

In [deel 1](#) van de artikelen over leerdoelen is de definitie van leerdoelen en succescriteria besproken en het belang van leerdoelen. Als je overtuigd bent van het belang van het werken met leerdoelen is de vervolgstap dat je ze zelf gaat formuleren of dat je kritisch gaat kijken naar de leerdoelen die in je methode te vinden zijn. Het formuleren van leerdoelen is best een uitdagende opgave, waar het lijkt te ontbreken aan een eenduidige of beste manier. Wij geven in dit deel een beknopt overzicht van de verschillende mogelijkheden en aspecten bij het formuleren van leerdoelen. Tot slot geven wij onze eigen kijk op het formuleren van leerdoelen.

Hoe formuleer je op de juiste wijze een leerdoel?

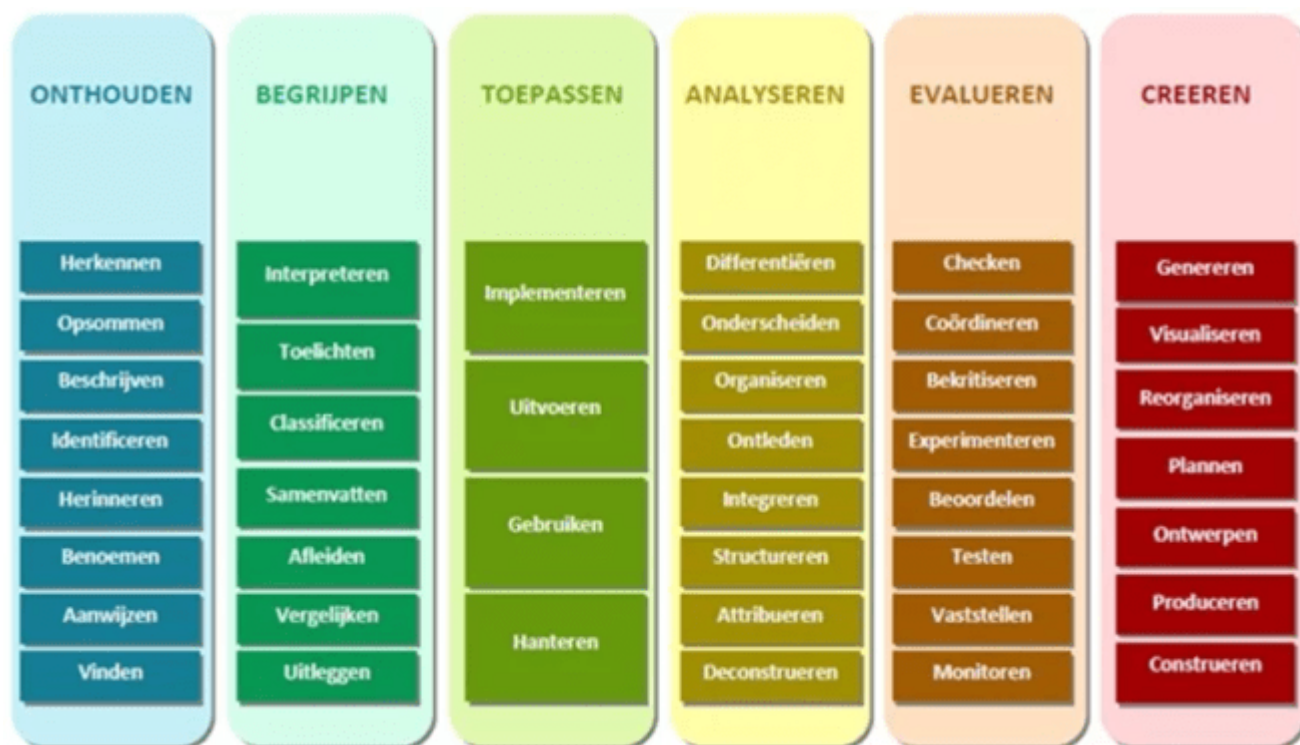
Een leerdoel omschrijft het beoogde eindgedrag van wat een leerling moet kunnen aan het einde van een les, lessenserie of module. Over het formuleren van leerdoelen bestaan verschillende ideeën. Dit maakt het er niet per se gemakkelijker op hoe je als docent dit op de juiste manier doet. Als hulpmiddel hebben we twee basisvragen, door antwoord te geven op deze twee vragen formuleer je op de juiste wijze het leerdoel.

