

Het belang van leerdoelen en succescriteria

Waarom zijn leerdoelen belangrijk?

Elk onderwijs gaat uit van leerdoelen.¹ Soms worden deze expliciet vermeld, al dan niet verpakt als vraag. Zie bijvoorbeeld een paragraaf in Memo (editie voor 2 vwo) over de Opstand: Wat waren de oorzaken voor de Opstand in de Nederlanden in de 16^e eeuw?

Heel vaak worden de leerdoelen echter ook niet expliciet gemaakt en als ze al expliciet worden vermeld, is dat vaak pas op het einde van een hoofdstuk, bijvoorbeeld in de vorm van een lijstje 'Wat moet je kennen en kunnen'.

Vaak ook zijn de leerdoelen, bijvoorbeeld in de genoemde paragraaf over de Opstand, zo geformuleerd dat het voor de leerling niet duidelijk wordt aan welke eisen hij op het eind van het hoofdstuk precies moet voldoen, met andere woorden wat hij in de toets kan verwachten.

Het belang van leerdoelen voor de docent

Dat is jammer, want om meer dan één reden is het zinvol de leerdoelen van een module niet alleen van tevoren vast te leggen, maar ze ook te delen met de leerlingen. Zonder duidelijk en scherp geformuleerde leerdoelen is het bijvoorbeeld voor een docent moeilijk een weloverwogen keuze te maken voor inhoud, lesmaterialen en werkvormen. Als je niet weet waar je heen wilt, is het moeilijk om de juiste middelen te vinden die je daar kunnen brengen. Bovendien is het moeilijk om leerlingen effectief feedback te geven als ze werken aan het bereiken van de leerdoelen en om na te gaan of wat beoogd wordt, ook daadwerkelijk bereikt wordt.

Het formuleren van leerdoelen en bijbehorende succescriteria dwingt je bovendien om heel bewust na te denken over wat je met het onderwerp wilt bereiken. Het maakt verschil of je voornaamste leerdoel bijvoorbeeld is dat leerlingen kunnen uitleggen wat het betekent te leven in een totalitaire staat of dat zij kunnen uitleggen hoe Hitler van Duitsland een totalitaire staat maakte. De focus zal anders liggen en ook de keuze voor leeractiviteiten.

Wat zijn goede succescriteria?

Een leerdoel behalen vraagt om kwaliteitsindicatoren die inzicht geven of een leerling het leerdoel heeft behaald. Met andere woorden: Hoe ziet succes eruit? Dat noem je succescriteria.

Wat zijn succescriteria?

- Succescriteria zijn afgestemd op het leerdoel: ze vormen de standaarden waaraan zowel leerlingen als leraar het succes kunnen afmeten in welke mate de leerlingen voldoen aan het leerdoel. Succescriteria geven leerlingen dus inzicht in de mate waarin ze hun leerdoel(en) (nog niet) bereikt hebben.
- Succescriteria bieden vertrouwen, omdat ze leerlingen inzicht geven in wat ze beheersen en waaraan ze nog kunnen werken om zich verder te ontwikkelen.

¹ Soms wordt er een onderscheid gemaakt tussen leerdoelen en toetsdoelen (toetstermen), waarbij de toetsdoelen een nadere specificatie zijn van de leerdoelen (voorwaarden, minimumvoorwaarden).

- Succescriteria maken het mogelijk (peer) feedback te geven en prestaties te beoordelen.

Tips voor het formuleren van goede succescriteria

1. Je beschrijft bij succescriteria welk gedrag leerlingen moeten laten zien. Beantwoord de vraag: 'Waar ben ik naar op zoek?' (WILF: What I'm looking for?) (Chroinin and Cosgrave, 2013). Hieronder beschrijven we een voorbeeld bij het volgende leerdoel:

Je kunt...

een instructie schrijven voor je medeleerlingen hoe zij tuinkers kunnen zaaien.

Voorbeelden van goede succescriteria bij dit leerdoel:

- De instructie maakt het mogelijk om de taak/handeling uit te voeren door alle onderdelen van de instructie te beschrijven in de juiste volgorde van tijd/handeling.
- De stapsgewijze instructie wordt per stap bondig toegelicht.
- De stappen beginnen met geschikte instructiewerkwoorden, geformuleerd in de gebiedende wijs.
- De lay-out ondersteunt de leesbaarheid en de verschillende onderdelen van de instructie.

Hoewel het belangrijk is bij succescriteria nauwkeurig aan alle belangrijke aspecten aandacht te besteden kunnen deze ook (te) dichtgetimmerd zijn.

