



Leerdoelen en succescriteria in het primair onderwijs

DE EERSTE FASE UIT DE CYCLUS
FORMATIEF EVALUEREN NADER TOEGELICHT



Leerdoelen en succescriteria in het primair onderwijs

De eerste fase uit de cyclus
formatief evalueren nader toegelicht

Januari 2022

slo



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2022 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Gäby van der Linde - Meijerink, Gerdineke van Silfhout

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN:

1.8031.808

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Verwachtingen verhelderen	6
Leerdoelen	8
Succescriteria	13
Aan de slag met leerdoelen en succescriteria	16
Referenties	21

Inleiding

Leerkrachten in het primair onderwijs hebben steeds meer belangstelling voor formatief evalueren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Het implementeren van formatief evalueren wekt misschien de indruk dat het er allemaal bijkomt én dat het dus extra tijd vergt van de leerkracht. Maar het is goed om te realiseren dat het stellen van doelen en het geven van feedback in het handelingsrepertoire van een leerkracht zit. Het wordt alleen te weinig effectief gebruikt en de flexibiliteit en kracht ervan wordt vaak onderschat (Bazalt, 2010). Verschillende onderzoeken laten zien dat formatief evalueren het leren van kinderen op effectieve wijze verbetert (Black & William, 1998; Hattie, 2009; Marzano, 2003).

In de SLO-publicatie *Formatief evalueren in het primair onderwijs - Werken aan groei* (2019) wordt formatief evalueren omschreven als "Formatief evalueren is gericht op *groei, leren en onderwijzen*". Dit geeft aan dat het betrekking heeft op alle activiteiten die leerlingen en leerkracht uitvoeren om de leervorderingen van leerlingen in kaart te brengen, te analyseren en interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen. Het biedt leerlingen inzicht in hun eigen leerproces en het biedt jou handvatten om onderwijs op maat te geven. Formatief evalueren is geen doel op zich, maar een middel waardoor de leerlingen beter in staat zijn hun doelen te bereiken. Daarmee wordt duidelijk dat het stellen van doelen richting geeft aan hun leren.

In *Werken aan groei* (SLO, 2019) wordt formatief evalueren gepresenteerd vanuit het cyclisch model van Gulikers en Baartman (2017), dat vijf samenhangende fasen onderscheidt (figuur 1). In deze publicatie richten we ons met name op de eerste fase van formatief evalueren, namelijk het verhelderen van leerdoelen en succescriteria als onderlegger van en voorwaardelijk voor het slagen van de andere fasen in de cyclus.



Cyclus formatief evalueren
(Baartman en Gulikers, 2017)

In deze publicatie richten we ons op de rol en het handelen van de leerkracht en leerlingen tijdens de eerste fase van formatief evalueren. We bieden leerkrachten, directeuren, opleiders en onderwijsadviseurs concrete handvatten om formatief evalueren effectief vanuit een leerdoelgerichte benadering in te bedden in de lespraktijk. Dit doen we door het beschrijven van onderzoek gekoppeld aan voorbeelden en concrete lesuitwerkingen.

Verwachtingen verhelderen

De leerkracht en leerlingen weten aan welke leerdoelen en succescriteria ze werken.

De eerste fase van de cyclus gaat om het verhelderen van verwachtingen. Dat betekent dat jij samen met de leerlingen helderheid geeft over de leerdoelen en bijbehorende succescriteria. Leeractiviteiten worden bij formatief evalueren niet ingezet om het geleerde te beoordelen of te waarderen, maar om inzicht te geven in het leerproces van de leerling en zo beter passende vervolgstappen te kunnen nemen binnen dat leerproces. In de definitie van William (2011) is er daarom aandacht voor de rol van de leerkracht, leerling en medeleerlingen. Leerlingen krijgen meer zicht op en betrokkenheid bij hun eigen leerproces en de leerkracht kan meer maatwerk bieden door leeractiviteiten te analyseren, interpreteren en passende vervolgstappen te nemen (William, 2011b).

Om formatief evalueren vorm te geven in jouw onderwijspraktijk is het goed om je te realiseren dat deze fase verwachtingen verhelderen kunt zien als het fundament van de FE-cyclus.

Uit diverse metastudies van Marzano (Bazalt, 2010) blijkt dat het stellen van leerdoelen en het geven van feedback over hoe ver leerlingen zijn gevorderd in het bereiken van de leerdoelen, behoren tot de meest effectieve didactische strategieën. Het leren van leerlingen verbetert door het stellen van doelen en het geven van feedback. Dan gaat het wel om het stellen van heldere doelen die gecommuniceerd worden met leerlingen. Maar ook om formatieve feedback, die de leerling informatie geeft over de weg naar het bereiken van de doelen. Hattie (2009) noemt formatieve feedback de belangrijkste didactische strategie (zie ook fase 4 van de FE-cyclus van Gulikers en Baartman (2017)).

Waarom leerdoelen en succescriteria?

