigheden zijn die je kunt trainen als een spier en daarna flexibel kunt inzetten op allerlei gebieden, leidt tot een grove miskennis van het belang van domeinkennis. Wat je vindt van een idee, hoe je het in de praktijk brengt, of gebruikt als bouwsteen voor een nieuw idee; het bouwt allemaal voort op, en interacteert met, de kennis die je op een specifiek domein hebt opgedaan. Als je die kennis ontbeert, dien je gewoon (weer) onderaan de piramide te beginnen. Pas nádat je daar een fundament van basiskennis en -principes hebt aangelegd (of uitgebouwd), kun je (weer) overgaan tot deze en andere ‘hogere’ mentale activiteiten.

Waarbij ‘overgaan tot’ dus niet verwijst naar het doorschakelen naar een leeractiviteit die van een andere, hogere orde is, maar naar het op gang brengen van een complexe mentale wisselwerking tussen het opdoen, verdiepen, gebruiken en produceren van kennis.

### **Zonder ballen kun je niet jongleren**

Overigens zijn we niet de eersten die het ‘misbruik’ van de taxonomie van Bloom en andere hiërarchische modellen van leren aan de kaak stellen. We treden hiermee slechts in de voetsporen van anderen, onder wie Michael Booker. Deze Amerikaanse hoogleraar Filosofie publiceerde al in 2007 een verhelderend artikel met de

veelzeggende titel ‘A Roof without Walls: Benjamin Bloom’s Taxonomy and the Misdirection of American Education’. Zijn conclusie ten aanzien van het uitvoeren van ‘hogere’ leeractiviteiten ligt in dezelfde lijn als wat we er hierboven over zeggen:

‘It requires a solid understanding of fundamental facts, and those facts cue us to patterns of assent or skepticism. The task of instilling those basics is a noble one. The roof won’t stay up without walls.’ (p. 355).

We lenen dit citaat vanwege de overtuigende metafoor die Booker gebruikt. ‘Hogere’ leerdoelen/leeractiviteiten zijn volgens hem als het dak van een huis: een cruciaal onderdeel van de woning dat echter alleen kan bestaan dankzij de kennismuren waarop het rust.

Terug naar de verschuiving in focus van inhoud naar vorm die zich thans voltrekt in het hoger onderwijs. In het licht van het voorgaande kun je concluderen dat er niets mis is met het ontwikkelen van activerende, interactieve en studentgecentreerde onderwijsvormen die leerlingen stimuleren tot het uitvoeren van ‘hogere’ leeractiviteiten, integendeel, maar bedenk hierbij wel steeds dat je ‘zonder ballen niet kunt jongleren’. Of, wederom in de woorden van Béneker: ‘de grondstof waarmee je vaardigheden toepast, is kennis. Je kan niet creatief of kritisch denken met lucht’ (www.klasse.be, 10-01-2019).

Hetzelfde geldt voor alle andere ‘lagen van leren’: kennis is steeds het fundament. De hoogste tijd dus om de piramidevorm te verlaten. Een alternatief dat wij graag in overweging geven, is dat van [Wiliam](#):





### Vorm volgt inhoud

Om de balans tussen vakkennis en didactiek te herstellen zou, in lijn met het voornoemde rapport 'Tijd voor onderwijs', weer meer gewicht moeten worden gegeven aan onderwijsinhoud. Niet voor niets adviseerde de commissie-Dijsselbloem in haar aanbevelingen om bij onderwijsontwikkeling en -vernieuwing jezelf altijd eerst de vraag te stellen: 'Welke (nieuwe) onderwijsinhoud vraagt om welke (nieuwe) werkvormen? *Vorm volgt immers inhoud*' (p. 154).

Dus: Wát wil je studenten leren, wat heb je nodig om te bepalen of ze hierin goed op weg zijn, hoe bied je ze daarvoor de juiste leerervaringen, en hoe kunnen die ervaringen weer helpen om aanpassingen te doen in het 'wat'? Het is de simpele essentie van goed onderwijs, maar complex in de uitvoering. Het vraagt namelijk om een gemeenschappelijk kader van de 'grote ideeën' van je programma en wederzijdse aanspreekbaarheid daarop. Hoe draag jij met je onderwijs bij aan de ontwikkeling van jouw studenten ten aanzien van deze kern van jouw opleiding?