Een voorbeeld:

- Je maakt de opsomming van stappen zichtbaar door middel van inspringende bullits.

Dit betekent dat leerlingen die de opsomming markeren met 'stap 1, stap 2 enzovoort', niet aan het criterium voldoen. Dat schiet het doel van een effectieve instructie echter voorbij, omdat het niet zozeer gaat om welke lay-out een leerling precies kiest, maar om de ondersteunende functie van de lay-out.

2. Je beschrijft succescriteria in concreet en observeerbaar gedrag, zodat leerlingen in staat zijn hun eigen en andermans werk te beoordelen, omdat ze weten hoe succes eruitziet (Clarke, 2014). Je gebruikt daarbij bij voorkeur actieve werkwoorden (handelingswerkwoorden).
 - Wel: benoemen, uitleggen, beoordelen, laten zien, ontwerpen, maken.
 - Niet: leren, weten, begrijpen.
3. Je verzamelt voorbeelden van wisselende kwaliteit bij de succescriteria, bijv. producten, aanpakken en processen van (oud-)leerlingen, 'echte' praktijken en voorbeelden uit de actualiteit. Succescriteria kun je dus samen met leerlingen opstellen aan de hand van twee of meer exemplarische uitwerkingen: wat maakt het ene werk beter dan het andere? (Carless, 2016). Zo ontwikkelen leerlingen een gevoel (een 'neus') voor kwaliteit, noodzakelijk om zelf iets van kwaliteit te kunnen leveren (Sadler, 1989).

Voor het beantwoorden van de vraag wat nu 'goede' leerdoelen en succescriteria zijn, kan onderstaande checklist behulpzaam zijn.

Checklist leerdoelen en succescriteria

1. Zijn leerdoel en succescriteria gericht op de gewenste leeropbrengst (en dus niet op een bepaalde activiteit of opdracht)?
2. Zijn leerdoel en succescriteria gericht op dieper leren (het toepassen van het geleerde) of op oppervlakkig leren (onthouden en/of begrijpen)?
3. Zijn leerdoel en succescriteria voor de leerling duidelijk en transparant omschreven?
4. Is duidelijk op welke manier de leerling moet aantonen dat hij het leerdoel heeft behaald en dus heeft voldaan aan de succescriteria?
5. Zijn de succescriteria bij de leerdoelen zo geformuleerd dat zichtbaar wordt in hoeverre/ in welke mate een leerling het leerdoel heeft gehaald?²

Het belang van leerdoelen voor de leerling

Leerdoelen zijn niet alleen van belang voor docenten, maar ook voor leerlingen. Omdat leerdoelen de gewenste kennis en vaardigheden beschrijven geven ze sturing aan het leren, en, zeker niet onbelangrijk, inzicht in de eisen waaraan de leerlingen, bijvoorbeeld op de toets, moeten voldoen.

Motivatie

Naarmate leerlingen zich de leerdoelen en succescriteria meer eigen maken zijn ze eerder geneigd deze ook actief na te streven/te verwezenlijken. Ze zullen zich er (mede)eigenaar van voelen en dit bevordert de motivatie. Het is daarom belangrijk de leerdoelen en succescriteria duidelijk met de leerlingen te communiceren, deze te verhelderen. Soms kan het ook zinvol zijn om leerlingen te betrekken bij het formuleren ervan. Om te komen tot succescriteria voor bijvoorbeeld een betoog(je) kun je leerlingen bijvoorbeeld twee prestaties, een slechte/matige en een goede met elkaar laten vergelijken. Door gezamenlijk te formuleren op grond van welke maatstaven de ene prestatie beter is dan de andere komen ze tot een lijstje met criteria.

Onderzoek en de praktijk laten zien dat leerdoelen effectiever worden naarmate ze leerlingen uitdagen boven zich zelf uit te stijgen, leerdoelen dus waar ze hun tanden in moeten zetten. De prestaties van leerlingen die uitdagende doelen nastreven liggen beduidend hoger dan die van leerlingen bij wie dat niet het geval is.

Ook blijkt dat de motivatie van leerlingen erop vooruitgaat als zij zelf invloed hebben op de leerdoelen en op de criteria die gelden voor het meten van vorderingen. Ten slotte blijkt dat het belangrijk is dat leerlingen duidelijk wordt gemaakt hoe de leerdoelen worden getoetst, bij voorkeur aan de hand van voorbeelden.