Leerdoelen geven helderheid waar naartoe gewerkt wordt. Succescriteria geven aan wat nodig is om die leerdoelen te bereiken. Leerdoelen zijn dus geen doel op zich, maar een middel. Je gebruikt ze om iets te bereiken, bijvoorbeeld dat kinderen zelfstandiger kunnen werken, gemotiveerder zijn of als je aan de slag wilt gaan met formatief evalueren. Helderheid van doelen en een duidelijke structuur hebben een positief effect op de motivatie van leerlingen om te willen leren (Seidel et al., 2005). Leerdoelen maken het mogelijk om tijdig informatie te verzamelen die je als leerkracht helderheid biedt of leerlingen de stof begrijpen (Christodoulou, 2016). Zonder leerdoelen en succescriteria kun je als leraar of medeleerling geen goede feedback geven. Leerdoelen en succescriteria maken de feedback helder, en daarmee kan een leerling zelf zien waar de verbeterpunten liggen.

Leerdoelen en succescriteria geven dus richting aan het leerproces. Deze richting verhelder je samen met leerlingen, door voorbeelden van verschillende kwaliteit aan te bieden, waarmee concreet wordt wat bedoeld wordt met een leerdoel en hoe succes daarvan eruitziet. En door de doelen voor leerlingen helder te maken in leerlingtaal (Sluijsmans, 2020). Wanneer het voor leerlingen helder is waar naartoe wordt gewerkt en jullie daar voorbeelden van besproken hebben, is er een basis om feedback te begrijpen en te geven. Je hebt immers bij het bespreken van de voorbeelden al gesproken over wat iets goed maakt (succescriteria) en leerlingen hebben daar verschillende voorbeelden van gezien.

Het belang van verwachtingen verhelderen (fase 1)

- Het legt de basis voor onderwijs en evaluatie, omdat aangesloten kan worden bij voorkennis van de leerling en bij wat de leerling nodig heeft om verder te leren.
- Het is ook voorwaardelijk voor de fases die volgen, namelijk het geven van peer feedback en het nemen van passende vervolgstappen. Alleen wanneer leerlingen inzicht hebben in de leerdoelen en succescriteria, kunnen ze reflecteren wat ze beheersen, hoe ze zich ontwikkelen en aan welke punten ze nog kunnen werken.
- Het werken aan de eerste fase zorgt voor het creëren van betrokkenheid en motivatie bij leerlingen.
- Leraren die goede vakkennis en goed zicht hebben op de leerdoelen en hoe de kennisontwikkeling in het leergebied verloopt, kunnen de volgende fasen beter vormgeven en duidelijker uitleggen waarnaar ze op zoek zijn in het werk of de discussie van leerlingen (Forbes, Sabel en Biggers (2015)).

In de volgende twee paragrafen gaan we nader in op de eerste fase door na te gaan wat leerdoelen en succescriteria zijn en hoe deze fase effectief kan worden uitgevoerd door de leerkracht, waarbij de leerlingen een actieve rol hebben.

Leerdoelen

Het is belangrijk dat leerlingen bekend zijn met de leerdoelen, zodat duidelijk is waar ze naartoe werken en waarom bepaalde kennis en vaardigheden van belang zijn voor nu en later, binnen en buiten school. Of zoals Hattie (2015) het omschrijft: "Leerdoelen en vooral de helderheid over de succescriteria vormen de kern van formatieve evaluatie. Leerdoelen horen een combinatie van kennis, begrip of conceptueel leren te zijn. Leerdoelen kunnen voor de korte termijn worden opgesteld (een les of deel van een les) of voor de lange termijn."

Kenmerken van goede leerdoelen

Leerdoelen zijn er op verschillende niveaus. Er zijn meer generieke leerdoelen, waaraan leerlingen werken voor een lange periode en die leerwinst en groei inzichtelijk maken op de langere termijn. Ook zijn er leerdoelen op kortere termijn, of onderwerpspecifieke leerdoelen voor de duur van een thema of lessenserie. Bijvoorbeeld:

- Generiek/langere termijn: *Ik kan werken volgens een stappenplan dat nodig is voor een bepaalde handeling in een bepaalde situatie.*
- Onderwerpspecifiek/kortere termijn: *Ik vouw een kikker door een gegeven stappenplan te volgen.*

Door het langetermijnleerdoel overzichtelijk op te delen in behapbare leerdoelen, creëert de leerkracht duidelijkheid voor de leerlingen. Leerlingen hebben zo helder waaraan ze werken. Door 'bewijzen' te verzamelen gedurende verschillende perioden, maken ze inzichtelijk in hoeverre ze de gestelde doelen al bereikt hebben. Zo zijn leerdoelen een middel om leerlingen bewust te maken van hun ontwikkeling en groei over lessen en leerjaren heen. Bovendien kan de leerkracht door heldere leerdoelen het gesprek voeren over de relevantie en het nut van de betreffende doelen.

Wat zijn kenmerken van goed geformuleerde leerdoelen? Allereerst beschrijven leerdoelen wat leerlingen bereiken en niet hoe ze dat gaan doen (Chróinín & Cosgrave, 2013). Leerdoelen zijn daarnaast beschreven in termen van te bereiken doelen (Na deze periode kun je...) en niet in termen van losse activiteiten die uitgevoerd worden (Je oefent...) (Wylie & Lyon, 2015).

