

Leerdoelen, er is heel veel geschreven over (leer)doelen in het onderwijs. Toch blijkt het vaak best een opgave om leerdoelen effectief toe te passen in de praktijk. Hoe formuleer je nu op de juiste wijze leerdoelen en waarom zou je met leerdoelen werken? In een aantal blogs gaan we in op het onderwerp leerdoelen en bekijken we dit vanuit verschillende invalshoeken. In deze blog geven we aan wat leerdoelen zijn en waarom je er mee zou kunnen of willen werken. Wij hopen dat dit zal helpen bij het verbeteren van je eigen (formatieve) onderwijspraktijk.

Wat zijn leerdoelen en succescriteria?

Leerdoelen

Er is geen eenduidige definitie van wat leerdoelen precies zijn. Verschillende bronnen houden er zowel diverse termen als definities als visies en formuleringen op na. De educatieve filosoof Ralph Tyler (1949) was van mening dat een goed geformuleerd leerdoel moet refereren naar een specifiek type kennis en naar het gedrag dat een leerling moet laten zien, om aan te tonen dat hij bekwaam is ten opzichte van die kennis. Mager (1962) heeft het net als Tyler ook over het gedrag: een leerdoel beschrijft wat een leerling moet kunnen, wat het beoogde eindgedrag is. Volgens Hattie (2015) gaat het bij leerdoelen er met name om dat je formuleert wat er in de les geleerd moet worden. Eenzelfde omschrijving van leerdoelen zien we bij Wiliam & Leahy (2018, p.42): “We gebruiken de term leerdoelen om de aspecten te beschrijven waarvan we willen dat onze leerlingen ze leren”. Bij leerdoelen beschrijf je dus *wat* leerlingen bereiken en niet hoe ze dat gaan doen^[1]. Vaak zie je dat docenten op het bord schrijven wat er die les moet gebeuren (activiteiten), maar dit zijn geen leerdoelen. Je bereikt weliswaar leerdoelen door allerlei activiteiten tijdens de les, maar bij leerdoelen ligt de focus op wat er geleerd moet worden en niet op de geplande activiteit^{[2][3]}. Veel omschrijvingen van leerdoelen hebben een overlap aan inhoud. In deze serie blogs over leerdoelen houden we de volgende definitie aan: ‘Een leerdoel omschrijft het beoogde eindgedrag van wat een leerling moet kunnen aan het einde van een les, lessenserie of module.

◆ Leerdoel

Een leerdoel omschrijft het beoogde eindgedrag van wat een leerling moet kunnen aan het einde van een les, lessenserie of module.

Succescriteria

Bij leerdoelen worden ook dikwijls succescriteria genoemd. Wat zijn succescriteria en welk nut hebben ze? Succescriteria beschrijven hoe leerlingen de leerdoelen kunnen bereiken, welke gedragingen en opbrengsten leerlingen moeten laten zien^{[4][5]}. Wiliam en Leahy (2018) maken onderscheid in twee verschillende typen succescriteria: Succescriteria die gaan over een product en succescriteria die gaan over het proces. Bij succescriteria die gaan over een product beschrijf je bijvoorbeeld de eisen waaraan een werkstuk moet voldoen. Bij succescriteria die gaan over het proces beschrijf je het proces dat leerlingen moeten doorlopen om een leerdoel te halen. Clarke (2017) noemt de succescriteria die gaan over het proces minidoelen: het zijn de ingrediënten om het leerdoel te behalen.

Volgens Mager (1962) is het nut van succescriteria dat een leerdoel completer wordt. Je gebruikt ze om te beoordelen of de activiteiten die leerlingen hebben gedaan, succesvol waren^[6]. Je kan met succescriteria (ook wel kwaliteitscriteria genoemd) checken of de gestelde doelen zijn gehaald^[7]. Vaak zie je dat rubrics een verzameling succescriteria zijn. Een rubric maakt dan zo inzichtelijk of het leerdoel behaald is en op welk niveau of onderdeel. Dit werkt met name prettig bij het beoordelen van vaardigheden. Het gevaar van succescriteria is dat je te specifiek omschrijft wat er van de leerling wordt verwacht. De leerling gebruikt het dan als een soort afchecklijst om een leerdoel te behalen. Succescriteria zijn er om de leerling te helpen iets te leren, niet om een bepaalde activiteiten te voltooien^[8].

◆ Succescriteria

Succescriteria geven aan wat je moet kunnen (criteria) om een leerdoel te behalen (succes). Succescriteria zijn altijd een aanvulling op een bijbehorend leerdoel.

Het nut van succescriteria is dat zowel voor de leerling als voor docent inzichtelijk wordt in hoeverre de leerdoelen succesvol behaald zijn.

Het leerdoel wordt hierdoor duidelijker en completer.

Waarom zou je werken met leerdoelen?