² Naar Gils, D. van (2013). Opbrengstgericht werken in en door de sectie: Van lesplannen naar leerdoelen. Werkwijze om leerdoelen en succescriteria te formuleren.

Het belang van leerdoelen

'Docenten denken vaak in activiteiten en opdrachten, bijvoorbeeld: maak een presentatie over de longen. Maar wat wil je dat leerlingen dan precies leren over de longen? Het wordt dan ook lastiger feedback te geven op de presentatie, je kunt hooguit zeggen dat de plaatjes mooi en duidelijk zijn. Als je je lesdoel scherper formuleert, bijvoorbeeld "leerlingen kunnen in een korte presentatie uitleggen wat de functie van longen is", kun je gerichtere feedback geven: "Je hebt goed laten zien waar de longen in ons lichaam zitten, maar ik mis nog wat ze precies doen. Hoe denk je dat je daarachter kunt komen?"³

Het belang van het verhelderen van leerdoelen

- Leerlingen en leraar hebben helder wat ze willen bereiken en werken dus doelgericht aan passende activiteiten die inzicht geven in hoever ze het doel (nog niet) bereikt hebben. Op die manier zijn leerdoelen een middel om leerlingen bewust te maken van hun groei en ontwikkeling over lessen en leerjaren heen;
- Leerlingen leren kwaliteit te herkennen, zodat ze ook kwaliteit kunnen leveren en beoordelen in hun eigen werk en peer feedback aan medeleerlingen kunnen geven;
- Leerlingen weten wat de relevantie en het nut is van het onderwerp/de vaardigheid. Zo is het leren betekenisvol vanuit leerling perspectief. De relevantie van een stappenplan kunnen opstellen bij een beroepsgerichte vmbo-opleiding wordt bijvoorbeeld duidelijk wanneer leerlingen beseffen dat het werken met protocollen in het kader van professioneel handelen in de horeca, zorg en techniek cruciaal is.

Leerdoelen en formatief toetsen

Wie werk wil maken van formatief handelen kan, wat mij betreft niet om het formuleren van leerdoelen heen. Bewust gebruik ik het woord formatief handelen en niet formatief toetsen, omdat toetsen bij formatie handelen een heel ander doel, maar soms ook een heel andere inhoud heeft dan bij summatief toetsen. Het verschil tussen formatief toetsen en het, tot nu toe meer gebruikelijke, summatief toetsen, wordt duidelijk als we de Engelse term voor beoordelen gebruiken, 'assessment'. Het woord 'to assess' komt van het Latijnse werkwoord assidere dat 'zitten bij' betekent. Ik had het woord 'bijzitten' willen gebruiken, maar dat heeft een heel andere connotatie.

Bij beoordelen is het de bedoeling dat de docent aanschuift bij de leerling. Beoordelen doen we dan met en voor de leerling en niet over de leerling (Green, 1998) met het doel zijn leren te verbeteren opdat de leerling in het vak kan groeien.

Als je leerlingen ziet als planten dan kun je summatief beoordelen zien als het proces waarbij je het resultaat in hoogte of bloei meet. Het kan interessant zijn om deze metingen te analyseren en onderling te vergelijken, maar ze hebben geen direct effect op het groeien van planten. De nadruk ligt dus op het meten van de groei zoals Gerard Westhoff het noemt.⁴

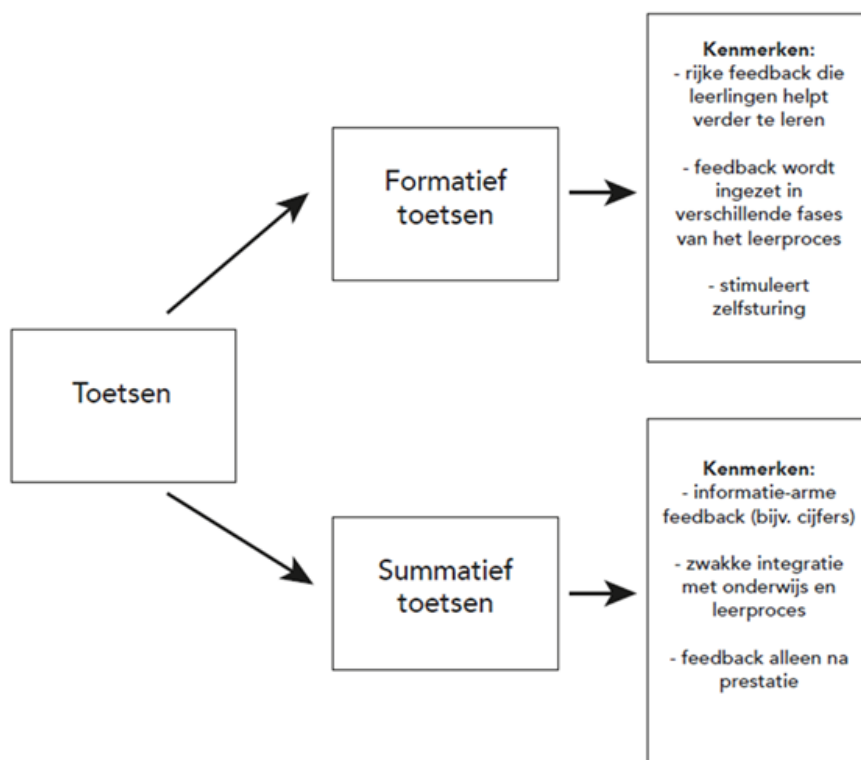
³ Ros, B. (2015) Positieve feedback is niet altijd het beste. *Didactief*, december 2015, blz. 35.