VOORBEELD REKENEN – IK KEN ALLE VERMENIGVULDIGINGEN UIT DE TAFELS 1 T/M 10 UIT HET HOOFD (GROEP 6)

Leerkracht Richard van groep 6 volgt grotendeels de rekenmethodelessen, maar merkt dat veel van zijn leerlingen de tafels niet goed kennen. Dit belemmert hen bij het leren vermenigvuldigen met grotere getallen. Hij bespreekt de noodzaak van tafelkennis met de leerlingen en komt – naast de doelen van de methode – tot het leerdoel: "Ik ken alle vermenigvuldigingen uit de tafels 1 tot

en met 10 uit mijn hoofd.” Hij benoemt dat dit doel de komende tijd voor iedereen hetzelfde is, maar dat iedere leerling op eigen manier en tempo zal werken aan dit doel.

In het licht van ontwikkeling en groei is het belangrijk dat leerdoelen niet alleen gericht zijn op het product, zoals 'Ik kan een overtuigende commercial maken afgestemd op publiek en context'. Hattie en Timperley (2007) benadrukken dat het essentieel is om ook leerdoelen te formuleren op het gebied van proces en zelfregulatie.

De leerdoelen zijn voor de leerkrachten bekend. Vanuit deze doelen geven ze het onderwijs richting en vorm. De leerdoelen moeten echter niet alleen bekend zijn voor de leerkracht, maar ook voor de leerlingen, zodat ze weten waar ze naartoe werken. Wylie en Lyon (2015) noemen dit een belangrijk element in het proces van zelfregulerend leren. Voorbeelden daarvan zijn: 'Ik kan gegeven feedback verwerken in een volgende versie van mijn product' (proces) en 'Ik weet welke strategie ik moet inzetten als ik een probleem ervaar bij het uitvoeren van de leeractiviteit' (zelfregulatie). Daarnaast zijn er onderzoeken waarin leerdoelen zijn opgesteld rondom participatie, sociale norm en samenwerking (Torrance & Pryor, 2001; Willis, 2011). Ook moeten leerdoelen gekoppeld zijn aan de essenties van vakken en leergebieden of van het (vakoverstijgende) onderwijs waar de school voor kiest.

William en Leahy (2018) benadrukken dat het belangrijk is om leerdoelen te verbinden aan onderliggende principes en vaardigheden: "Kijk niet naar alle dennennaalden en twijgjes [van je vak], maar zie wat de stam is en waar belangrijke zijtakken zitten" (p. 57). Wanneer langetermijnleerdoelen betekenisvol zijn opgebouwd vanuit de essenties van een vak of leergebied, kan de leerkracht met de leerlingen groei en ontwikkeling inzichtelijk maken en daarover met de leerlingen in gesprek gaan (zie Werken aan groei (2018)).

VOORBEELD MONDELINGE TAALVAARDIGHEID – LEZEN (GROEP 3): LEZEN VAN PLOFLETTERS

Doel: Ik lees woorden waar een plofletter vooraan staat zoemend of vlot.
Ik kan mijn mond klaarzetten voor de plofletter, ik kijk naar de tweede klank en Ik kan de twee klanken dan aan elkaar voorlezen.

Succescriteria: Het is goed als de plofletter en de tweede klank zoemend of vlot aan elkaar woorden doorgelezen.
Ik hoor daarbij altijd je stem.

De leerkracht laat de leerlingen een rijtje woorden zien met steeds een plofletter vooraan. Bijvoorbeeld: be / bee / boo / baa/
Ze lees dit rijtje nu op de verkeerde manier voor: bu -e / bu-ee / bu-oo / bu-aa /
Ze vraag de kinderen wat ze opvalt. Hopelijk horen ze dat ze de 'b' uitspreekt als 'bu' en dat haar stem even stopt na het uitspreken van deze klank voordat ze de tweede klank uitspreekt. Ze vraagt aan de kinderen hoe ze het beter kan doen. Ze hoopt dat de kinderen zeggen dat ze door moet zoemen. En dat

ze haar kunnen vertellen hoe ze dat moet doen. Daarna benoemt ze het doel zoals hierboven beschreven, met de daarbij behorende succescriteria. Ze geeft de instructie waarin ze vertelt hoe de kinderen het moeten doen.

Langetermijndoelen zijn vaak doelen die niet in één les of leeractiviteit gehaald kunnen worden. Wel zou het zo moeten zijn dat elke les of leeractiviteit een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van één of een combinatie van deze doelen. Langetermijndoelen zijn vaak te algemeen en te weinig bruikbaar om daaruit leeractiviteiten voor af te leiden voor in de les. Wanneer doelen concreter geformuleerd worden, ontstaat er duidelijkheid voor de leerkracht en de leerlingen, wordt er gericht lesgegeven, kan er beter begeleid worden en kan er beter geëvalueerd worden, door leerkracht en leerling. Concreet betekent dit dus dat langetermijndoelen geoperationaliseerd moeten worden door ze op te delen in kleinere, behapbare doelen.

De kerndoelen vormen, samen met het Referentiekader Taal en Rekenen, het wettelijk kader voor het primair onderwijs. [Kerndoelen](#) geven aan wat een school kan aanbieden, maar zeggen daarbij niet wat een kind precies moet kennen of kunnen. Er zit dus geen beheersingscomponent in. De [referentieniveaus](#) voor taal en rekenen beschrijven wat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten kennen, begrijpen en kunnen. In feite vormen de kerndoelen en referentieniveaus de leerdoelen waar leerkrachten hun onderwijs op inrichten. Kerndoelen zijn echter vrij globaal geformuleerd.