Laat, met andere woorden, de onderwijsinhoud de onderwijsvorm sturen (en niet andersom), en leg de verantwoordelijkheid voor die vertaalslag primair bij de docenten. Geef hen de ruimte om eigen didactische keuzes te maken, zonder al te veel vooraf vastgelegde richtlijnen en kaders. Maar mét een focus, zeggen we er met nadruk bij, op collegiale

interview waarbij docenten elkaar ondersteunen bij het vinden van de juiste afstemming tussen inhoud en vorm.

### Kind en badwater

In deze bijdrage waarschuwen we voor de gevolgen van een te nauwe opvatting en toepassing van CA, en de hiermee gepaard gaande overfixatie op leerdoelen en noodzaak van een vooraf vastgesteld en dichtgetimmerd curriculum. Het is echter geenszins onze bedoeling om het kind met het badwater weg te gooien. Enige relativering is dus op zijn plaats.

Vanzelfsprekend zul je onderwijsinhoud altijd in functie van leerdoelen (en de beginsituatie) moeten beoordelen. Geen docent kan zonder een kader dat aangeeft wat studenten aan het eind van de rit moeten kennen en kunnen. Even onmiskenbaar is de instrumentele rol die leerdoelen hebben bij de inhoudelijke afstemming van cursussen ten behoeve van een optimale opbouw van, en samenhang binnen, een curriculum.

### Geen kant meer op kunnen

Maar laten we CA niet tot een heilig, van bovenaf opgelegd, doel op zich verheffen, maar gebruiken op een manier die het onderwijs dient in plaats van rigide stuurt. Het opleidingsmanagement dient bedachtzaam om te gaan met het centraal voorschrijven van deze en andere didactische methoden, omdat zij de aandacht afleiden van waar onderwijsontwikkeling en -innovatie primair op gericht zouden moeten zijn: de inhoud. Net zo min als 'werken met een portfolio' op zichzelf iets zegt over de inhoudelijke kwaliteit van het werk waarmee het wordt gevuld, zegt 'werken met leerdoelen' op zichzelf iets over de actueel-inhoudelijke en vernieuwende kwaliteit van hun invulling, helemaal wanneer leerdoelen primair worden

gebruikt om richting te geven aan de toetsomgeving.

Mieke Bosch, hoogleraar moderne geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen, schetste nog niet zo lang geleden in de Groene Amsterdammer (29-01-2018) wat een opeenstapeling van didactische richtlijnen voor docenten kan betekenen:

‘Zo wordt hen tot in detail voorgeschreven hoe hun onderwijs eruit moet zien. Studiehandleidingen voor werkcolleges beslaan in mijn vak nu vaak twintig tot dertig pagina’s die niet zozeer over de inhoud gaan, maar vooral over de *learning goals* van de opleiding die ze volgen, de doelen die in dit specifieke college worden gesteld, de onderwijsmethoden die gebruikt worden, de criteria waarop de studenten worden beoordeeld en hoe er wordt getoetst.’

Het op deze wijze insnoeren van inhoud van onderwijs door opgelegde vorm kan er volgens Bosch uiteindelijk toe leiden dat ‘universitaire docenten met hun expertise vaak geen kant meer op kunnen’.

### **Academische vrijheid binnen professionele grenzen**

Frappant is dat hier de woorden echoën die Frank Furedi uitsprak aan de vooravond van de doorbraak van CA. In zijn spraakmakende boek ‘Waar zijn de intellectuelen?’ (Meulenhoff, 2006) waarschuwde deze emeritus-hoogleraar Sociologie aan de Universiteit van Kent er al voor dat we niet moeten doorschieten in het leerdoeldenken:

‘Universitaire docenten moeten nu garanderen dat hun lesstof overeenstemt met bureaucratisch vastgelegde leerdoelen die aan extern opgelegde maatstaven voldoen. Er wordt niet langer van hen verwacht dat ze lesstof overdragen die in hun ogen overgedragen moeten worden, en

ze zijn beslist niet gerechtigd stof over te dragen waarvan niet bij voorbaat kan worden aangetoond dat er een leerdoel mee wordt gehaald’.