⁴ Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. In *Levende Talen Magazine* 2012/4

Bij formatief beoordelen geef je de planten water en voeding als naar gelang de behoeften van de plant, waarbij je direct bijdraagt aan de individuele groei van elke plant. Het gaat dan dus om 'mesten'.

Bij summatieve beoordeling gaat het om het beoordelen van het leren (assessment of learning), bij formatief beoordelen wil de beoordeling bijdragen aan de groei van het leren (assessment for learning). Het onderscheid zit hem dus niet per se in de vorm en inhoud van de toetsen. Je kunt goede toetsen soms zowel summatief als formatief gebruiken. Het gaat er namelijk om hoe je de uitkomsten van de toets gebruikt en waarvoor. Summatieve toetsen worden meestal gebruikt om te beoordelen (veroordelen) en/of te selecteren, formatieve toetsen om het leren van de leerlingen te ondersteunen. Bij formatief handelen is het ook lang niet altijd nodig om expliciet te toetsen. Je kunt ook de prestaties van leerlingen op meer open opdrachten, op opdrachten bij bronnen bijvoorbeeld of betoegopdrachten gebruiken om op te reflecteren zonder dat een formele toets nodig is. In dat geval zijn goed geformuleerde leerdoelen en succescriteria wel een voorwaarde.

De verschillen tussen formatief en summatief toetsen in schema:



Figuur 1. Verschillen tussen summatief en formatief toetsen.

Informatiearme toetsing

Het geven van een cijfer voor een toets is meestal zo informatiearm, dat ook als de toetsing formatief is bedoeld, ze in de praktijk gewoonweg summatief uitvalt: voor de leerling is na het krijgen van een cijfer het leren meestal voorbij, en is het leerrendement van korte duur (William, 2013). Bij formatieve toetsing begint het leren, zou je met enige overdrijving kunnen zeggen, pas echt na en met gebruik van de toets.

Black en Wiliam (2009) definiëren een formatieve toets dan ook als volgt:

'Het is een toets waarbij bewijsmateriaal van het bereikte niveau wordt verzameld, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen en hun klasgenoten om beslissingen te nemen over de volgende stappen in het onderwijs die waarschijnlijk beter, of beter onderbouwd, zijn dan de beslissingen die genomen zouden zijn in de afwezigheid van dergelijk verzameld bewijsmateriaal.'

Feedup

Het zal duidelijk zijn dat formatief toetsen een proces is, waarin de leerdoelen (feedup) centraal staan. De leraar maakt, bij voorkeur zoveel mogelijk in interactie met zijn leerlingen, duidelijk wat de leerdoelen zijn en verheldert deze zo nodig. Het effect hiervan wordt versterkt als de leerlingen, waar maar enigszins mogelijk, betrokken worden bij het formuleren van de succescriteria. Zij ervaren dan namelijk meer zeggenschap en eigenaarschap over het leren.

Feedback

Je kunt op heel verschillende manieren zichtbaar maken in hoeverre de leerlingen op enig moment de leerdoelen hebben behaald. Bijvoorbeeld met een diagnostische toets die een goede afspiegeling is van de leerdoelen en succescriteria. Maar het kan ook door middel van een open opdracht met bronnen, een betoog, een reactie op een of meer stellingen, een filmpje enz. enz. Belangrijk is alleen dat de opdracht het de leerlingen mogelijk maakt om te voldoen aan de leerdoelen.