Met (voorbeeldmatige) uitwerkingen in de vorm van aanbodsdoelen biedt SLO een kader met inhoud waaraan je kunt denken bij de verschillende kerndoelen. Hiermee wordt inzichtelijk gemaakt waar de leraar met de leerlingen aan werkt. Aan de hand van deze doelen kunnen passende leerdoelen worden geformuleerd in schooleigen leerlijnen of er wordt gebruik gemaakt van leerlijnen in een methode. De aanbodsdoelen en leerlijnen vormen zo de basis voor een beredeneerd aanbod met ruimte voor activiteiten en te gebruiken lesmateriaal passend bij de leerlingen en de te bereiken doelen.

Uitwerkingen van langetermijndoelen zijn te vinden in de [inhoudslijnen](#) met aanbodsdoelen, [inhoudskaarten Jonge Kind](#) of in doelenoverzichten in methoden.

Leerdoelen in de praktijk

Uit de praktijk blijkt dat het formuleren van kwalitatieve leerdoelen voor leerkrachten nog niet zo eenvoudig is (Barnhart & Van Es, 2015; Moss, Brookhart & Long, 2013).

Een leerdoel moet zo geformuleerd zijn dat leerlingen worden uitgedaagd, betrokken zijn en erop vertrouwen dat ze het leerdoel kunnen bereiken (Hattie, 2015; Martin, 2006). Een leerdoel moet erop zijn gericht dat de leerling zichzelf kan blijven ontwikkelen (Martin, 2006).

Daarnaast blijkt dat een leerdoel waarin wordt beschreven wat er bereikt moet worden, krachtiger is dan een leerdoel dat beschrijft hoe iets moet worden uitgevoerd (Baartman & Gullikers, 2014; Wylie & Lyon, 2015).

Formatief evalueren doet ook een beroep op de vakinhoudelijke kennis van de leraar en op inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen. De vakinhoudelijke kennis is nodig om de kennis en vaardigheden op logische wijze aan te bieden en op te bouwen in voor de leerling betekenisvolle leerlijnen. Niet alle leerdoelen zijn immers op hetzelfde moment voor alle leerlingen haalbaar of relevant. Dat vraagt om inzicht in de ontwikkeling van een specifieke leerling en de manier waarop die de gestelde leerdoelen kan behalen.

Checklist 'Goede leerdoelen'

Onderstaande checklist is een leidraad bij het formuleren van leerdoelen. De kenmerken zoals hierboven beschreven en toegelicht, zijn in deze checklist opgenomen.

- Hoe weet je of een leerdoel goed is geformuleerd?
 - Is het afgeleid uit de leerlijn?
 - Grijpt het terug op de doelen van de vorige les(senreeks)?
 - Sluit het aan bij de opdracht?
 - Wordt er onderscheid gemaakt in de les tussen wat leerlingen moet leren (doelen) en wat ze moeten doen? (instructie/activiteit)
- Is het leerdoel helder omschreven?
 - Is het concreet geformuleerd?
 - Bevat het succescriteria?
 - Is het leerdoel beschreven zodat het voor de leerling begrijpelijk en acceptabel is? Dus geformuleerd in leerlingtaal en eenduidig.
- Is het leerdoel uitdagend?
 - Is er een balans is tussen het leerdoel en de succescriteria?

Samengevat

Leerdoelen in de les:

- Formuleer leerdoelen in leerlingtaal.
- Maak leerdoelen bekend bij de leerlingen.
- Denk na over het moment waarop je leerdoelen bekend maakt bij de leerling. Dit is afhankelijk van het waarom, hoe en waartoe je leerdoelen wilt gebruiken in je les.

- Kijk of het mogelijk en/of wenselijk is om de leerlingen te betrekken bij het opstellen van leerdoelen en succescriteria.

Nu duidelijk is geworden wat de kenmerken van goede leerdoelen zijn en we ook weten wat er een onderlinge relatie is tussen leerdoelen en succescriteria, gaan we verder in op de kenmerken van goede succescriteria.

Succescriteria

Om leerlingen te verduidelijken waar ze staan in hun leerproces, of om samen met leerlingen vast te stellen wanneer de gestelde leerdoelen bereikt zijn, is het noodzakelijk om succescriteria te formuleren bij leerdoelen. Het opstellen van succescriteria is minstens zo belangrijk als het stellen van leerdoelen, volgens John Hattie zelfs belangrijker: "learning intentions without success criteria are hopeless". Ze vormen de standaarden aan de hand waarvan wordt bepaald in welke mate het leerdoel is gehaald en docent en leerling dus tevreden kunnen zijn. Deze standaarden hoeven gedurende het onderwijsleerproces niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn. Ze zijn afhankelijk van de ontwikkeling van de leerling op een gegeven moment. Als het gaat om succescriteria, is het belangrijk dat leerkracht en leerlingen een helder en gemeenschappelijk beeld hebben van wat de criteria inhouden. Wanneer er geen gemeenschappelijk beeld is, kan dat leiden tot niet passende leerlingreacties/opbrengsten, is de kans op ineffectieve peer feedback groot en kan er sprake zijn van onverwachte beoordelingen van eindopbrengsten (Gulikers & Baartman, 2017). Het is daarom van belang dat zowel leerkracht als ook de leerling(en) samen ervoor zorgen dat er een gemeenschappelijk beeld ontstaat over de succescriteria (Silfhout, Trimbos & Hasselerarm (2018).

