



Zonder lesdoelen geen houvast

In het eerste artikel over lesdoelen vertelde ik over een rekenles van juf Yvonne die haar kinderen leerde hoe je de tijdsduur tussen twee digitale tijden kunt uitrekenen. De context van haar verhaal was opgebouwd rond de dienstregeling van de NS. Yvonne startte haar les met een opgave om de reisduur te bepalen van een traject tussen Weert en Utrecht Centraal. Met deze startopdracht kon Yvonne de voorkennis van de leerlingen inschatten (peilen van de beginsituatie) en hun aandacht richten op het lesdoel.

TEKST THEO WILDEBOER
FOTOGRAFIE MARTINE HOVING

Wat niet besproken is, maar wel relevant voor het behalen van het lesdoel, is dat leerlingen allemaal met hun eigen gedachten en verwachtingen aan deze les beginnen. Er zullen leerlingen zijn die de context meteen herkennen, omdat ze bijvoorbeeld recent met de trein hebben gereisd en al aardig weten hoe een dienstregeling werkt. Dat geeft een fijn gevoel. Andere leerlingen vinden digitale tijden lastig en zijn misschien een beetje bezorgd of ze deze les tot een goed einde kunnen brengen. Ook zullen er leerlingen zijn die willen presteren, terwijl anderen juist meedoen omdat het moet. Kortom, in iedere les speelt een scala aan emoties een rol, zo ook in deze rekenles van juf Yvonne.

In dit tweede artikel over lesdoelen staan we stil bij mentale factoren die een rol spelen bij het accepteren en beheersen van lesdoelen. Te denken valt aan motivatie, concentratie en doorzetten. Dergelijke factoren zijn van invloed op de leerresultaten en

van de leerkracht mag worden verwacht dat hij hiervoor bij de start van de les, maar ook verderop, aandacht heeft. Dat is niet gemakkelijk, want mentale factoren zijn soms 'vaag' en zitten onzichtbaar 'verstopt tussen de oren'. Het vraagt van leerkrachten kennis, sensitiviteit en pedagogische tact om deze op de achtergrond werkende mentale factoren te 'zien' en over in gesprek te gaan.

GEMOTIVEERD AAN DE SLAG?

Als leren niet vanzelf gaat, realiseren we ons dat bij het beheersen van een lesdoel meer komt kijken dan het intellectueel toepassen van een stappenplan of strategie. Faalangst bijvoorbeeld kan het onder de knie krijgen van een nieuwe vaardigheid behoorlijk in de weg zitten. Vanuit mijn eigen lespraktijk (speciaal onderwijs) heb ik ervaring met 'slimme' leerlingen die aantoonbaar onderpresteren, omdat ze niet met prestatiedruk kunnen omgaan en heel weinig zelfvertrouwen hebben. Er zijn onnoemelijk veel mentale aspecten die invloed hebben op leren en presteren. Te

denken valt aan geloof in eigen kunnen, doelgericht werken, omgaan met tegenslag en discipline. Gelukkig zijn het vaak ontwikkelbare factoren, mits er goede pedagogische begeleiding is en sociale steun vanuit de omgeving.

Mentale factoren die positief of juist negatief inwerken op het-jezelf-motiveren-voor-een-leertaak worden ook wel 'prestatiemotivatiefactoren' genoemd. Deze factoren vormen drijfveren om wel of niet aan de slag te gaan en goed je best te doen. Ze worden in de literatuur vaak geclusterd en voorzien van een doeloriëntatielabel (Dijkstra, 2015; van Yperen, 2021).

Merk op dat al deze doeloriëntaties gebaseerd zijn op vergelijkingen van de leerling met zichzelf of anderen. Als veel kinderen in de klas het nieuwe lesdoel van juf Yvonne ogenschijnlijk pittig vinden (veel gesteun en gepuf), dan is je eigen twijfel of je dit wel zou kunnen minder erg dan wanneer al je klasgenootjes het hebben over een 'makkie'.