1. Over welke inhoud gaat het leerdoel?

In de vorige blog over leerdoelen ([deel 1](#)) hebben we hierover geschreven. Het gaat over welke vakinhoud je als docent wil overdragen. Wees daar specifiek in en zoek de kern op van wat jij wil dat jouw leerlingen leren. Belangrijk is dat je deze inhoud zo omschrijft dat het voor jou als docent duidelijk is maar misschien nog wel belangrijker dat de leerling het begrijpt.

2. Welk werkwoord gebruik je in je leerdoel?

Het is goed te realiseren dat het werkwoord wat je gebruikt in je leerdoel van essentieel belang is. Het werkwoord bepaalt namelijk het niveau van denkvaardigheden wat je van een leerling verwacht: Kies het werkwoord dan ook zorgvuldig uit. Een taxonomie kan helpen bij het uitkiezen van het werkwoord en het bepalen van het passende niveau wat jij voor ogen hebt. Wil je dat leerlingen iets letterlijk kunnen reproduceren, dan is een passend werkwoord 'benoemen' of 'opsommen'. Wil je dat leerlingen iets begrijpen dan is het werkwoord 'uitleggen' meer van toepassing. In onderstaande bron staat als voorbeeld [de taxonomie van Bloom met bijpassende activerende werkwoorden](#) uitgesplitst op niveau.



Bron 1: Aangepast overgenomen uit *Herziene taxonomie van de leerdoelen van Bloom* (p.2) door M.T.A. van de Kamp, (2012). <https://snro-instituut.nl/wp-content/uploads/2017/09/bloom.pdf>

Welk werkwoord je gebruikt luistert dus nauw. Daarbij is er ook een aantal werkwoorden dat je beter niet kan gebruiken in de formulering van leerdoelen. Zo is het werkwoord ‘begrijpen’ volgens Biggs en Tang (2011) te vaag: Hoe goed moet iets begrepen worden? Mager (1962) geeft als tip behalve het werkwoord *begrijpen*, ook *weten*, *geloven*, *waarderen* en *genieten* **niet** te gebruiken bij het formuleren van leerdoelen omdat deze werkwoorden op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden. Iets *weten* speelt zich af in het hoofd van de leerling. Kan je dat wel goed observeren of waarnemen? Door actieve handelingswerkwoorden te gebruiken is het gedrag van de leerling concreet en observeerbaar [1].

Vervolgens zijn er nog een paar andere opties die je bij je leerdoel kan toevoegen. Als het voor de leerling duidelijker wordt en het leerdoel completer wordt benoem dan ook:

Succescriteria

Succescriteria zijn erg prettig om zo vaak als het logisch is/kan te gebruiken, omdat ze vaak het leerdoel nog duidelijker maken voor de leerling. Het wordt inzichtelijk hoe het leerdoel behaald moet worden, er ontstaan meer kleine tussenstapjes. Meer hierover in ons eerste artikel. Het risico kan zijn dat de succescriteria afvinklijsten worden en de leerling te weinig tot diep leren komt. Aan de andere kant kunnen deze tussenstapjes/ingrediënten erg zinvol zijn voor de zwakkere leerlingen om hem/haar op weg te helpen. Voor de sterkere leerlingen kan het meer in de weg zitten en ze belemmeren in creatieve oplossingen. Als het gaat om het beoordelen van vaardigheden dan kan je

de succescriteria ook goed in een rubric zetten. Zie ook dit [artikel](#) over Rubrics. Lees hier al [onze artikelen over succescriteria](#).

Condities

Condities zijn de voorwaarden waarbinnen het leerdoel gehaald moet worden^[2]. Bijvoorbeeld: je mag wel of geen gebruik maken van een atlas, (grafische)rekenmachine, woordenboek of een binas. Dit kan helpen om voor leerlingen duidelijk te maken hoe en onder welke voorwaarden het leerdoel behaald kan worden.

◆ Hoe formuleer je op de juiste wijze een leerdoel?

Geef bij het formuleren altijd antwoord op de twee volgende basisvragen:

1. Over welke inhoud gaat het leerdoel? (Beschrijf de inhoud.)
2. Welk werkwoord gebruik je in je leerdoel? (Kies het juiste werkwoord.)
Bekijk nu of de volgende opties het leerdoel duidelijker/completer kunnen maken:
3. Succescriteria (Beschrijf m.b.v. inhoud, werkwoord en context.)
4. Condities (Beschrijf de voorwaarden.)