Formuleren van succescriteria

Ook succescriteria moeten voldoen aan een aantal kenmerken. Ten eerste beschrijven succescriteria wat leerlingen nodig hebben om het leerdoel te bereiken, dus welke gedragingen en opbrengsten leerlingen moeten laten zien (Wylie & Lyon, 2015).

Ten tweede beschrijven succescriteria door middel van actieve handelingswerkwoorden, concreet en observeerbaar gedrag (bijvoorbeeld: uitleggen, benoemen), waardoor leerlingen in staat zijn hun eigen en andermans werk te beoordelen (Clarke, 2005). Tegelijkertijd moet er een balans zijn tussen heldere, duidelijke succescriteria en te specifieke, dichtgetimmerde succescriteria. Hoe explicieter de criteria geformuleerd zijn waaraan een leertaak of activiteit moet voldoen en hoe meer de instructie daarop is afgestemd, hoe groter de kans is dat het leerdoel gehaald wordt. Echter, te veel specificatie en sturing, in de vorm van een lijst met afvinkbare, losse criteria, kan het leerproces in gevaar brengen, omdat het voldoen aan deze lijst het belangrijkste doel is geworden van de leerling en het leerproces puur daarop gericht is. Dit noemt Torrance (2007) ook wel criteria compliance. Bovendien wordt de leerling zo onvoldoende uitgedaagd om vanuit het gestelde leerdoel na te denken over kwaliteit van het geheel en krijgt hij onvoldoende zicht op onderliggende verbanden en kernideeën (Gearhart & Osmundson, 2008). Dan schiet het opstellen en delen van succescriteria in feite zijn doel voorbij.

Hawe en Dixon (2014) stellen dat succescriteria inzicht geven in hoe het leerdoel bereikt kan worden, maar dat succesvol bereiken van een leerdoel op meerdere manieren kan gebeuren.

Lorente en Kirk (2013) concluderen dat succesvolle leerkrachten in staat zijn om kaders te stellen voor de leerdoelen, dus over welke thema's en vaardigheden de leerdoelen gaan. Daarbij geven ze leerlingen zelf een mate van vrijheid om de doelen concreet aan te passen aan hun eigen niveau en interessegebied.

VOORBEELD REKENEN – AUTOMATISEREN EN MEMORISEREN VAN AFTREKKEN ONDER 10 (GROEP 4)

Doel: Uit het hoofd kennen van alle aftrekkingen onder 10.

Succescriteria:

- Ik kan voor alle 66 aftrekkingen onder 10 binnen 2 of 3 tellen het goede antwoord geven op een opgave.
- Ik heb 90% - 100% goede antwoorden.

De leerlingen begrijpen waarom dit doel zo belangrijk voor hen is. Daarnaast wordt hen duidelijk wanneer ze het doel bereikt hebben (succescriteria).

VOORBEELD VERSCHIJNSELEN UIT NATUURKUNDE EN TECHNIEK (OJW) – MATERIALEN, STOFFEN EN VOORWERPEN (FASE 1/ GROEP 1 & 2)

Doel: Verkennen en ontdekken van materialen en stoffen

Succescriteria:

- Ik kan voorspellen welke materialen drijven of zinken in het water.
- Ik kan uitleggen waarom sommige materialen drijven en andere zinken in het water.

Checklist 'Goede succescriteria'

Onderstaande checklist is een leidraad bij het formuleren van succescriteria. De kenmerken zoals deze hierboven zijn beschreven en toegelicht zijn in deze checklist opgenomen.

- Formuleer succescriteria zoveel mogelijk samen met de leerlingen.
- Formuleer succescriteria bij leerdoelen zo, dat leerlingen inzicht hebben in de mate waarin ze hun leerdoelen bereikt hebben.
- Formuleer succescriteria in concreet en observeerbaar gedrag, zodat leerlingen weten hoe succes eruitziet.
- Formuleer succescriteria door gebruik te maken van actieve handelingswerkwoorden (uitleggen, beschrijven, tekenen) om het gedrag in de succescriteria te herschrijven.

- Formuleer succescriteria op het juiste niveau van specificatie, zodat leerlingen weten wat succes is zonder lange, losse afvinklijsten voorgelegd te krijgen.
- Selecteer verschillende voorbeelden ('exemplars') van wisselende kwaliteit bij de succescriteria, zodat leerlingen een beeld kunnen vormen van hoe succes eruitziet.