Wat verder van belang is, is dat niet voor ieder lesdoel (of vak) dezelfde prestatiemotivatie geldt. Ben je goed in klokkijken en digitale tijden, dan zit je bij de start van deze les van juf Yvonne vermoedelijk 'beter' in de wedstrijd dan wanneer je nog weinig voorkennis hebt. In het eerste geval kiest de leerling (waarschijnlijk onbewust) mogelijk voor een mastery-approachbenadering (een op leren gerichte oriëntatie, intrinsiek), terwijl de leerling met weinig voorkennis zich alvast 'indekt' voor een te verwachten tegenvallende prestatie door bijvoorbeeld gedrag te laten zien dat typisch is voor een op prestatie gerichte oriëntatie, extrinsiek.

Voor leerkrachten is het van belang te weten dat kinderen die gemotiveerd zijn vanuit een performance approach (prestatiegericht, maar niet vermijdend) een grotere kans op leersucces hebben (een hoog cijfer). Toch verdient de mastery approach op de langere termijn, aldus de deskundigen, de voorkeur, omdat het leren meer is gebaseerd op intrinsieke motivatie en focus op zaken die de

DOELORIËNTATIES	KENMERKEN
Mastery approach	<p>De leerling wil beter presteren dan hij eerder deed.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerling is intrinsiek gemotiveerd. • De leerling wil een taak onder de knie krijgen omwille van de taak. <p><i>Ik ga goed meedoen in de les. Ik wil de sommen met de digitale tijden goed begrijpen, zodat ik straks zelfstandig met de trein kan reizen.</i></p>
Mastery avoidance	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling wil niet slechter presteren dan hij eerder deed. • De leerling is bezorgd dat hij een taak niet aankan. • De leerling heeft wellicht faalangst. <p><i>Ik ga goed opletten en alle opdrachten in het werkschrift afmaken, want anders mis ik misschien iets.</i></p>
Performance approach	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling wil beter presteren dan andere leerlingen. • De leerling wil laten zien dat hij goed is en zoekt waardering. • De leerling is competitief ingesteld. <p><i>Ik ga thuis extra sommen oefenen, want ik wil bij de rekentoets wel een 10 halen.</i></p>
Performance avoidance	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling wil niet slechter presteren dan andere leerlingen. • De leerling is bang voor gezichtsverlies: hij wil niet afgaan in de klas. • De leerling heeft wellicht faalangst. • De leerling saboteert de taakuitvoering om gezichtsverlies te voorkomen. <p><i>Ik ga juf vragen om aan de instructietafel te mogen werken, want ik ben bang dat ik anders straks een slecht cijfer haal op dit onderdeel.</i></p>

Figuur 1: Verschillende doeloriëntaties bij het werken aan een taak (bron: Dijkstra, 2015).

leerling zelf onder controle heeft (opletten, aanwijzingen van de juf opvolgen, hulp vragen, et cetera). Het leerproces van een mastery-approachgeoriënteerde leerling is doorgaans stabiel, sterker en krachtiger. De avoidance of vermijdende approaches hangen juist negatief samen met schoolprestaties. Deze leerlingen zijn vaak bang om fouten te maken en kunnen last hebben of krijgen van faalangst.

Kan dit inzicht van Paul Pintrich (2000) over de prestatie-motivatie van leerlingen leerkrachten helpen bij het ‘in-de-goede-stand-zetten’ van leerlingen bij de start van de les? Jazeker! Dat kan wanneer de leerkracht bij het *bespreken van het lesdoel* ook stilstaat bij de *belevingskant* door bijvoorbeeld vragen te stellen als: ‘Wat vind je wel of niet leuk, moeilijk of gemakkelijk aan dit lesdoel?’ ‘Wat heb je nodig?’ ‘Waar kan ik je bij helpen?’ Door dergelijke vragen kan de leerkracht de leerlingen helpen een genuanceerder beeld te krijgen van de les en de nadruk verleggen van het resultaat (prestatiedruk) naar het leerproces (van fouten maken kun je leren, leren is leuk).

FORMULEER SUCCESCRITERIA

In de les van juf Yvonne staat een stappenplan centraal waarmee leerlingen het lesdoel onder de knie kunnen krijgen. Het stappenplan is in de uitlegfase gedemonstreerd, onder begeleiding ingeoeft en daarna, tijdens de zelfstandige verwerking, ingeslepen.

