

Naar ons idee staan leerdoelen eigenlijk nooit op zichzelf, maar zijn altijd een onderdeel van iets anders. Zo geven leerdoelen richting aan feedback, meetmomenten, lesactiviteiten, beoordelingen enz. Een leerdoel op zichzelf is alleen een doel en het wordt pas betekenisvol als je het inbedt in het leerproces. In deel 3 staan we stil bij verschillende concepten waarbinnen een leerdoel onderdeel is van een groter geheel.

Leer hier [deel 1](#) en [deel 2](#) van de reeks over leerdoelen.

Leerdoelen als onderdeel van een groter geheel

Leerdoelen omschrijven en nadenken over wat je wil bereiken kan voor een docent heel nuttig zijn. Het omschrijven van leerdoelen alleen zal niet direct leiden tot bijvoorbeeld meer zelfregulatie of zelfevaluatie bij leerlingen. Anders is het als leerdoelen een onderdeel zijn van een groter geheel, een onderwijskundig concept. Zo is het verhelderen van de leerdoelen en het delen ervan met de leerlingen een strategie bij [formatief handelen](#) (ook wel formatief evalueren of toetsen genoemd). Ook bij constructieve harmonie (constructive alignment) vormen de leerdoelen de basis van het ontwerp van een lessenserie of module.

Leerdoelen bij formatief handelen

Leerdoelen zijn een belangrijk en onmisbaar onderdeel van formatief handelen. Bron 1 laat een model zien van formatief handelen. Leerdoelen komen hier terug in de eerste fase, waarbij het de taak is van de docent om de verwachtingen te verhelderen.



bron 1: De formatieve toetscyclus. Overgenomen uit *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect!* Wat DOET de docent in de klas? (p.13) door J. Gulikers en L. Baartman, 2017. NRO-PPO.

Volgens Hattie (2015) geven leerdoelen aan wat docenten willen dat leerlingen leren. Deze

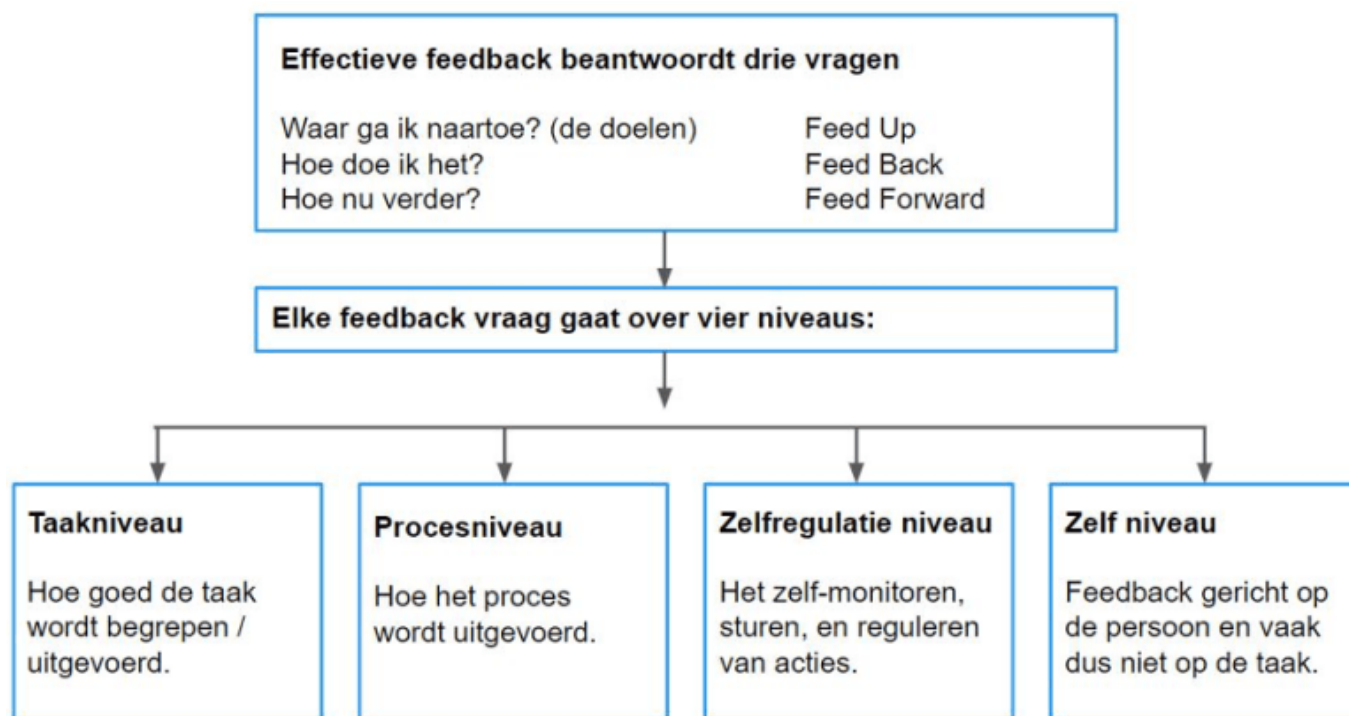
helderheid vormt daarmee de kern van formatief handelen.