Aan de slag met leerdoelen en succescriteria

Formatief evalueren vraagt om veel en expliciete aandacht voor de relatie tussen leerling en leerkracht en de relatie tussen leerlingen onderling. Als leerkracht moet je jouw leerlingen dus goed kennen, om zo ook feedback te geven op succescriteria waarvan je weet dat de kans groot is dat de leerling deze ook succesvol kan verwerken, zodat de leerling gemotiveerd blijft. Een veilige leeromgeving, waarin leerlingen fouten durven maken om te kunnen leren en groeien, is noodzakelijk om met leerlingen in gesprek te gaan over kwaliteit van bijvoorbeeld eerder werk en eerdere aanpakken. Ook vraagt het om vertrouwen dat medeleerlingen en leerkracht met de goede intenties reageren en handelen. Nicol (2021) geeft aan dat de feedback van de leerkracht slechts één vergelijking is met het eigen werk of de eigen kennis. Door ook werk van anderen mee te nemen, zijn er meer vergelijkingen mogelijk. Door discussie hierover vergelijkt een leerling wat gezegd wordt met het eigen werk en op genereert daaruit dan zelf feedback. Wanneer een leerkracht voorbeelden selecteert die verschillen in kwaliteit, is dat gericht op de groei en ontwikkeling van elke leerling. Wanneer leerlingen werk van elkaar of anderen bespreken, is dat om criteria voor kwaliteit vast te stellen en om te leren van elkaars goede en minder goede aanpakken en opbrengsten. Alleen zo creëert een leerkracht ruimte voor interactie over het leerproces en is feedback effectief (Carless, 2013).

Leerlingen actief betrekken bij het formuleren van succescriteria

Het formuleren van goede leerdoelen en succescriteria door de leerkracht alleen is niet genoeg. De rol van de leerling hierin is minstens zo belangrijk, want uiteindelijk moeten zij het leren doen. Een mooi argument van Carl Rogers (1951) hierover is "that you can't actually *teach*, you can only facilitate someone's learning - hence the student is a key actor in the educational process." Leerlingen leren immers door het werken met succescriteria hoe kwaliteit eruitziet. Een gezamenlijk beeld van de succescriteria kan tot stand komen door de leerling en medeleerlingen te betrekken bij het opstellen en verhelderen van succescriteria (Black & Wiliam, 2009). Leerlingen begrijpen beter hoe kwaliteit eruitziet als ze hier zelf over meedenken, en dat bevordert het geven en verwerken van effectieve peer feedback. Als leerlingen actief betrokken zijn in het proces van opstellen en verhelderen ervan, ontwikkelen ze inzicht in de verschillende dimensies van kwaliteit (Carless, 2016).

Vergelijken als leeractiviteit

Hoe betrek je leerlingen bij het verhelderen van leerdoelen en succescriteria? Dat kan door leerlingen eerder werk, werk van andere leerlingen of authentieke voorbeelden te laten zien en ze onderling te laten overleggen wat dit werk nou goed of minder goed maakt. Het gebruik van deze zogenaamde exemplars voorkomt dat leerlingen enkel een abstract beeld hebben van kwaliteit,

uitgedrukt in vaak talige en daardoor ambigue standaarden. Het gebruiken van exemplars bij het verhelderen en opstellen van succescriteria is een effectief middel, omdat exemplars concrete manifestaties van kwaliteit zijn en dus expliciet maken hoe kwaliteit eruitziet (Sadler, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Door voorbeelden te vergelijken, werken leerlingen aan een doorleefd begrip van de succescriteria en leren ze wat kwaliteit inhoudt. Het is goed om je te realiseren dat leerlingen ook zelf feedback kunnen genereren als ze zaken moeten vergelijken, zoals voorbeelden. Met de juiste reflectievragen genereren ze dan zelf feedback (welke twee aspecten uit de voorbeelden zou je ook in je eigen werk gebruiken?) David Nicol (2021) geeft aan dat het maken van vergelijkingen afgezet tegen de eigen kennis of eigen werk van belang is zodat leerlingen net zoals leerkrachten zelf feedback genereren. Leerlingen vergelijken voorbeelden en met de juiste reflectievragen genereren ze ook zelf feedback, bijvoorbeeld: welke twee aspecten uit de voorbeelden zou je ook in je eigen werk gebruiken? Hierbij is het dus van belang dat ze zoveel mogelijk gebruik maken van het natuurlijke proces om zaken met elkaar te vergelijken.

Werken met exemplars

Uit onderzoek weten we dat kwaliteit herkennen noodzakelijk is om zelf iets met kwaliteit te kunnen leveren (Carless & Chan, 2017; Orsmond et al., 2002). Sadler (1989) zegt hierover het volgende:

"The indispensable conditions for improvement are that the student comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher, is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point. In other words, students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it." (p.121)

Exemplars helpen bij het ontwikkelen van zogenaamde tacit knowledge. Dit is onbewuste kennis die niet door verbale kennisoverdracht plaatsvindt, maar wordt gestimuleerd door activiteiten zoals observatie, imitatie, participatie en dialogen (Bloxham & Campbell, 2010).

Onbewuste kennis wordt vergroot door het te ervaren en kan niet in woorden worden omschreven. De concreetheid van de voorbeelden stimuleert de onbewuste kennis dan ook meer dan een vooraf gegeven rubric met een lijst van abstracte criteria (Carless & Chan, 2017).