Kenmerkend voor deze les is dat het stappenplan niet alleen de stappen en een uitgewerkt voorbeeld bevat, maar ook de kritische aandachtspunten. Al deze elementen (dus stappen, voorbeeld en aandachtspunten) bieden aanknopingspunten om met leerlingen afspraken te maken over het na te streven resultaat. Anders gezegd: wanneer zijn wij (juf en leerlingen) tevreden? Het specificeren van het na te streven resultaat kan eenvoudig worden gedaan door met leerlingen een aantal ‘succescriteria’ op een rij te zetten. Een succespunt in de les van juf Yvonne kan bijvoorbeeld zijn dat aan het einde van de les het gebruik van het stappenplan niet meer (helemaal) nodig is om de opgaven foutloos te maken. Een ander succespunt kan zijn dat leerlingen een zelfbedachte (en getekende) voorbeeldsom noteren in hun aantekeningsschrift of bij het uitgereikte stappenplan. Ook kunnen er

succescriteria worden opgenomen die gaan over werkhoudingsaspecten (netjes werken, antwoord controleren) of het aantal gemaakte opgaven wanneer de les klaar is.

Het werken met ‘succescriteria’ (al dan niet in de vorm van een checklist of picto’s) wordt in de literatuur in relatie gebracht tot eigenaarschap en activerend leren (Wiliam, 2018). De betrokkenheid en het enthousiasme van leerlingen nemen toe naarmate zij meer mee mogen denken over kwaliteitsaspecten rond het lesdoel en kinderen zichzelf hierop kunnen evalueren.

CONTROLE VAN BEGRIP = ‘VINGER AAN DE POLS’

Wanneer leerlingen aan de zelfstandige verwerking toe zijn, dan moet het lesdoel ‘begrepen’ zijn. Eerder starten heeft geen zin. De zelfstandige verwerking is er namelijk op gericht dat leerlingen het stappenplan of de strategie inslijpen. Door verschillende opdrachten en toenemende complexiteit wordt gewaarborgd dat leerlingen hierbij niet op de automatische piloot gaan werken, maar voortdurend moeten blijven nadenken over wat ze aan het doen zijn en hoe goed ze dat

al doen. Dit punt is relevant om te voorkomen dat leerlingen op de korte termijn (dus in de les) goed presteren, maar op de langere termijn het geleerde toch ‘vergeten’.

De leerkracht houdt bij de uitwerking van het lesdoel een vinger aan de pols. Dat begint eigenlijk meteen al bij de start van de les. Hier checkt de leerkracht de beginsituatie van de leerlingen en stelt zich de vraag: wat weten mijn leerlingen al van het lesdoel? Het beoordelen van het lesdoel gaat echter tijdens de les door. Dit beoordelen van de voortgang op het lesdoel en de succescriteria wordt ook wel ‘controle van begrip’ genoemd. Het is een heel belangrijke vaardigheid voor leerkrachten. Door ‘controle van begrip’ (vragen stellen, een antwoord checken) verifieert de leerkracht of de deelstappen begrepen worden en of de leerlingen al meer verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun eigen leerproces (Schmeier, 2020). Het continue checken van de voortgang op het lesdoel (om de paar minuten) op weg naar ‘totale beheersing’ (te verwachten aan het einde van de les) wordt ook wel formatieve evaluatie genoemd. Het draagt het karakter van een procesevaluatie en moet niet worden verward met summatieve evaluatie, wat feitelijk een eindbeoordeling is (het lesdoel is wel/niet behaald). Formatief evalueren verschaft de leerkracht

Als leren niet vanzelf gaat, realiseren we ons dat bij het beheersen van een lesdoel meer komt kijken dan het intellectueel toepassen van een stappenplan of strategie.

informatie over hoever zijn leerlingen zijn en waar nog moeilijkheden zitten. Zonder formatieve evaluatie of controle van begrip kan de leerkracht niet goed afstemmen op de behoeften van leerlingen (vertragen of versnellen). Daarbij past nog wel een aandachtspunt. We zijn geneigd controle-van-begripvragen eerder aan sterke dan aan zwakkere leerlingen te stellen. Er wordt gezegd dat dit fenomeen te verklaren is vanuit het gegeven dat 'goede antwoorden' de leerkracht op een prettige manier bevestigen in de gedachte dat hij goed lesgeeft. Maar pas op. Wie goede leerlingen veel beurten geeft, benadeelt de zwakkere leerlingen. Zij krijgen minder gelegenheid om een oplossingsstrategie te verwoorden of de aandacht te vestigen op de ingewikkeldheid van de lesstof.