Leercontext buiten het leerdoel?

Leren is pas nuttig als de leerling de kennis ook kan toepassen buiten de context van het lokaal of de school. Als leerdoelen omschreven worden met de leercontext zijn onze hersenen minder goed in staat de context van het leren los te zien van het leren zelf ^[3]. Clarke (2017) geeft als voorbeeld uit een taalles dat leerlingen een instructietekst moeten kunnen schrijven voor een broodje gezond. In dit geval is het 'broodje gezond' de context. De vaardigheid is het schrijven van een instructietekst, dat is dan ook het leerdoel. De leercontext (het broodje gezond) hoort volgens hen niet thuis in de formulering van het leerdoel. Omdat het leerdoel eigenlijk gaat over het leren schrijven van een instructietekst. Het idee hierachter is dat de leerling beter in staat is de transfer te maken van het leerdoel naar verschillende contexten, dit is iets wat wij als docenten vaak willen dat leerlingen kunnen. Het kan zinvol zijn om generieke (meer algemene) leerdoelen te formuleren die in verschillende contexten van toepassing zijn. De leercontext kan je wel terug laten komen in de succescriteria. Zodat het voor de leerlingen wel helder is in welke context het leerdoel moet worden behaald.

In de praktijk zien we echter dat het voor leerlingen soms duidelijker is om de leercontext wel in het leerdoel te verwerken. Zie bijvoorbeeld onderstaand leerdoel van geschiedenis voor een onderbouw klas.

Optie A. Je kunt verschillende soorten oorzaken en gevolgen van historische gebeurtenissen benoemen en gebruiken. →zonder leercontext

Optie B. Je kunt verschillende soorten oorzaken en gevolgen van de eerste Wereldoorlog benoemen en gebruiken. → met leercontext.

Welke is duidelijker?

- Optie A: zonder leercontext = goed voor transfer.
- Optie B: met leercontext = duidelijker voor de leerling, maar meer contextgebonden.

Het eerste voorbeeld is generiek geschreven. Het leerdoel kan voor geschiedenis in meerdere leerjaren worden gebruikt. Optie B is veel meer contextgebonden, de leerling weet wel direct wat er wordt bedoeld en wat er van hem wordt verwacht. Hasselerharm, Trimbos, & Van Silfhout (2018) noemen optie A een generiek leerdoel en optie B een onderwerpspecifiek leerdoel.

Generieke leerdoelen, zoals ze bijvoorbeeld geformuleerd zijn in kerndoelen voor de onderbouw en de eindtermen van de centrale examens lijken meer geschreven te zijn voor de docent dan voor de leerling. In een bovenbouwklas kan het heel zinvol zijn om steeds het generieke leerdoel erbij te pakken ter voorbereiding van het centraal examen. Voor een brugklas is een generiek leerdoel soms nog niet betekenisvol. Een leerdoel dat niet duidelijk is voor een leerling mist zijn doel.

♦ Voorbeeld leerdoel en bijbehorende succescriteria voor het vak geschiedenis:

Optie A: Je kunt verschillende soorten oorzaken en gevolgen van historische gebeurtenissen benoemen en gebruiken. → zonder leercontext **Optie B:** Je kunt verschillende soorten oorzaken en gevolgen van de eerste Wereldoorlog benoemen en gebruiken. → met leercontext. **Succescriteria** die bij deze leerdoelen horen:

Je kunt...

1. oorzaken en gevolgen van de Eerste Wereldoorlog benoemen en herkennen en uitleggen waarom deze tot de oorlog hebben geleid ofwel gevolgen waren van de oorlog.
2. sociale, economische, culturele en politieke oorzaken en gevolgen onderscheiden.
3. in historische beeld- en tekstbronnen oorzaken en gevolgen herkennen van de Eerste Wereldoorlog;

Deze succescriteria kunnen natuurlijk aangevuld of verder worden uitgesplitst met nog meer succescriteria geformuleerd op het gebied van historische vaardigheden zoals: de betrouwbaarheid van historische beeld- en tekstbronnen over de Eerste Wereldoorlog vaststellen.