De kwaliteit van deze kennis en het doorleefde begrip staat of valt met de kwaliteit van de exemplars die een leerkracht kiest. Niet elk voorbeeld is namelijk geschikt om kwaliteit in werk te tonen. Een geschikt voorbeeld is indicatief voor de verwachte kwaliteit die de leerlingen moeten afleveren (Sadler, 1987), waarbij overigens de norm niet voor alle leerlingen hetzelfde

hoeft te zijn tijdens het leerproces. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen meer dan één voorbeeld te zien krijgen en dat die voorbeelden verschillen in kwaliteit. Zo leren leerlingen in te zien dat kwaliteit zich op meerdere manieren kan manifesteren (Sadler, 2010; Carless & Chan, 2017) en voorkom je dat leerlingen een voorbeeld te veel gaan zien als model dat geïmiteerd moet worden (Carless & Chan, 2017; Handley & Williams, 2011).

Het is belangrijk om goed na te denken over welke voorbeelden je gebruikt. Een voorbeeld gaat al snel als model functioneren. Dat geldt ook voor voorbeelden die identiek zijn aan de taak die leerlingen moeten uitvoeren. Overigens is het niet zo dat alleen de leerkracht voorbeelden verzamelt. Leerlingen kunnen uitgenodigd worden om zelf voorbeelden te zoeken en aan te leveren, waardoor hun betrokkenheid vergroot wordt. De leerkracht kan dan daaruit een selectie maken en eventueel in de eerste of een latere fase van het proces een verwerkingsopdracht geven rondom de overige voorbeelden van leerlingen.

VOORBEELD: AAN DE SLAG MET SUCCESCRITERIA IN DE MEETKUNDELES IN GROEP

3

Succescriteria beschrijven in observeerbaar gedrag wanneer een lesdoel beheerst wordt en waaraan je dit dan kan zien. Het is belangrijk om de succescriteria altijd samen met de leerlingen te verhelderen, zodat zij zich een voorstelling kunnen maken bij het lesdoel en wat dit betekent voor hun eigen handelen. In deze les is het leerdoel: Ik maak een plattegrond vanuit vogelvluchtperspectief. De succescriteria die daarbij horen, zijn bijvoorbeeld voor het product dat de plattegrond overeenkomt met de werkelijke situatie en dat je de juiste kleuren gebruikt. En voor het proces/de aanpak dat de leerling gebruik maakt van het tellen van de hokjes om de plaats van de blokjes en de figuurtjes te bepalen. Om leerlingen zelf te laten achterhalen of ze het leerdoel hebben behaald, laat de leerkracht leerlingen de vraag beantwoorden: "Kan een andere leerling met behulp van jouw plattegrond het voorbeeld nabouwen?"

Organiseren van interactie en dialoog

Het uitdelen van exemplars, zodat leerlingen ze individueel of in groepjes kunnen bekijken, is niet genoeg voor een doorleefd begrip. Om de leeractiviteit zo effectief mogelijk te laten zijn is het nodig dat over de voorbeelden gepraat en gediscussieerd wordt. Deze dialoog helpt bij het ontwikkelen van de onbewuste kennis en zorgt ervoor dat leerkracht en leerlingen een gemeenschappelijk beeld hebben als het gaat om kwaliteit. Zonder dialoog hebben exemplars geen enkele meerwaarde bij het gebruik van een lijst met succescriteria, een beoordelingsmodel of een rubric (Lipnevich et al., 2014).

VOORBEELD ENGELS – WHO AM I? HET OEFENEN VAN GESPREKSVAAARDIGHEID (GROEP 7 EN 8)

Doel: Kan vragen beantwoorden en stellen over zichzelf en over anderen,

waar zij wonen, wie zij kennen, wat zij bezitten. (Taalprofielen (2015, p. 56)

Succescriteria:

- Ik spreek zoveel mogelijk Engels tijdens het gesprekje.
- Ik gebruik Engelse woorden voor uiterlijke kenmerken en kleuren om iemand te beschrijven, bijvoorbeeld: blue eyes, brown hair, tall.
- Ik gebruik chunks. Chunks zijn "taalblokjes" en woordcombinaties die vaak voorkomen, zoals My name is ..., Does he have...? Is it a...?

Hoe weten leerkracht en leerlingen nu of dit leerdoel behaald is? Aan de hand van voorbeelden bespreekt de leerkracht samen met leerlingen enkele succescriteria.

De succescriteria hebben een plek in de observatieleidraad. Deze leidraad gebruiken de leerlingen en de leerkracht tijdens de uitvoering van de opdracht (fase 2, 3, 4) om in kaart te brengen hoe de leerlingen werken aan de succescriteria.