Als je heldere leerdoelen hebt geformuleerd en gedetailleerde succescriteria is het voor de docent relatief eenvoudig om de leerlingen feedback te geven op hun prestaties. Het verdient daarbij overigens de voorkeur om zoveel te reflecteren op het leerproces van de leerling. Laat hem of haar zoveel mogelijk zelf vertellen wat hij waarom heeft gedaan om te voldoen aan de leerdoelen. Daarna kun je dan zo nodig dieper ingaan op de taak als zodanig. De leerlingen kunnen overigens ook zelf een rol spelen in de beoordeling, bijvoorbeeld in de vorm van peer-evaluatie of zelfevaluatie.

Feedforward

Als duidelijk is waarop de leerling (nog) te kort schiet, wat hij nog zou kunnen verbeteren kun je als docent tips geven hoe hij zijn prestatie kan verbeteren; we noemen dit feedforward.

Het blijkt dat leerdoelen, met bijbehorende succescriteria, effectiever worden naarmate ze leerlingen meer uitdagen boven zichzelf uit te stijgen. Leerdoelen dus waar leerlingen hun tanden in moeten zetten en waarvan ze ook de relevantie onderkennen. Maar ze moeten zich er niet op stukbijten, want dat draagt niet bij aan het ervaren van groei. Leerdoelen motiveren dus alleen als ze ook haalbaar zijn, anders is het effect averechts (Hattie, 2013; Vergeer, 2001; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005).

Het formuleren van leerdoelen

Bij het formuleren van leerdoelen kunnen handelingswerkwoorden helpen waarneembaar gedrag te beschrijven. Hieronder staan voorbeelden van handelingswerkwoorden bij de verschillende denkniveaus van de taxonomie van Bloom.⁵

lagere denkvaardigheden	Onthouden	herkennen
		beschrijven
		noemen
	Begrijpen	uitleggen
		voorbeeld geven
		toelichten
	Toepassen	oplossen
		bewijzen
hogere denkvaardigheden		laten zien hoe
	Analyseren	vergelijken
		classificeren
		rubriceren
	Evalueren	concluderen
		beargumenteren
		beoordelen
	Creëren	ontwerpen
		ontwikkelen
	voorspellen	

Het is aan te raden handelingswerkwoorden te vermijden die geen waarneembaar gedrag beschrijven, zoals kennen, weten, begrijpen, inzien, inzicht hebben in enz.

Leerdoelen geven, zoals gezegd, sturing aan het leren van de leerlingen. Ze kunnen daarnaast ook gebruikt worden om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen en daarmee onderscheid aan eisen die aan leerlingen worden gesteld.

Tips voor het formuleren van goede leerdoelen

1. Je beschrijft middels leerdoelen WAT je met de leerlingen wilt bereiken en niet HOE (Wylie & Lyon, 2015). Beantwoord de vraag: 'Waar leren we voor?' (WALF: what am I learning for?) (Chroinin and Cosgrave, 2013).
2. Je formuleert leerdoelen als te bereiken doelen en niet als specifieke leeractiviteiten van de les. Wel: na deze les / lessenserie / periode kan de leerling...; niet: de leerling oefent / leert / ontwikkelt....

⁵ <http://hogeredenkvaardigheden.slo.nl/taxonomie-van-bloom>

3. Je formuleert leerdoelen die passen bij jouw visie op onderwijs, zowel gericht op het product, op het proces als op zelfregulatie (leren leren) (Hatty & Timperley, 2007). Met name leerdoelen die gericht zijn op proces en zelfregulatie zijn noodzakelijk om de transfer te maken naar andere contexten en handelen in verschillende contexten vorm te geven.
 - Gericht op product: Ik kan een overtuigende commercial maken afgestemd op publiek en context.
 - Gericht op proces: Ik kan de feedback die ik krijg van mijn leraar en medeleerlingen verwerken in een volgende versie van mijn product.
 - Gericht op zelfregulatie: Ik weet welke strategie ik moet inzetten als ik een probleem ervaar bij het uitvoeren van de leeractiviteit.

