

# STRATEGIE 1:

## Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen



### OVERZICHT

Als we leraren vragen naar hun leerdoelen voor een bepaalde les, zeggen ze vaak: "Ik ga de leerlingen dit en dat laten doen." Met andere woorden: leraren beantwoorden de vraag door de activiteiten te noemen die ze de leerlingen willen laten doen. Dat is volstrekt begrijpelijk. De enige manier waarop leraren hun leerlingen iets kunnen leren, is door hen dingen te laten doen. Maar als we activiteiten kiezen zonder duidelijk zicht te hebben op het leerdoel, is het minder waarschijnlijk dat de leerlingen leren wat wij willen dat ze leren. Van alle activiteiten leren leerlingen meestal wel iets, maar niet alles wat ze leren is even waardevol. Als we duidelijk maken wat de leerlingen gaan leren – in de woorden van Stephen Covey: 'beginnen met het einde voor ogen' (Covey, 1989) – is het waarschijnlijker dat de leerlingen daadwerkelijk leren wat we willen dat ze leren.



### WAAROM WE DEZE STRATEGIE GEBRUIKEN

Voordat we kunnen achterhalen wat onze leerlingen leren, voordat we feedback kunnen geven, voordat we de leerlingen kunnen inschakelen als leerbronnen voor elkaar en voordat leerlingen eigenaar kunnen zijn van hun leerproces, moeten we weten waar we heen willen.



### DE STRATEGIE BEGRIJPEN

Het boek *Basic Principles of Curriculum and Instruction* van Ralph Tyler werd voor het eerst gepubliceerd in 1949. Dat het boek nu nog steeds herdrukt wordt, bewijst hoeveel invloed het nog altijd heeft. Tyler onderscheidt vier fundamentele vragen voor het ontwikkelen van een onderwijsprogramma en lesplan:

1. Welke educatieve doelen wil de school graag bereiken?
2. Met welke educatieve ervaringen kunnen deze doelen bereikt worden?
3. Hoe kunnen deze educatieve ervaringen effectief georganiseerd worden?
4. Hoe kunnen we bepalen of deze doelen bereikt worden?

(Tyler, 1949, p. 1.)

Het idee dat je begint met de educatieve doelen klinkt voor de hand liggend. Immers: als je niet weet waar je heen gaat, kun je zomaar ergens anders terecht komen. De vier funda-

mentele vragen geven leerlingen ook meer invloed op hun leerproces. Een 15-jarige leerling merkte op:

“Bij Engels krijgen we bij ieder nieuw onderwerp succescriteria met de cijfers die erbij horen. We moeten dan de belangrijkste punten markeren en ook de dingen die we in onze opdrachten kunnen gebruiken om dat cijfer te halen” (William & Leahy, 2014).

Het is niet verrassend dat ‘achteraan beginnen’ bij het ontwikkelen van educatieve ervaringen populair is geworden (zie bijvoorbeeld Wiggins & McTighe, 2000). Het lijkt logisch om de doelstellingen voor het leerproces precies te definiëren. Dat lijkt zó logisch dat veel leraren en scholen de invoering van formatief evalueren beginnen met het stellen van leerdoelen. Toch is het ontwikkelen van goede leerdoelen niet eenvoudig. De ervaring leert dat van de vijf strategieën voor formatief evalueren deze eerste misschien wel de lastigste is om goed toe te passen.

De schijnbare eenvoud van het specificeren van leerdoelen en succescriteria heeft geleid tot een versimpelde en rigide implementatie, die het effectieve gebruik ondermijnt.

Om de manier van lesgeven van leraren te beoordelen, worden vaak ‘rubrics’ opgesteld. Een rubric is een beoordelings- of ontwikkelingsschaal die vaardigheden omschrijft die bij een bepaald competentieniveau horen. Bijvoorbeeld: wat kun je of wat doe je als je een beginner, gevorderde of expert bent in een bepaalde competentie.

In zo’n rubric voor leraargedrag is vaak opgenomen dat leraren die het hoogste prestatieniveau willen bereiken, elke nieuwe les beginnen met een heldere uiteenzetting van de beoogde leerresultaten. Daarom zijn er scholen die als regel voorschrijven dat een les altijd moet beginnen met het leerdoel. Het gevolg is een voorspelbare nalevingscultuur: leraren schrijven de leerdoelen op het bord, leerlingen schrijven deze over in hun schriften en daarna gaat de les verder zonder dat er nog naar de doelen verwezen wordt – tenzij de directeur toevallig langskomt om de les te observeren. Toen een leerling op zo’n school gevraagd werd een leerdoel te omschrijven, zei ze: “Dat is wat je aan het begin van de les in je schrift schrijft terwijl je met je vriendinnen zit te kletsen.”