Leerlingen hebben voorbeelden nodig om te kunnen zien en ervaren wat iets goed maakt. Het kan soms lastig zijn om voorbeelden van gespreksvaardigheid te vinden. Hieronder doen we enkele suggesties:

- De leerkracht voert met een onderwijsassistent de activiteit enkele keren klassikaal uit. Daarbij zorgt de leerkracht ervoor dat de criteria terugkomen, maar varieert in kwaliteit van de uitvoering. Daarop voert de leerkracht met de leerlingen het gesprek welke succescriteria ze terugzien in de voorbeelden en wat het ene voorbeeld beter maakt dan het andere. De leerkracht en onderwijsassistent modelleren ook hoe ze de observatieleidraad invullen.
- Zijn er misschien twee leerlingen die de opdracht voor de rest van de klas willen uitvoeren? Hoe vullen zij de observatieleidraad voor elkaar in?
- Kun je met toestemming een opname maken van twee leerlingen of leerkrachten/onderwijsassistenten die de opdracht uitvoeren?
- Heb je nog door leerlingen ingevulde voorbeeldleidraden van vorige spreekoefeningen?
- De leerkracht bespreekt steeds met de leerlingen welke succescriteria ze terugzien in de voorbeelden en wat het ene voorbeeld beter maakt dan het andere. Door op deze manier leerdoel en succescriteria te verhelderen en voorbeelden te laten zien, bereid je je leerlingen goed voor op de spreekopdracht. Ze weten wat er van hen verwacht wordt en het bevordert ook hun spreekdurf.

Voor het volledige voorbeeld, zie: <https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/leraar-po/lesvoorbeelden/>

Deze wellicht onverwachte bevinding laat zien dat de dialoog over kwaliteit een essentieel ingrediënt is om het werken met exemplars succesvol te laten zijn, zoals ook To en Carless (2016) concluderen in hun onderzoek. Daarbij is het van

belang dat er een goede balans is tussen de inbreng van de leerkracht en de inbreng van de leerlingen die zelf kritisch moeten leren denken (Carless & Chan, 2017). Het is daarnaast belangrijk dat de verheldering van en de dialoog over leerdoelen, succescriteria en exemplars, worden herhaald gedurende het leerproces. Zo bouwen leerlingen aan een duurzame kennisbasis en leren ze kritisch naar kwaliteit kijken waardoor ze op hun eigen werk en dat van anderen kunnen reflecteren.

Meer informatie over formatief evalueren in het primair onderwijs

- Wil je meer weten over formatief evalueren? Lees dan de publicatie *Formatief evalueren in het primair onderwijs: Werken aan groei* (SLO, 2019).
- Wil je zelf aan de slag met de voorbereiding van een thema en leeractiviteiten? Gebruik dan de naastlegger *Formatief evalueren in je onderwijs* (SLO, 2020).
- Wil je nog even je kennis van de cyclus van formatief evalueren ophalen? Bekijk dan de animaties op [formatiefevalueren.slo.nl](https://www.slo.nl).
- Op zoek naar inspirerende voorbeelden van formatieve praktijken in de klas? Bezoek de website *Formatief evalueren in het primair onderwijs*: <https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/leraar-po/lesvoorbeelden/>
- Geef je les aan kleuters? In de publicatie *Aan de slag met Woeste Willem*, lees je hoe je formatief evalueren kunt verweven bij verhalend ontwerpen met een prentenboek.

Referenties

- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.
- Aschbacher, P. & Alonzo, A. (2006). Examining the utility of elementary science notebooks for formative assessment purposes. *Educational Assessment*, 11(3-4), 179-203.
- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45 (Jan), 83-93.
- Bazalt (2010). *Wat werkt in de klas. Research in actie*. Drukkerij Meuelenberg.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5(1), 7-75.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assesement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 5(1), 1-25.
- Bloxham, S., & Campbell, L. (2010). Generating Dialogue in Assessment Feedback: Exploring the Use of Interactive Cover Sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291- 300.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education*, 90-103, Routledge.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.
- Carless, D. & Chan, K. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941.
- Christodoulou, D. (2016). *Making good progress. The future of Assessment for Learning*. Oxford: University Press.

- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Gearhart, M., & Osmundson, E. (2009). Assessment portfolios as opportunities for teacher learning. *Educational Assessment*, 14(1), 1-24.
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*. NRO.
- Handley, K., & Williams, L. (2011). From Copying to learning: Using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. (Collignon, F, vert.). Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawe, E. M., & Dixon, H. R. (2014). Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom. *Assessing Writing*, 19, 66-79.
- Hendry, G., Armstrong, S., & Bromberger, N. (2012). Implementing standards-based assessment effectively: incorporating discussion of exemplars into classroom teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 149-161.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.

- Lipnevich, A., McCallen, L., Miles, K., & Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539-559.
- Lorente, E., & Kirk, D. (Jan 2013). Alternative democratic assessment in PETE: An actionresearch study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 803-25.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in school. Translating research into action*. ASCD.
- Moss, C. M., Brookhart, S. M., & Long, B. A. (2013). Administrators' roles in helping teachers use formative assessment information. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 205-218.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-216.
- Nicol, D (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A practical approach*. Nelson Thornes Ltd.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered counselling*. Houghton-Mifflin.
- Sadler, D. (1987) Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Sadler, D. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15, 539-556.

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

Sluijsmans, D. (2021). *Toetsing als kans voor leren. Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren*. NRO.

Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.

To, J., & Carless, D. (2016). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 746-764.

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*, 14(3), 281-294.

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.

William, D (2011a). *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington, IN. William, D. (2011b). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14

William, D. (2018). Assessment for learning in science symposium: Some reflections. Geraadpleegd op <https://achemicalorthodoxy.wordpress.com/2018/04/03/afl-in-science-dylanwilliam-responds/>

William, D. & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt Educatieve Uitgaven.

Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140-16.



Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.

slo

Bezoekadres
Stationsplein 15
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)