4. Je formuleert leerdoelen die zijn gekoppeld aan de essenties van je vakgebied en die groei inzichtelijk maken op langere termijn. Je generaliseert je leerdoelen dus naar een onderliggend principe/onderliggende vaardigheid (William & Leahy, 2018). Bijvoorbeeld: ik kan een informatieve tekst schrijven, afgestemd op publiek en context. Tegelijkertijd is het voor het begrip van leerlingen aan te bevelen om per onderwerp deze leerdoelen onderwerpspecifiek in te kleuren en nader uit te werken, zodat het betekenisvol wordt en leerlingen zien hoe ze kunnen groeien en ontwikkelen over thema's en periodes heen. Hieronder werken we het generieke leerdoel voorbeeldmatig uit voor leerjaar 1 en 3:
 - Leerjaar 1: Ik kan een informatieve tekst schrijven voor scholieren in het nieuwsbulletin op de schoolwebsite (een verslag over een excursie naar x).
 - Leerjaar 3: Ik kan een informatieve tekst schrijven voor een divers publiek in een thema-tijdschrift (een informatieve tekst over x in tijdschrift y voor een volwassen en geïnteresseerd publiek)De onderstreepte woorden/zinsdelen geven de dimensies aan op basis waarvan je de leerlijn kunt opbouwen in complexiteit. Voorbeelden van dimensies zijn: 'van minder naar meer', 'van concreet naar abstract', 'van eenvoudig naar complex', 'van informeel naar formeel' en 'van begeleid naar zelfstandig'.

5. Je formuleert leerdoelen die een kwaliteitsindicatie geven. Vergelijk:
 - Ik kan me aan- en inpassen in een bedrijfscultuur OF Ik kan me aan- en inpassen in een positieve bedrijfscultuur.
 - Ik kan een informatieve tekst schrijven OF Ik kan een informatieve tekst schrijven afgestemd op doel en publiek.
 - ik kan zorg verlenen aan een cliënt OF Ik kan zorg op maat verlenen aan een cliënt.
 - Ik kan een commercial maken OF Ik kan een overtuigende commercial maken.

6. Je formuleert leerdoelen (bij voorkeur samen met leerlingen) in een voor leerlingen van het betreffende jaar/niveau begrijpelijke taal (Ik kan ... Je kunt...).

Voorbeeld van een leerdoel en bijbehorende succescriteria

Bij het vak geschiedenis is het kunnen geven van causale verklaringen een van de belangrijke vaardigheden (zie kader). De succescriteria beschrijven aan welke eisen zo'n verklaring moet voldoen. Aan de hand hiervan kunnen leerlingen laten zien hoe goed zij deze vaardigheid al beheersen. Onderstaand voorbeeld is in algemene termen geformuleerd, maar kan uiteraard voor elk onderwerp specifiek worden ingevuld.

Een opdracht bij dit leerdoel (over de Beeldenstorm) staat in de bijlage.

Voorbeeld van een leerdoel met succescriteria voor het vak geschiedenis

Leerdoelen

Je kunt:

- verklaringen geven voor het ontstaan van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen (oorzaken);
- gevolgen van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen beschrijven.

Succescriteria oorzaken

Je wordt hierin steeds beter als je ...

- in historische processen (of in bronnen) verschillende oorzaken kunt herkennen en die ook kunt uitleggen en daarbij kunt aangeven of het gaat om:
 - belangrijke of minder belangrijke oorzaken;
 - culturele (religieuze), sociale, politieke of economische oorzaken;
 - incidentele of structurele oorzaken;
 - intentionele oorzaken (was dit de bedoeling van de actie?);
 - noodzakelijke of voldoende voorwaarden om een gebeurtenis te laten plaatsvinden.

Succescriteria gevolgen

Je wordt hierin steeds beter als je ...

- belangrijke en minder belangrijke gevolgen kunt onderscheiden;
- culturele (religieuze), sociale, politieke of economische gevolgen kunt onderscheiden;
- bedoelde en onbedoelde gevolgen kunt onderscheiden;
- gevolgen op korte en lange termijn kunt onderscheiden.

Gedachten over kennis versus vaardigheden

Volgens mij is het essentieel om je bij elk onderwerp om te beginnen af te vragen wat je precies beoogt met het aan de orde stellen van het onderwerp. En vervolgens te bepalen wat de leerlingen op het eind van de module moeten laten zien.

Probeer daarbij in eerste instantie niet te denken vanuit het boek, dat hindert alleen maar. Als je voor je zelf hebt bepaald wat de Enduring Understanding⁶ zal zijn helpt dit je op weg om te bepalen wat de leerlingen moeten kennen en kunnen en, wat misschien nog belangrijker is, om te bepalen wat je kunt schrappen.

Het is de vraag of het zinvol is daarbij een discussie te voeren over kennis versus vaardigheden. Het gaat in ons vak om historisch denken en redeneren (vaardigheid) en dat kan alleen over ideeën, gedachten en handelen van mensen (kennis).