Nu is het over het algemeen natuurlijk goed dat leerlingen weten wat ze gaan leren. Zelf moeten we tot onze schande toegeven dat we lang hebben lesgegeven zonder het ooit met onze leerlingen te hebben gehad over het leerdoel. Het ligt nogal voor de hand dat leerlingen die weten wat ze gaan leren een grotere kans hebben om dat doel te bereiken. Toch zijn er minstens drie redenen waarom het een slecht idee is om standaard iedere les te beginnen met een leerdoel.

Ten eerste weet je niet altijd precies hoe de les zal verlopen. Als je scheikunde geeft en je wilt je leerlingen leren hoe ze reactievergelijkingen oplossen, heb je een eenduidig, goed omschreven doel voor je les. Je probeert iedere leerling op hetzelfde niveau te brengen, dus als de oplossing van een leerling afwijkt van de standaardoplossing, dan heeft deze leerling waarschijnlijk ergens een fout gemaakt en help je hem weer op het juiste pad. Maar als je Nederlands geeft en je vraagt leerlingen om iets te zeggen over een gedicht van Gerrit Komrij, dan is het volstrekt logisch dat sommige leerlingen een andere kant op

gaan dan andere. In zo'n situatie is er geen eenduidig doel voor de hele klas, maar een hele 'horizon' aan doelen die allemaal acceptabel zijn. Sterker nog, het is prima als verschillende leerlingen hier verschillende dingen van leren. Soms lijkt het alsof een leerling helemaal de verkeerde kant op gaat, maar dat is vaak het gevolg van een creatievere aanpak van de taak dan de leraar voor ogen stond.

Dit laat meer in het algemeen zien dat het soms goed is om dingen te doen die geen specifieke leerresultaten beogen, maar die belangrijke ervaringen opleveren. Sommige dingen willen we leerlingen gewoon laten ervaren omdat ze waardevol zijn om samen te beleven. Je kunt misschien niet voorspellen wat de opbrengst van het leerproces zal zijn, maar als je weet dat een bepaalde taak in het verleden een waardevolle leerervaring heeft opgeleverd, dan vinden wij dat een goede reden om die taak opnieuw in te zetten.

Ten tweede verpest je soms het leerproces als je leerlingen vooraf vertelt wat het doel is. Een voorbeeld: Een wiskundeleraar legt de klas een opgave voor, die leerlingen alleen kunnen oplossen als ze zich realiseren dat driehoeken met dezelfde basis en hoogte ook dezelfde oppervlakte hebben (zie Wiliam, 2011a, pp. 56-57). Als hij de leerlingen vooraf vertelt dat ze opgaven gaan maken met de oppervlakten van driehoeken, is de oplossing al verklapt en wordt dit gewoon een routine-opgave. Terwijl het zonder die informatie een interessante en uitdagende opdracht is.

Ten derde – en dit is misschien het belangrijkste punt – is het saai om iedere les te beginnen met het leerdoel. Wie vastlegt dat iedere les moet beginnen met het beoogde leerresultaat, vergeet één belangrijk en universeel gegeven: niet alle kinderen zijn gemotiveerd. Als alle leerlingen gemotiveerd waren, konden we een willekeurig leerdoel opgeven en dan zouden alle leerlingen daar verrukt over zijn. Ze zouden ons vertellen hoe verschrikkelijk graag ze dat willen leren. Helaas is dit voor de meeste leraren niet de dagelijkse realiteit. Onze leerlingen komen niet altijd juichend de klas in om iets te leren. We dienen hen bij de les te betrekken en te stimuleren. En maar weinig leerlingen raken enthousiast van een opsomming van leerdoelen. Je kunt hen boeien met ideeën, argumenten, discussies en debat. Dat is de belangrijkste vaardigheid van goede leraren: ze kunnen leerlingen bij lastige leerstof betrekken door deze tot leven te wekken.

Zo begon een leraar een natuurkundeles met de vraag: "Waarom duurt het langer om aardappels gaar te laten worden bij 200 °C in de oven dan in een pan met kokend water van 100 °C?" De meeste leerlingen weten dat de premisse klopt: het duurt inderdaad langer om aardappels in de oven gaar te laten worden. Maar hoe kan dat, als de oven heter is dan de pan water? De leraar die op deze manier zijn les begon, had een duidelijk leerdoel in zijn hoofd. Dit doel deelde hij na de discussie ook met de leerlingen. Hij wist echter dat hij de les beter kon beginnen met een uitdagende vraag dan met het leerdoel.

- Lees ook het praktijkvoorbeeld Leerdoelen bij geschiedenis (pagina 207).

Over het algemeen zullen leraren de activiteiten in hun lessen dus baseren op leerdoelen, maar deze kunnen vooraf niet altijd worden gespecificeerd. En het is ook niet altijd handig om ze aan het begin van de les te vertellen, omdat dat het proces bederft en er betere manieren zijn om de leerlingen bij de les te betrekken. In de rest van dit hoofdstuk gaan we in op een aantal technieken om leerdoelen te ontwikkelen, te verduidelijken en met je leerlingen te delen, en ervoor te zorgen dat leerlingen begrijpen wat het doel is.