LEERLINGEN BETROKKEN HOUDEN

We zagen eerder dat leerlingen kunnen verschillen in hun doeloriëntatie. Sommigen willen voornamelijk presteren, anderen willen vooral iets leren. Dit leidt bij de start van de les al tot verschillen in betrokkenheid. Het is goed om als leerkracht hierop

alert te zijn en je te realiseren dat er positieve of negatieve emoties aan een doeloriëntatie ten grondslag liggen. Het gesprek met leerlingen over hun motivatie is een belangrijke pedagogische taak, al hoeft natuurlijk niet elke les te starten met een coachend gesprek. Ook stonden we stil bij de vraag of leerlingen meer betrokken kunnen worden bij het lesdoel door in gezamenlijkheid haalbare en realistische succescriteria te formuleren. Er zijn aanwijzingen dat dit inderdaad het geval is, dus het experimenteren hiermee in de eigen klassenpraktijk valt aan te bevelen.

Een laatste facet dat we in dit artikel nog aan de orde willen stellen, is de attributietheorie van Weiner (1985). Deze theorie voorspelt hoelang leerlingen hun best blijven doen om het lesdoel te halen. Weiner veronderstelt dat we altijd een verklaring zoeken voor succes en falen. Hij noemde dat een attributie. Of een attributie wel of niet klopt (irrationeel is), doet daarbij niet ter zake. Waar het om gaat, zo stelde Weiner, is de vraag of het gaat om een (naar jouw idee) 'te controleren' attributie of een attributie die 'helaas' buiten je invloedssfeer ligt. Terug naar de les van

DISCUSSIE: KUNNEN LEERLINGEN LEERDOELEN STELLEN?

Ik kom regelmatig in klassen en zie soms dat leerkrachten de achterwand van hun leslokaal hebben volgehangen met geplastificeerde A-viertjes met daarop leerdoelen uit de methode die voor die week of maand centraal staan. De gedachte is dan dat door dit te doen leerlingen zich meer betrokken voelen bij het aanbod en daardoor beter gemotiveerd om aan deze doelen te werken. Maar is dat zo?

Het stellen van scherpe leerdoelen is niet eenvoudig. Om een goed lesdoel te formuleren is overzicht nodig over het kennisdomein dat onderwezen wordt. De leerkracht heeft dit overzicht en weet in welke volgorde welke onderwerpen behandeld moeten worden om tot een stevig kennisbouwwerk voor leerlingen te komen.

Het stellen van de vraag 'wat wil jij in deze les leren' is zo bezien wellicht een vreemde vraag en duidt mogelijk op het misverstand dat leerlingen en leerkrachten gelijkwaardige partners zijn. Echter, daar waar de leerkracht 'expert' is (dus over gedetailleerde kennis beschikt en leerlijnen kan overzien) is de leerling slechts 'beginner' en beschikt deze (als het gaat om complexe nieuwe vaardigheden) hooguit over enige informatie (feitjes). Die informatie is nog lang geen kennis, laat staan toegepaste kennis, want daarvoor moet veel informatie worden samengevoegd, in een goed verband worden geplaatst en op het juiste moment benut (Kirschner, 2018).

Kan een leerling nooit persoonlijke doelen formuleren? Nou, misschien toch wel. Een leerling die veel kennis heeft, kan zich ontwikkelen tot een 'expert' en experts zijn doorgaans beter in staat leerdoelen voor zichzelf te formuleren. Deze leerdoelen bevinden zich dan wel op een hoger cognitief denkniveau. Het gaat dan om het vergelijken van verschillende aanpakken, het leren beoordelen of inschatten van situaties of het oplossingsgericht ontwerpen van een aanpak. Een leerling bijvoorbeeld die redelijk goed kan schaken merkt op enig moment op dat zijn tegenstander heel vaak een bepaalde openingszet doet, stel (in dit voorbeeld) de Siciliaanse verdediging. Deze leerling zou de wens kunnen uitspreken dat hij graag wil leren hoe hij op deze specifieke, agressieve openingszet kan reageren. Merk op dat een leerling die zich tot 'expert' heeft ontwikkeld, misschien wel geen 'leerling' meer genoemd moet worden.