Belangrijker is het, denk ik, om als je voornaamste leerdoel de vraag is waarom de Nederlanden tegen Spanje in opstand kwamen, ook wilt dat leerlingen kennis hebben van het (gedetailleerde) verloop van de opstand, bijvoorbeeld van de gebeurtenissen tussen 1566-1588 of 1566-1648 en of je het belangrijk vindt dat leerlingen allerlei functies en begrippen kunnen omschrijven.

Als leerlingen de tekst van het hoofdstuk moeten kunnen reproduceren kun je zowel kiezen voor generieke als voor specifieke leerdoelen (zie voorbeeld hieronder). Specifieke leerdoelen geven leerlingen meer houvast, wat daarom zeker in de eerste leerjaren de voorkeur zou kunnen verdienen. Ik denk dat het dan wel belangrijk is dat je ook specifieke leerdoelen zo generiek mogelijk formuleert, dat wil zeggen voor elk onderwerp op dezelfde manier, zodat leerlingen na verloop van tijd genoeg hebben aan de generieke leerdoelen. Zij weten dan wat er bij elk onderwerp van hen verwacht wordt.

Voorbeeld De Opstand

Kennisleerdoelen en succescriteria

Vraag je af of het hier gaat om leerdoelen of succescriteria. Misschien kun je ze splitsen en herschrijven als leerdoel(en) en succescriteria.

Generiek

Je kunt ...

- het onderwerp plaatsen in het juiste tijdvak/de juiste tijdvakken en in de juiste periode (Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd of Moderne Tijd)
- gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen die van belang zijn voor het onderwerp met behulp van een tijdsbalk ordenen.
- (gedetailleerd) beschrijven/uitleggen welke rol de (in het lesmateriaal) beschreven gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in dit onderwerp hebben gespeeld.

⁶ <http://histoforum.net/2017/enduringunderstanding.html>

Specifiek

Je kunt ...

- de opstand tegen Spanje plaatsen in het juiste tijdvak/de juiste tijdvakken;
- uitleggen welke rol de volgende personen speelden in het conflict tussen de Nederlanden en Spanje:
 - ...
 - ...
 - ...
- een korte omschrijving geven van de volgende functies:
 -
 - ...
- uitleggen wat het belang is van de volgende gebeurtenissen:
 - ...
 - ...
 - ...

Vaardigheidsleerdoelen en succescriteria

Generiek

Leerdoelen

Je kunt:

- verklaringen geven voor de opstand van de Nederlanden tegen Spanje.

Succescriteria oorzaken

Je kunt:

- verschillende oorzaken van de opstand herkennen en die uitleggen en daarbij aangeven of het gaat om:
 - belangrijke of minder belangrijke oorzaken;
 - culturele (religieuze), sociale, politieke of economische oorzaken;
 - incidentele of structurele oorzaken;
 - intentionele oorzaken (was dit de bedoeling van de actie?);
 - noodzakelijke of voldoende voorwaarden om een gebeurtenis te laten plaatsvinden.

Meer voorbeelden kun je ontlennen aan:

<http://histoforum.net/2016/beterwordeningeschiedenis.html>

Bijlage

Gevolgen van de Beeldenstorm

Leerdoel voor deze les

Ik kan:

- informatie selecteren en analyseren uit historische bronnen;
- gevolgen van de Beeldenstorm herkennen en verklaren.

Succescriteria

Ik kan:

- culturele (religieuze), sociale, politieke of economische gevolgen onderscheiden;
- gevolgen op korte en lange termijn onderscheiden.

Bronnen

Bron 1

Toen namen de gebeurtenissen een door niemand voorziene wending. De onderdrukking der geloofsvrijheid, de ellende, waarin een deel van het lagere volk nog verkeerde door de hongersnood, die als gevolg van het opkopen van graan door speculanten in de vorige winter een ongekeerde hoogte had bereikt, het fanatisme, aangewakkerd door de steeds talrijker bezochte hagenpreken, de scholing in geweld, opgedaan bij de bevrijding van om het geloof gevangenen, de aarzeling van de leiding, die alleen maar rekwesteerde (1), leidde tot het besef, dat er nu op de vele woorden eindelijk eens daden moesten volgen.

En dat besef brak zich baan in de Beeldenstorm. Als een verwoestende storm inderdaad ging die beweging, begonnen in het industriegebied van Hondschoote, over Vlaanderen naar Brabant en het Noorden. Met geweld werden op tal van plaatsen de beelden, schilderijen en andere schatten uit de kerken verwijderd en sommige van deze ingericht voor de sobere Protestantse eredienst.