Leerdoelen bij effectieve feedback

Leerdoelen gebruik je ook bij [het geven van effectieve feedback](#). Effectieve feedback geef je als je de volgende drie vragen kan beantwoorden [1]:

1. Waar gaat de leerling naar toe? (Feed up)
2. Waar staat de leerling ik nu? (Feed Back)
3. Hoe komt de leerling in de gewenste situatie? (Feed Forward)

De eerste vraag: waar ga ik naar toe? Beantwoord je door leerdoelen te formuleren en te delen met de leerlingen. Door leerdoelen te gebruiken wordt het gemakkelijker effectieve feedback aan leerlingen te geven of te organiseren. Onderstaande bron 2 (eveneens afkomstig uit het werk van Hattie & Temperley (2007) laat zien dat deze drie vragen op verschillende niveaus kunnen worden gesteld.

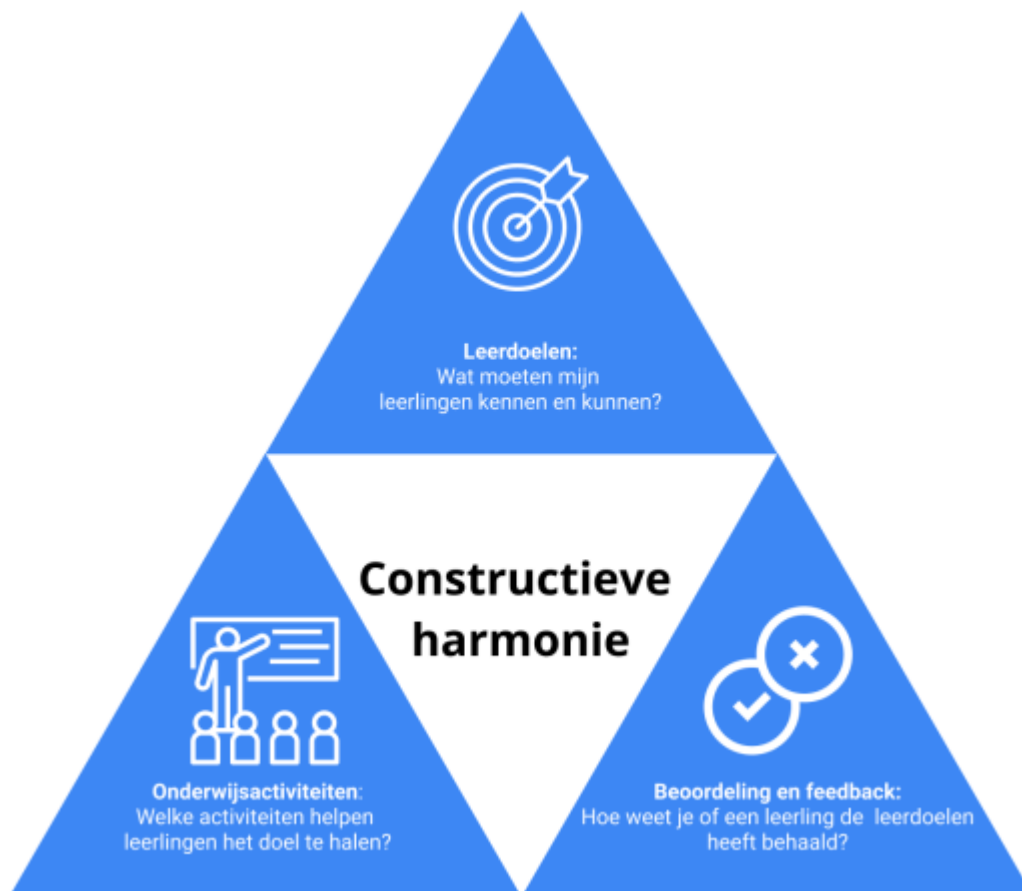


bron 2: Effectieve feedback geven. aangepast overgenomen uit *The Power of Feedback*. (P.87) door J.Hattie en H. Timperley, 2007 Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Leerdoelen bij constructieve harmonie