Leerdoelen zijn niet nieuw, het belang van doelen in onderwijs is al lang geleden aangetoond en gaan terug tot de eerste helft van de vorige eeuw. Ralph Tyler (1949) had het al over leerdoelen en dat ze van belang zijn om aan te kunnen tonen op welk niveau een leerling zich bevindt binnen het leerproces.

Vaak weten leerlingen niet goed *wat* en *waarom* ze leren, zo blijkt uit onderzoek^[9]. Daarbij is ook uit onderzoek gebleken dat het voor leerlingen wel belangrijk is om te weten wat ze gaan leren en doen, zodat ze weten wat ze kunnen verwachten^{[10][11][12][13]}. Leerdoelen zijn dus belangrijk, maar het geeft nog niet antwoord op de vraag waarom je als docent zou willen werken met leerdoelen. Hieronder hebben we ze voor je op een rijtje gezet:

1. Leerdoelen geven richting aan het leren

Hoe bereid je je les voor? Een goede voorbereiding van de les is om het leerdoel (of leerdoelen) als uitgangspunt te nemen^[14]. Leerdoelen geven richting aan het leren^[15]. Als je de leerdoelen hebt opgesteld, dan kan je als docent passende activiteiten (werkvormen) selecteren, die helpen om het leerdoel te behalen^[16]. Door eerst na te denken over wat je wil bereiken bij de leerling (het leerdoel) en daarna er passende werkvormen bij te zoeken, geef je *richting aan het leren*. Als je niet weet waar je heen wilt, is het moeilijk om de juiste middelen te vinden die je daar kunnen brengen. Zonder leerdoelen kan je als docent moeilijker een weloverwogen keuze maken^[17].

2. Leerdoelen bevordert zelfregulatie en zelfanalyse

Behalve dat leerdoelen ons helpen na te denken over waar we naartoe willen en wat we willen bereiken, is het werken met leerdoelen van belang omdat leerlingen door middel van leerdoelen hun

eigen werk en progressie kunnen monitoren en daardoor onafhankelijker worden van de docent^[18]. Het stimuleert meer verantwoordelijkheid bij de leerling^[19]. Uit onderzoek blijkt dat als de leerling wordt aangezet tot het analyseren van zijn of haar eigen leren dit helpt bij het ontwikkelen van interne attributies en het gevoel van autonomie toeneemt^{[20][21]}.

3. Leerdoelen maakt feedback geven effectiever

Feedback geven is belangrijk om het leerproces van de leerling te ondersteunen. Met behulp van helder opgestelde leerdoelen kan een docent gericht feedback geven. Feedback blijkt veel effectiever te zijn wanneer het leerdoel helder is^[22]. Doelgerichtheid bepaalt de effectiviteit van de feedback^[23]. In de metastudies van Marzano komt naar voren dat het stellen van leerdoelen en leerlingen feedback geven over hoe zij zich ontwikkelen ten opzichte van die leerdoelen, tot de negen meest effectieve didactische strategieën behoren^[24]. Zonder leerdoelen is het geven van goede feedback *onmogelijk*^[25]. Daarbij geeft Hattie (2015) aan dat het stellen van heldere leerdoelen zorgt voor een grotere vertrouwensbasis tussen leerling en docent. Goede leerdoelen maken bij leerlingen namelijk duidelijk wat van hen verwacht wordt.

Feedback is een onmisbaar onderdeel in het leerproces en in de formatieve cyclus. Hoe je goede feedback kan geven is een heel vraagstuk op zichzelf, waar je over kan lezen in enkele eerder geschreven blogs: [Feedback: de magic bullet voor leren](#), [10 concrete handreikingen om feedback toe te passen in de praktijk](#) en [Feedback geven op taak- en procesniveau: een praktijkvoorbeeld](#). Als je feedback geeft zonder die te koppelen aan de leerdoelen, bestaat er het risico dat het gaat “zweven”. Door de feedback te koppelen aan de leerdoelen is het doelgericht, meer specifiek en daardoor effectiever.

◆ **Waarom zou je werken met leerdoelen:**

1. Het geeft richting aan het leren
2. Het bevordert zelfregulatie en zelfanalyse
3. Het maakt feedback geven effectiever

Begin met het waartoe

Als je met leerdoelen wil gaan werken is het belangrijk dat je nadenkt over waar je heen wilt, dat je begint met het einde voor ogen^[26]. Om dit goed te kunnen doen, moet je weten wat de kern en essentie is van je vak. Wat wil je dat jouw leerlingen absoluut leren en meekrijgen tijdens jouw lessen. Met andere woorden: ‘Het uitgangspunt is dat je niet naar de dennennaalden en twijgjes kijkt, maar ziet wat de stam is en waar de belangrijkste zijtakken zitten’ (William en Leahy, 2018, p.57).