Bron 2

Maar hoe zou het gaan als de winter aanbrak? Dan zou het afgelopen zijn met de hagenpreken. Was het niet eerlijk als de gereformeerden hun eigen kerken zouden hebben? Maar dan geen kerken met afgodsbeelden! Het begon in het zuiden van Vlaanderen, in de zomer van datzelfde jaar; groepjes calvinisten trokken na afloop van een hagenpreek langs de wegen, gooiden kruisen en beelden om en vernielden een kapel. Het duurde niet lang of ook in de steden werd het onrustig. In Antwerpen drong op maandag 19 augustus een menigte de Onze-Lieve-Vrouwekerk binnen, haalde de beelden omver en sloeg ze in stukken. Daarna kwamen de andere kerken en ook de kloosters aan de beurt.

Vanuit Antwerpen verspreidde de Beeldenstorm zich over de Nederlanden. Calvinisten trokken door de straten van de steden, gewapend met bijlen en touwen. Groepjes oproerkraaiers sloten zich bij

hen aan. In talloze kerken en kloosters werden beelden, schilderijen en altaren vernield. Daarbij gingen ook kunstschaten verloren. Er werd veel vernield, maar er werd bijna niet geroofd en gestolen. En de geestelijken werden met rust gelaten.

Het ging de calvinisten immers om de zuivering van de kerken. Daarna konden die kerken dan gebruikt worden voor de prediking van Gods Woord. De manier waarop het was gegaan, was echter niet de *juiste*.

Baaijens, P.A., Klinken, L.D. van e.a. (1996). Er is geschiedenis; Geschiedenis voor het basisonderwijs, blz. 43/44.

Bron 3

De marxist (aanhanger van de ideeën van de communist Karl Marx) E.Kuttner schreef in 1949 een boek over het jaar van de Beeldenstorm en noemde dat Het Hongerjaar 1566. Hij geeft de volgende beschrijving van de beeldenstormers:

'In augustus ontladde zich eindelijk het onweer, dat nu al weken boven het land hing. De bliksem sloeg echter niet in het huis der bezitters in, doch in de kerk, De Beeldenstorm joeg over het land, binnen veertien dagen raasde hij van zuid naar noord. Het uitgangspunt lag in West-Vlaanderen, waar de uitgemergelde, geradicaliseerde textielarbeiders en kleine wevers, die door de concurrentie van de grote wevers waren doodgedrukt, om 't hardst vernielden en plunderden...Een deel hunner was van godsdienstige ijver bezielde, een ander deel werd door armoede gedreven, sommigen koesterden het plan een aantal goederen te plunderen en te roven, om aldus tegemoet te komen aan hun armoede en hun nood.'

Kuttner, E. (1949). Het hongerjaar 1566. Amsterdam: N.V. Amsterdamsche Boek- en Courantmaatschappij.

1. Rekwesteren = een verzoekschrift indienen

Gebruik de bronnen

De auteurs van de bronnen noemen verschillende gevolgen van de Beeldenstorm in 1566.

1. Welk(je) gevolg/gevolgen wordt/worden in elke bron genoemd?
2. Geef voor elk gevonden gevolg aan in welke bron(nen) je die oorzaak hebt gevonden.
3. Vermeld van elk gevonden gevolg of het om een cultureel (religieus), sociaal, politiek of economisch oorzaak gevolg gaat (soort gevolg).
4. Vermeld van elke gevonden oorzaak of het om een directe oorzaak (aanleiding) gaat of om een indirecte oorzaak.

Gevolg	Bronnummer	Soort gevolg	Korte of lange termijn gevolg

Referenties

Clarke, C. (2014). *Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice*.

Gils, D. van (2013). *Opbrengstgericht werken in en door de sectie: Van lesplannen naar leerdoelen. Werkwijze om leerdoelen en succescriteria te formuleren*.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*, Bazalt Educatieve uitgaven. ISBN 978 94 6118 173 2,

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112

Ní Chróinín, D., Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (2), pp. 219-33. DOI: 10.1080/17408989.2012.666787.

Ros, B. (2015) Positieve feedback is niet altijd het beste. *Didactief, december 2015*, blz. 35.

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

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25. https://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_Caleidoscoop2005.pdf

Vergeer, F. (2001). *Autonomie en Welbevinden: Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school* (Proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. *Levende Talen Magazine* 2012/4

William, D. & Leahy, S., *Formatieve assessment integreren in de praktijk*, Bazalt Educatieve Uitgaven, 1e druk 2018, ISBN 9789461182449.

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. DOI: [10.1080/0969594X.2014.990416](https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.990416).