Kortom, verspil geen kostbare onderwijstijd door met beginnende leerlingen te praten over persoonlijke leerdoelen of hun reflecties daarop. Het zal kwalitatief onder de maat zijn, omdat beginners zich nog veel te weinig kunnen voorstellen bij wat ze niet weten, wat ze missen of wat mogelijk is. In plaats van ze uit te dagen persoonlijke doelen te formuleren, is het lucratiever om met leerlingen te praten over succescriteria en het waarom ervan.

juf Yvonne. Wanneer een leerling tijdens de uitleg even niet oplet, dan worden de sommen die hij straks zelfstandig moet maken een hele toer. Als je dat als leerling inziet, dan zul je vermoedelijk extra je best doen om goed mee te doen. Je hebt invloed op deze oorzaak. Ligt de attributie volgens jou buiten jouw invloedssfeer – bijvoorbeeld: je hebt nog niets geleerd over digitale tijden of je vindt dat je nu eenmaal geen rekenknobbel hebt – dan zul eerder opgeven. Je haakt mogelijk al af bij de uitleg of gaat heel weinig opgaven maken tijdens de zelfstandige verwerking. Los van de vraag of de oorzaak wel/niet te beïnvloeden is, is ook het punt bepalend of je de oorzaak buiten jezelf zoekt. Wanneer je de oorzaken voor succes en falen telkens buiten jezelf legt (of bij succes ze consequent toeschrijft aan externe factoren en bij falen consequent aan jezelf), dan is de kans dat je doorzet bij een leer-taak minder groot.

We moeten weten dat we bij het verklaren van succes en falen systematische denkfouten maken. We schrijven ons eigen falen gemiddeld vaker dan andermans falen toe aan externe, niet-beïnvloedbare factoren en succes van anderen wordt vaker verklaard door mazzel dan ons eigen succes (van Yperen, 2021).

Het is van groot belang dat leerkrachten dit negatieve of foutieve attributiegedrag onderkennen en hierop bijsturen door met leerlingen te spreken over de oorzaken van succes en falen. ‘Waarom is het niet gelukt, denk je?’ en ‘Wat denk je dat er de volgende keer gebeurt?’ Overtuig leerlingen ervan dat prestaties een vol-

gende keer anders kunnen zijn en dat ze hier (gedeeltelijk) invloed op kunnen uitoefenen.

TOT SLOT

In dit tweeluik over lesdoelen hebben we een aantal zaken rond lesdoelen aangestipt. We hebben stilgestaan bij het formuleren van concrete, meetbare lesdoelen en de wijze waarop de leerkracht aan het lesdoel kan werken en de leerlingen hierbij kan betrekken. Ook hebben we aandacht besteed aan de beleving door leerlingen van lesdoelen. Kerngedachte hierbij is dat leerlingen even op zichzelf worden teruggeworpen wanneer ze een nieuw lesdoel voorgeschoteld krijgen; er ontstaat in enige mate stress, omdat het lesdoel iets vraagt waarnaar gereikt moet worden. Het is een natuurlijk gegeven dat leerlingen zichzelf allerlei vragen stellen over hun eigen competenties. Om ervoor te zorgen dat dit geen negatieve gedachten zijn, is de leerkracht in de buurt en begeleidt hij dit 'stressmoment'.

Lees ook Deel 1 van dit artikel:
Zonder lesdoelen geen houvast
(PO Management, april 2022).



Scan me

OVER DE AUTEUR



Drs. Theo Wildeboer is onderwijskundige en traint schoolleiders, ib'ers en leerkrachten bij het effectiever maken van hun lessen. Hij schreef het boek *Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les* en ontwikkelde de Reflectiebox Instructiegedrag, een methodiek om leerkrachten en directeuren in samenspraak te laten reflecteren op de effectiviteit van lessen.

Voor meer informatie zie wildeboer-onderwijsadvies.nl en deviersleutels.nl.



Geraadpleegde literatuur

- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Boom, Amsterdam.
- Kirschner, P.A. e.a. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers, Meppel.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Schmeier, M. (2020). *Expliciete directe instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Pica, Huizen.
- Surma, T. e.a. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers, Meppel.
- van Yperen, N.W. (2021). *Focus, vertrouwen, veerkracht en andere mentale aspecten van sport en presteren*. Arko Sports Media, Nieuwegein.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- William, D. & S. Leahy (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt, Rotterdam.