

Als docent wil je graag inzicht in het leerproces van je leerling of student. Je wilt weten waar deze staat ten opzichte van hetgeen je van hem of haar verwacht zodat je het leren beter kunt sturen. Het liefst wil je natuurlijk dat de leerling of de student ook inzicht heeft in waar deze staat en wat de te zetten stappen zijn om zich verder te ontwikkelen. Leerdoelen kunnen hierbij helpend zijn, ze geven richting aan het leren (Marzano, 2009).

Wanneer je er als docent naar streeft dat ook jouw leerlingen en studenten kennismaken met de leerdoelen zodat ze weten waar ze naartoe werken, moeten leerdoelen ook bij hen bekend zijn. In dit artikel leggen we uit wat het belang is van het verhelderen van de verwachtingen en hoe je dit in de praktijk kunt toepassen.

Verwachtingen verhelderen

Veel scholen streven er naar om leerlingen en studenten meer [eigenaarschap](#) te geven over het leren. Ze willen graag dat leerlingen en studenten *zelf* in de [actie-modus](#) komen en de volgende stap zetten. Hiervoor is het wel noodzakelijk dat ze weten waar ze naartoe werken en wat er van hen verwacht wordt. Dit gegeven wordt dan ook gezien als belangrijk aspect in het proces van zelfregulerend leren (Wylie & Lyon, 2015).

Leerdoelen kunnen hierbij helpend zijn voor jou als docent maar ook voor de leerling of de student. In een [eerdere reeks artikelen](#) hebben we al aandacht besteed aan het hoe en het waarom achter het werken met leerdoelen. Leerdoelen kunnen ervoor zorgen dat er een gemeenschappelijk beeld ontstaat waar naartoe gewerkt wordt. Wanneer dit gemeenschappelijk beeld ontbreekt, kan dat leiden tot opbrengsten die niet verwacht of niet passend zijn. De kans op ineffectieve feedback wordt daarmee groter en de eindbeoordeling kan een verassing zijn. (Gulikers & Baartman, 2017).

Alleen het noteren van leerdoelen in een studieplanner geeft echter nog geen gemeenschappelijk beeld, hoe creëren we dat dan samen met onze leerlingen en studenten?

Een aantal praktijksuggesties

Een gezamenlijk beeld creëren van de betekenis van [leerdoelen en/of succescriteria](#) betekent samen onderzoeken wat kwaliteit is. Het herkennen van kwaliteit is immers noodzakelijk om zelf iets met kwaliteit te kunnen leveren (Carless, 2016).

Hieronder worden een aantal praktijksuggesties gegeven om het verhelderen van deze kwaliteitsverwachtingen in de praktijk toe te passen.

1. Werken met voorbeelden

Het actief werken met voorbeelden kan helderheid scheppen over kwaliteit die er verwacht wordt. Probeer met meer dan één voorbeeld te werken zodat leerlingen en studenten zien dat kwaliteit zich op meerdere manieren kan uiten (Sadler, 2010). Hiermee voorkom je tevens dat leerlingen en studenten gaan 'kopiëren-en-plakken' (Carless & Chan, 2016).

Je kunt het werken met voorbeelden op verschillende manieren aanpakken:

- Klassikaal: bespreek twee of meer voorbeelden; één voorbeeld van goede kwaliteit en één

voorbeeld van minder goede kwaliteit. Vraag aan je leerlingen of studenten welk voorbeeld zij beter vinden en vooral *waarom* zij dit beter vinden. Maak samen een lijst van punten die maken dat het ene voorbeeld beter is dan het andere. Zo kun je samen succescriteria opstellen die direct betekenis hebben. Leerlingen en studenten begrijpen beter hoe kwaliteit er uit ziet als ze hier zelf over hebben meegedacht. Dit draagt ook bij aan de effectiviteit van feedback (Carless, 2016).

- In groepjes: laat leerlingen of studenten voorbeelden van gemaakt werk in groepjes beoordelen en vraag ze ook hier de sterke en zwakke punten te noteren. Je kunt hier verschillende werken voor gebruiken maar ook eerdere en latere versies van hetzelfde werk. Ook zou je hier een beoordelingsrubric bij kunnen betrekken en deze laten invullen om vervolgens samen te bespreken.