In bovenstaand voorbeeld zijn actieve handelingswerkwoorden gebruikt en wordt de leercontext beschreven in optie B en in de succescriteria. Condities zijn in dit voorbeeld niet geformuleerd.

Hoe weet je of je leerdoel goed is geformuleerd?

Als je je leerdoel (en succescriteria) eenmaal hebt geformuleerd, controleer het dan met behulp van onderstaande checklist:

1. Is het helder omschreven?

Dus niet vaag en te algemeen. Een voorwaarde is dat leerlingen begrijpen wat de docent voor ogen heeft, dat kan alleen als er duidelijk wordt gecommuniceerd wat er wordt verwacht. Het leerdoel moet maar op een manier te interpreteren zijn [\[4\]](#) [\[5\]](#) [\[6\]](#) [\[7\]](#) [\[8\]](#) [\[9\]](#).

2. Is het leerdoel uitdagend?

Een leerdoel moet uitdagend zijn [10] [11]. Dus niet te gemakkelijk en ook niet te moeilijk zijn. Het gevaar is dan dat je de leerling kwijtraakt: de leerling haakt af omdat het niet uitdaagt en dus saai is of als het doel te veel uitdaagt, dat de leerling het gevoel heeft dat het niet haalbaar is. Het uiteindelijke doel moet zijn dat de leerling het leerdoel voor zichzelf gaat stellen, het leerdoel internaliseert en overneemt, zodat er vastberadenheid is om het doel te halen [12].

3. Vermijd dichtgetimmerde doelen.

Een veel gehoord punt van kritiek, als het gaat om leerdoelen, is dat het te veel kan gaan lijken op een afvinklijst. Hierdoor zou de leerling zich te veel kunnen focussen op het behalen van dat ene doel. De blik wordt hierdoor te nauw en leerlingen negeren dan bijvoorbeeld andere leerelementen die niet direct tot een leerdoel behoren [13]. Dit kan ervoor zorgen dat de leerling onvoldoende wordt uitgedaagd, omdat hij alleen bezig is met het halen van dat ene doel [14]. Leerlingen zouden zo te weinig nadenken over de kwaliteit van het geheel en onvoldoende zicht krijgen op onderliggende verbanden en kernideeën [15]. Het is dus van belang dat er balans is tussen heldere gespecificeerde doelen en te dichtgetimmerde doelen om hiermee te voorkomen dat een leerling zich te veel richt op het alleen voldoen aan de criteria [16].

4. Waar staat de leercontext beschreven?

De leercontext buiten het leerdoel plaatsen en terug laten komen in de succescriteria maakt dat de transfer van het geleerde optimaal mogelijk is. Is het leerdoel daardoor te algemeen en daardoor nog niet betekenisvol voor de leerling verwerk dan de leercontext wel in het leerdoel.

♦ Hoe weet je of je leerdoel goed is geformuleerd?

Check jezelf aan de hand van de volgende vragen:

1. Is je leerdoel helder omschreven?
2. Is het leerdoel uitdagend?
3. Heb je een balans gevonden in het aantal leerdoelen en succescriteria?
4. Waar staat de leercontext beschreven?

Leerdoelen in de les

Leerdoelen en succescriteria kan je op vele manieren gebruiken en inzetten in de les.

Allereerst is het belangrijk dat de leerdoelen niet alleen bekend zijn bij de docent, maar ook bij de leerling. Als alleen de docent de leerdoelen kent is de leerling niet in staat zich zelfstandig te ontwikkelen en zijn eigen progressie in kaart te brengen [17]. Het ontbreken van een gemeenschappelijk beeld over de leerdoelen bij de docent en leerlingen kan leiden tot niet passende reacties of opbrengsten van leerlingen, waardoor de kans op niet effectieve feedback groter is en er tevens sprake kan zijn van onverwachte beoordelingen van eindopbrengsten [18].

Leerdoelen kan je delen met je leerlingen via het (digitale)bord of op papier. Het is interessant om je af te vragen of jij als docent zelf altijd de leerdoelen en succescriteria moeten bedenken en

formuleren. Zo kan je als docent samen met leerlingen de eisen van kwalitatief goed werk bespreken en vaststellen. Het gebruiken van anonieme voorbeelden (exemplars) past hierbij goed, om zo kwalitatief goed en minder goed werk van leerlingen te tonen en te definiëren hoe goed werk eruitziet [19]. De leerdoelen en voorbeelden vullen elkaar aan, samen geven ze leerlingen een goed beeld van wat er van ze wordt verwacht. Aan de hand van voorbeelden kan er worden aangetoond wat de kwaliteit en het prestatieniveau moet zijn.