Vaak beginnen docenten met onderwerpen en schrijven daar vervolgens doelen bij^[27]. Ons advies is echter om niet te beginnen met het onderwerp maar met de doelen. Denk eerst na over de algehele doelen die je wil bereiken, maak dan een lijst met onderwerpen die daarbij horen. Een valkuil hierbij is te veel onderwerpen te willen behandelen. Gebruik je te veel onderwerpen en dus ook leerdoelen, ontstaat er het gevaar dat het tempo te hoog komt te liggen, wat ten koste gaat van de diepte van de

stof. Als je besluit met leerdoelen te werken en opnieuw te kijken naar wat je wel en niet wil behandelen in de les is het goed om dit aspect mee te nemen in je achterhoofd. Bovenstaande methode vraagt wel vaak veel ervaring om de grote lijnen van je vakgebied helder voor ogen te hebben. William en Leahy (2018) geven als tip om bij minder leservaring 'bottum-up' te beginnen. Je begint dan met het verduidelijken van leerdoelen per les, lessenserie of module en je deelt ze met je leerlingen. Na verloop van tijd besteed je meer aandacht aan de grote lijn, de grotere ideeën. Nadat je hebt nagedacht over de inhoud van de leerdoelen volgt de formulering. In de volgende blog over leerdoelen (deel 2) daarover meer.

◆ **Begin met het waartoe**

Denk na bij het vaststellen van leerdoelen wat een leerling echt moet kunnen of bereiken met het leren bij jouw vak.

Wat zijn de algehele doelen, de grote ideeën?

Mocht je dat lastig vinden begin dan met het vaststellen van de leerdoelen en succescriteria per les of lessenserie. Na het vaststellen van de leerdoelen kunnen er activiteiten worden bij gezocht, die bijdragen aan het behalen van het leerdoel.

Lees hier deel 2: [hoe formuleer je leerdoelen en succescriteria?](#)

Literatuur

^[1] Ní Chrónín, D., & Cosgrave, C. (2013). *Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>

^[2] Marzano, R. J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. MRL, Solution Tree.

^[3] Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). *The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 140-160. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.990416>

^[4] Hawe, E. M., & Dixon, H. R. (2014). *Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom*. *Assessing Writing*, 19, 66-79. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.004>

^[5] Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). *The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 140-160. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.990416>

^[6] William, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk (1e druk)*. Bazalt Educatieve Uitgaven (Oorspr. *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*).

^[7] Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken (vert. F. Collignon)*. Bazalt (Oorspr. *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon: Routledge).

- ^[8]William, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk (1e druk)*. Bazalt Educatieve Uitgaven (Oorspr. *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*).
- ^[9]White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). *Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students*. *Cognition and Instruction*, 16(1), 3-118.
- ^[10]Ames, C., & Ames, R. (1984). *Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition*. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556. doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.535
- ^[11]Butler, R. (1988). *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- ^[12]Crooks, T. J. (1988). *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*. *Review of Educational Research*, 58(4), 438. <https://doi.org/10.2307/1170281>
- ^[13]Hillocks, G. J. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching (National Conference on Research in English (ed.))*.
- ^[14]Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessments*. Bazalt (Oorspr. *Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice*. Londen: Hodder Education).
- ^[15]Marzano, R. J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. MRL, Solution Tree.
- ^[16]Krajcik, J., Mcneill, K., & Reiser, B. (2007). *Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy*. *Science Education*, 91, 750-782. <https://doi.org/10.1002/sce.20240>
- ^[17]Kaap, A. van der. (1999). *Formulieren van Leerdoelen*. *Effectief Lesgeven Voor Vakdocenten*, 75-82.
- ^[18]Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- ^[19]Tell, C. A., Bodone, F. M., & Addie, K. L. (2000). *A Framework of Teacher Knowledge and Skills Necessary in a Standards-Based System: Lessons from High School and University Faculty*. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New ed.)).
- ^[20]Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). *Resources, Instruction, and Research*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142. <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- ^[21]Brookhart, S. M., Andolina, M., Zuza, M., & Furman, R. (2004). *Minute math: An action research study of student self-assessment*. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 213-227.

<https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000049293.55249.d4>

^[22]Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

^[23]Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

^[24]Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Bazalt (Oorspr. *Classroom instructions that works*. Alexandria USA: ASCD).

^[25]Marzano, R. J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. MRL, Solution Tree.

^[26]Covey, S. R. (2015). *De zeven eigenschappen voor succes in je leven* (vert. V. Walsmit, M. Heesen) (72nd ed.). Uitgeverij Business Contact. (Oorspr. *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon & Schuster).

^[27]Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (Vol. 50, Issue 4). Open University Press. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839332>

Mager, R. F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Fearon Publishers. <https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015020958941>

Marzano, R. J., & Miedema, W. (2018). *Leren in vijf dimensies* (Van Gorcum (ed.)). Koninklijke Van Gorcum.

Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

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