Bij het ontwerpen van een lessenserie of module houd je bij constructieve harmonie rekening met drie aspecten: de beoogde leeropbrengsten (dit zijn de leerdoelen omschreven vanuit het perspectief van de leerling), de leeractiviteiten die zullen leiden tot het beoogde leerresultaat en de toetsing [2] [3]. De basis voor dit ontwerp zijn de beoogde leerresultaten (wat moet de leerling kennen en

kunnen). Als de beoogde leerdoelen voldoende afgestemd zijn met de leer- en onderwijsactiviteiten en de toetsing en beoordeling, dan is er sprake van constructieve harmonie (constructie alignment).



Bron 3: Schematische weergave van Constructieve Harmonie

◆ Leerdoelen als onderdeel van een groter geheel

Leerdoelen zijn bij de volgende onderwijskundige concepten een essentieel onderdeel

- Formatief handelen
- Effectieve feedback
- Constructieve harmonie

In de kern komt het erop neer dat leerdoelen niet veel effect hebben als je ze alleen deelt met de leerlingen en er verder niet op terugkomt. Bij formatief handelen, effectieve feedback geven en constructieve harmonie vormen leerdoelen de basis van en de manier waarop je richting geeft aan het leerproces.

Indeling leerdoelen

Bij het formuleren van leerdoelen denk je altijd na over het "waartoe". Je kan dit doen op

schoolniveau (bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een curriculum), maar het kan ook op het niveau van een les. Een indeling in leerdoelen van macro naar microniveau zien we bij Krathwohl & Payne (1971). Zij maken een indeling door onderscheid te maken tussen globale doelen, onderwijsdoelen en instructiedoelen. De globale doelen zijn hier het meest algemeen en de instructiedoelen zijn veel specifiek omschreven. Een gelijksoortige indeling zien we ook bij generieke leerdoelen waaraan leerlingen werken voor een lange periode en onderwerp-specifieke leerdoelen waaraan leerlingen op kortere termijn werken [4].

Een andere indeling op het gebied van leerdoelen is om het in te delen op type kennis. Bedenk bij het formuleren van leerdoelen wat je wil bereiken en welke kennis daarin terugkomt. Marzano (2009) onderscheidt twee type kennis *uit-het-hoofd kennis* ('declarative knowledge') en *vaardigheden* ('procedural knowledge'). Een derde type kennis die hier nog aan kan worden toegevoegd is *ervaringen* ('experiential knowledge') [5].

Leerdoelen kan je ook indelen en formuleren op het gebied van: taak, proces of zelfregulatie [6]. Bij leerdoelen omschrijf je het beoogde eindgedrag van wat een leerling moet kunnen. De verschillende indelingen kunnen je helpen om overzicht te krijgen in wat voor type leerdoel je nu aan het omschrijven bent.

◆ Indeling leerdoelen

Er zijn verschillende indelingen die worden gebruikt bij leerdoelen. Bij het schrijven van leerdoelen is het goed om na te gaan:

- Voor welke doelgroep je ze schrijft. Een curriculum schrijven voor een heel leerjaar vraagt om meer globale doelen, leerdoelen schrijven voor een les zijn veel specifiek van aard.
- Om welk type kennis het gaat. Een leerdoel waarbij het doel is om ervaringen op te doen wordt anders omschreven dan een leerdoelen waarbij leerlingen vaardigheden moeten beheersen.

Literatuur

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

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

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

Krathwohl, D. R., & Payne, D. . (1971). *Defining and assessing educational objectives*. In *Educational measurement* (pp. 17-45). American Council on Education.

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

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

[2] Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. *Learning and Teaching Support Network*, 1-12.

[3] 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>

[4] Silfhout, G. van, Trimbos, B., & Hasselerharm, S. (2018). *Formatief evalueren: het belang van de dialoog over leerdoelen en succescriteria*. Enschede: SLO

[5] Caviglioli, O., & Sherrington, T. (2020). *Teaching WALKTHRU's. Five-step guides to instructional coaching*. John Catt Educational Ltd.

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