Toegegeven, Furedi had het ook minder provocerend kunnen zeggen, maar het gaat ons om de context waarbinnen zijn waarschuwing, alsmede zijn boek als geheel, moet worden begrepen: een te instrumentalistische benadering van hoger onderwijs kan op den duur zorgen voor een inperking van het academische vrijdenken en de ruimte om je intellectuele individualiteit uit te drukken in een onderwijsbijdrage. Vertaald naar een concreet voorbeeld: er is niets mis met toezicht op de implementatie van doorlopende leerlijnen, zolang docenten maar eigen baas blijven over de inhoudelijke invulling ervan.

### **De balans herstellen**

Academisch onderwijs draait uiteindelijk om inhoudelijke keuzes en de uitdagingen die deze voor docenten met zich meebrengen. Uitdagingen die de beantwoording omvatten van sleutelvragen als: (1) welke specifieke kennis, vaardigheden en attitudes stel ik centraal rond de inhoudelijke domeinen die mijn vak beslaan, (2) hoe sluit ik deze aan op de *grote ideeën* van de opleiding, en (3) hoe stimuleer ik optimaal de nieuwsgierigheid, intellectuele groei en kritische reflectie van mijn studenten.

Vooraf ten aanzien van de beantwoording van de laatste vraag gedijen docenten het beste bij een hoge mate van academische vrijheid. Perk die, in de wet vastgelegde, vrijheid niet in door hun onderwijs in een didactische mal te dwingen. Of door van hen te verlangen ‘kritische reflectie’ op te nemen in leerdoelen die vooraf zijn dichtgetimmerd met toetsbare prestatie-indicatoren<sup>7</sup>.

Dit brengt ons terug naar de vraag: hoe herstellen we de balans tussen het ‘wat’ en het ‘hoe’ van onderwijs? In ieder geval niet door het gesprek over didactiek uit de weg te gaan. Integendeel, in het hoger onderwijs zijn nog flinke stappen te zetten in het bekwamen van de didactische vaardigheden van docenten. Daarbij zijn – zoals gezegd – twee zaken essentieel: (1) investeer vooral in de [kwaliteit van didactiek](#) als motor voor formatief handelen (zie Sluismans, 2020; Surma et al., 2019) en (2) zorg altijd voor een goed evenwicht tussen de nadelen van CA en de kansen die het biedt.

Je kunt dus goede redenen hebben om ten behoeve van onderwijs- en curriculumontwikkeling centrale kaders op te leggen. Het onderwijsmanagement doet er dan wel verstandig aan, zo concluderen we uit onze analyse, om hierbij maat te houden, en de vakinhoudelijke autonomie van de docent niet uit het oog te verliezen. Maar bovenal pleiten we ervoor om in het onderwijsbeleid waar de kaders op zijn gebaseerd meer te sturen op —open en dynamisch geformuleerde— inhoudelijke (kern)doelen dan op didactische middelen.

Een herstel van de balans tussen vakinhoud en didactiek heeft echter alleen kans van slagen als het gevoel van urgentie hiervoor wordt gedeeld op alle niveaus die betrokken zijn bij kwaliteitszorg van hoger onderwijs. Alleen met z’n allen kunnen we inhoud en de doelen van het hoger onderwijs weer bovengeschiedt maken aan de vorm.

### Voetnoten

1. Het toetsprogramma is een vaak reusachtige matrix die deel uitmaakt van de kwaliteitszorgcyclus rondom toetsing en waarin feitelijk alles aan alles wordt geknoopt (eindtermen, cursusdoelen, beheersingsniveaus, toetsen en toetsvormen, onderwijsvormen, etc.).

2. Maakt het voor het studeren door, en toetsen van, studenten echt een wezenlijk

verschil of de leerdoelen aangeven dat zij de rol van A bij B, of het belang van X binnen Y, moeten kunnen beschrijven, uitleggen, verklaren, analyseren of toelichten? Onze ervaring is dat dit soort onderscheiden vooral op papier bestaan; in de werkelijkheid van het moment laat de dynamiek van onderwijs zich slechts beperkt sturen door dit soort vooraf bedachte, vaak subtiele, (schijn)verschillen in beheersingsniveaus.