Voorbeelden hoeven overigens niet altijd compleet uitgewerkte verslagen te zijn maar kunnen juist ook een onderdeel hiervan zijn. Nog kleiner: het simpelweg delen van voorbeelden van antwoorden op open vragen kan ook al een vorm zijn van het werken met voorbeelden.

2. Toetsvragen bedenken

Een andere manier om verwachtingen te verhelderen is om leerlingen of studenten [toetsvragen te laten maken](#). Laat ze aan de hand van de geformuleerde leerdoelen en/of succescriteria zelf toetsvragen opstellen én het juiste antwoord formuleren. Op die manier kom je erachter of de essentie van de stof goed begrepen is en of de vragen op het juiste beheersingsniveau worden gesteld. Je kunt deze vragen bijvoorbeeld verzamelen op een online muur zoals [Padlet](#) zodat je de vragen vervolgens klassikaal kunt bespreken.

3. Werk met deels uitgewerkte voorbeelden

Zo laat je leerlingen en studenten kennis maken met de kwaliteit van het deels uitgewerkte voorbeeld. Geef ze vervolgens de opdracht het voorbeeld verder uit te werken en voort te bouwen op hetgeen al aangeboden is. Benoem hierbij als docent eerst wat maakt dat het uitgewerkte stuk van goede kwaliteit is zodat dit concrete punten oplevert die gebruikt kunnen worden bij de verdere uitwerking van het voorbeeld.

4. Ga in gesprek aan de hand van een single point rubric

De meeste docenten werken wel eens met [rubrics](#), vaak zijn dit compleet uitgewerkte rubrics van 'onvoldoende' tot 'uitstekend'. Bij een [single point rubric](#) is er nog maar één omschrijving per onderdeel dat aangeeft wat de verwachtingen zijn (zie voorbeeld hieronder).

Dit kan er nog beter	Criteria	Dit gaat er goed
	Vormgeving Je verslag heeft een heldere layout die qua vormgeving de inhoud ondersteunt.	
	Opmaak Je hebt paginanummers, een inhoudsopgave en andere passende opmaak.	
	Hoofdvraag en deelvragen Je hebt een heldere hoofdvraag die is opgesplitst in logische, heldere deelvragen.	
	Inhoud Je hebt in het verslag volledig en onderbouwd antwoord gegeven op de verschillende vragen.	
	Bronvermelding Je benoemt in- en aan het einde van het verslag welke bronnen je hebt gebruikt.	

Figuur 1. Voorbeeld Rubric van één

Je kunt deze rubric inzetten wanneer leerlingen of studenten bijvoorbeeld al bezig zijn met hun werk. Verspreid een aantal voorbeelden (van huidig of eerder gemaakt werk) en laat leerlingen of studenten dit [in groepjes van feedback voorzien aan de hand van de rubric](#). Bespreek vervolgens klassikaal welke sterke en zwakke punten ze voorbij hebben zien komen en geef zo betekenis aan de succescriteria die in de rubric staan. Expliciteer hierbij ook jouw eigen opvattingen over wat kwaliteit is.

Voer het gesprek

Voor alle hierboven gegeven praktijksuggesties geldt; ga erover met je leerlingen of studenten in gesprek. Wees je bewust van het feit dat jij als docent waarschijnlijk een heel helder beeld hebt over kwaliteit maar een beginnening nog niet. Expliciteer daarom wat kwaliteit is met behulp van onder andere voorbeelden. Zonder gesprek hebben voorbeelden of rubrics immers weinig meerwaarde (Lipnevich et al., 2014).

Het betekenis geven aan leerdoelen en verwachtingen hoeft hiermee ook zeker niet iets te zijn wat altijd aan het begin van een les of lessenserie plaatsvindt maar juist gedurende de uitvoering ook heel sterk kan zijn. Veel succes!

Literatuur

Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. In: Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory,

1-6.

Carless, D. & Chan, K. (2016). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12.

Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de leraar in de klas? Geraadpleegd op: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf

Lipnevich, A., McCallen, L., Miles, K., & Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539-559.

Marzano, R. J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. MRL, Solution Tree.□□

Sadler, D. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140-160.