Na het bekijken van de voorbeelden kunnen de succescriteria gezamenlijk worden geformuleerd. Succescriteria die door de docent en leerlingen samen worden opgesteld zijn effectiever dan succescriteria die worden opgelegd door de docent [20]. Rubrics kunnen hierbij goed van pas komen. Een andere manier kan zijn dat je leerlingen in tweetallen aan het begin van een nieuw hoofdstuk laat nadenken over wat zij denken dat de leerdoelen van dat hoofdstuk zijn. Hierna kan je daarover als docent met de leerlingen een gesprek voeren en samen de definitieve leerdoelen vaststellen. Het is van belang dat je de leerlingen voldoende gelegenheid geeft om de criteria goed in zich op te nemen zodat ze dit kunnen toepassen op eigen werk [21].

Het delen van leerdoelen gebeurt vaak aan het begin van de les, er zijn scholen die dit zelfs voorschrijven [22]. Wiliam & Leahy (2018) plaatsen drie kanttekeningen bij het standaard beginnen van iedere les met een leerdoel. Ten eerste weet je nooit precies hoe je les zal verlopen. Soms gebeuren er in de les dingen die belangrijke ervaringen opleveren die niet vooraf in een leerdoel stonden geformuleerd. Ten tweede kan het zijn dat je het leerproces “verpest” als je vooraf de leerdoelen vertelt aan leerlingen. Bijvoorbeeld bij wiskundeopgave, als de leerling al weet wat het leerdoel is, weet hij wellicht de oplossingen ook al. Ten derde kan het saai zijn om iedere les met een leerdoel te beginnen. Leerlingen motiveer je niet noodzakelijk met het presenteren van leerdoelen, soms is het uitdagender om je les te beginnen met een leervraag waardoor leerlingen betrokken en geïnteresseerd raken in een bepaald onderwerp.

Het is dus van belang goed na te denken over waarom, hoe en waartoe je leerdoelen wil gebruiken in je les. Zodat je de leerdoelen met meerwaarde inzet.

◆ **Leerdoelen in de les**

1. Maak leerdoelen bekend bij leerlingen.
2. Kijk of het mogelijk en / of wenselijk is om leerlingen te betrekken bij het opstellen van leerdoelen en succescriteria.
3. Denk na over het moment waarop je leerdoelen bekend maakt bij de leerling, een en ander is afhankelijk van het waarom, hoe en waartoe je leerdoelen wil gebruiken in je les.

Literatuur

*Silfhout, G. van, Trimbos, B., & Hasselerharm, S. (2018). *Formatief evalueren: het belang van de**

dialogoog over leerdoelen en succescriteria. Enschede: SLO.

Kamp, M. T. A. van der (2012). *Herziene taxonomie van de leerdoelen van Bloom*.
<https://snro-instituut.nl/wp-content/uploads/2017/09/bloom.pdf>

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

[1] Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessments. Bazalt (Oorspr. Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice. Londen: Hodder Education).*

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

[3] Wiliam, 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).*

[4] 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>

[5] Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.*

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

[7] Kaap, A. van der. (1999). *Formuleren van Leerdoelen. Effectief Lesgeven Voor Vakdocenten, 75-82.*

[8] Mager, R. F. (1997). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction (3rd. Preparing Instructional Objectives).*

[9] Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.* <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

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

[11] Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.* <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

[12] Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.* <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

[13] Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken (vert. F. Collignon). Bazalt (Oorspr. Visible Learning*

for Teachers. Maximizing impact on learning. Abingdon:Routledge).

[14] Torrance, H. (2007). *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 14(3), 281-294.*
<https://doi.org/10.1080/09695940701591867>

[15] Gearhart, M., & Osmundson, E. (2008). *Assessment portfolios as opportunities for teacher learning. Educational Assessment, 14(1), 1-24.* <https://doi.org/10.1080/10627190902816108>

[16] Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.*

[17] Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessments. Bazalt (Oorspr. Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice. Londen: Hodder Education).*

[18] Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.*

[19] Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.* <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

[20] Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessments. Bazalt (Oorspr. Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice. Londen: Hodder Education).*

[21] 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>

[22] Wiliam, 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).*