3. Dat er op dit punt nog slagen te maken zijn, blijkt uit het adviesrapport *Toets wijzer* dat in december 2018 door de Onderwijsraad is uitgebracht. De Raad constateert dat ‘de huidige toetspraktijk in verschillende opzichten uit balans is’ (p. 13). In alle onderwijssectoren lijkt de balans doorgeslagen naar *toetsen voor een cijfer*. De onderwijsraad pleit dan ook voor een herstel van de balans, bijvoorbeeld door meer te *toetsen om te leren*. Het is belangrijk om, in de woorden van de Raad, ‘meer ruimte te geven aan de formatieve functie van toetsing, om zo het lesgeven van leraren/docenten en het leerproces van leerlingen/studenten beter te ondersteunen’ (p. 8).

4. Ter geruststelling van eenieder die nu denkt dat toetsen niet als ‘afsluitende afrekening’ gebruikt mogen worden: summatieve toetsing gaat niet in de ban. Zo kan bijvoorbeeld een summatieve beslissing gemakkelijk worden gedestilleerd uit alle prestatie-informatie die over een student is verzameld tijdens daarvoor geschikte toetsmomenten in een cursus. Of je kunt er voor kiezen om studenten summatief te toetsen aan het einde van een leerlijn, bijvoorbeeld door een (publieke) meesterproef.

5. Bij het blootleggen van de misverstanden die de taxonomie van Bloom kan oproepen, hebben we ons mede laten inspireren door de Australische onderwijsonderzoeker en [education blogger](#) Greg Ashman.

6. Klasse is een Belgisch multimediaal communicatieplatform rond onderwijs.

7. Wat de gevolgen zijn van het reduceren van kritische reflectie tot een vooraf vastgestelde lijst van meetbare, en dus achteraf toetsbare, prestatie-criteria is te lezen in de la Croix & Veen (2018). Zij analyseerden onlangs hoe reflectie in het (medisch) onderwijs wordt toegepast en kwamen tot een nogal verontrustende conclusie: reflectie is in veel gevallen verworpen tot een invuloefening waarbij studenten worden geconditioneerd tot 'reflectieve zombies'. Dat wil zeggen dat studenten reflectieopdrachten (leren) maken door voorgeschreven stappen te volgen om zodoende te voldoen aan de verwachtingen. Hierdoor lijkt het weliswaar alsof ze gereflecteerd hebben, maar is dat ook zo? De auteurs stellen dat het moeilijk, zo niet onmogelijk is om aan de hand van een afvinklijst te beoordelen hoe 'goed' een student gereflecteerd heeft. Daar is reflectie volgens hen (en ons) een te complexe, rijke, wanordelijke, onvoorspelbare, maar bovenal persoonlijke, mentale activiteit voor.

### **Referenties**

Biggs, J. B. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 2, 1-18.

de la Croix, A., & Veen, M. (2018). The reflective zombie: Problematizing the conceptual framework of reflection in medical education. *Perspectives on Medical Education*, 7(6), 394-400.

Eisner, E. (1983). Educational Objectives: Help or Hindrance? *American Journal of Education*, 91(4), 549-560.

Loughlin, C., Lygo-Baker, S., & Lindberg-Sand, A. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 11, 2, 119–136. [\[link\]](#)

McMahon, T. and Thakore, H. (2006). Achieving constructive alignment: putting outcomes first. *The Quality of Higher Education*, 3, 10-19.

Sluijsmans, D. M. A. (2020). *Toetsing als kans om te leren*. Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren. Den Haag: NRO. [\[link\]](#)

Sluijsmans, D. M. A., & Valk, R. (2019). *Toetsing als kans om te leren*. Themanummer mei, tijdschrift Van twaalf tot achttien. [\[link\]](#)

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

William, D. (2013). *Principled curriculum design*. London: SSAT. [\[link\]](#)

William, D. (2014). *Principled assessment design*. London: SSAT. [\[link\]](#)