

2.8 Leerdoelen en toetsen Achtergrondinformatie

Leerdoelen

Inleiding

Concrete doelen (subdoelen, doelen van lessen en lessenseries) dienen, willen ze als richtlijn kunnen fungeren voor het lesgeven, zo duidelijk mogelijk aan te geven naar welke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes bij de leerlingen wordt gestreefd.

Concrete cognitieve (en ook motorische) doelen zijn dikwijls goed meetbaar en controleerbaar. In verband hiermee zijn aan de formulering van deze doelen eisen te stellen.

Leerdoelen formuleren

Cognitieve subdoelen – Tijdens de voorbereiding van lessen dient zowel de leerstof (of oefenstof) als het (beoogde) leerlingengedrag en de (beoogde) beheersingsvorm zo nauwkeurig mogelijk te worden omschreven. Wat betreft de cognitieve doelen geldt dat we niet kunnen waarnemen wat een leerling denkt, alleen maar hoe hij of zij zich gedraagt. Dit waarneembare, observeerbare, door de leerlingen te demonstreren gedrag (of leeractiviteit) moeten we dus liever niet omschrijven met behulp van termen als: weten, begrijpen, inzicht hebben in, enige kennis hebben van, enzovoort. Deze termen zijn tamelijk vaag en voor verschillende interpretaties vatbaar. Woorden die eenduidig verwijzen naar waarneembaar gedrag zijn bijvoorbeeld: opnoemen, beantwoorden, opzoeken, ordenen, invullen, kiezen, onderstrepen, uitbeelden, opschrijven, vertalen, verdelen, tekenen, berekenen, construeren, meten, oplossen.

Ieder cognitief leerdoel moet twee bestanddelen bevatten, namelijk het leerlingengedrag en een aanduiding van de leerstof waarmee dit gedrag wordt gedemonstreerd. Bijvoorbeeld: De leerlingen kunnen het begrip magnetisch veld in zelf gekozen bewoordingen juist omschrijven.

Welke fouten worden vaak gemaakt bij het formuleren van concrete cognitieve leerdoelen?

- Nodeloos vage, meerduidige omschrijvingen – Voorbeeld: “De leerlingen moeten inzicht krijgen in het wezen van een kracht.” Een betere formulering zou zijn: De leerlingen moeten de hoofdkenmerken van een kracht kunnen opschrijven.
- Omschrijving enkel in termen van te behandelen leerstof – Voorbeeld: “Grootte, richting en aangrijpingspunt van een kracht.” Het leerlingengedrag ontbreekt hier.
- Omschrijving enkel in termen van beheersingsvorm – Voorbeeld: “De leerlingen behoren kritisch te leren denken.” Hierbij kan men zich afvragen ten aanzien van welke leerstof de leerling evaluatief moet kunnen denken en hoe hij/zij dit moet demonstreren.
- Omschrijving in termen van leerlingactiviteit – Voorbeeld: “De leerlingen bezoeken een wetenschapsmuseum.” Zo’n omschrijving valt onder werkvormen. Leerstof en leerlingengedrag ontbreken.
- Omschrijving in termen van leraargedrag en leerstof – Voorbeeld: “De leerlingen kennis bijbrengen van het energievraagstuk en laten zien dat de verschillende alternatieven voor onze energievoorziening elk hun voor- en nadelen hebben.” Het leraargedrag valt onder werkvormen. Het leerlingengedrag ontbreekt.

Overkoepelende doelen van lessen en lessenseries – Overkoepelende lesdoelen geven de grote lijn van de subdoelen aan, terwijl de doelen van een lessenserie de rode draad van een lessenreeks weergeven. Omdat deze doelen algemener zijn

dan de subdoelen, kunnen ze ook minder concreet worden geformuleerd. Het is niet te vermijden dat de eenduidigheid in de formulering afneemt.

De subdoelen moeten eenduidig worden geformuleerd, de doelen van een les en lessenserie moeten zo eenduidig mogelijk worden omschreven.

Affectieve en sociale doelen – Affectieve en sociale doelen zijn moeilijk te meten en te controleren. Ze kunnen meestal slechts op langere termijn worden bereikt. Aan de formulering van deze doelen kunnen daardoor niet dezelfde eisen worden gesteld als aan de formulering van cognitieve en motorische doelen.

Wel moet men ernaar blijven streven de gewenste vaardigheden en attitudes zo concreet mogelijk te omschrijven. Bijvoorbeeld: “De leerlingen tonen in een klassengesprek over het energievraagstuk hun beargumenteerde voorkeur voor een alternatief of voor een bepaalde combinatie van alternatieven voor onze energievoorziening, en gaan daarover respectvol met elkaar in discussie.” Het blijkt vrijwel onbegonnen werk te zijn om de affectieve en sociale doelen verder uit te splitsen tot subdoelen. Ze zullen vrijwel altijd in de categorie overkoepelende doelen (doelen van lessen en lessenseries) vallen.

Voor- en nadelen van concrete doelen

Twee belangrijke argumenten van tegenstanders van het formuleren van meer concrete doelen zijn:

- De vrijheid en creativiteit van de leraar worden beknot, omdat van onverwachte leergelegenheden nauwelijks meer gebruik kan worden gemaakt.
- Het accent dreigt te worden gelegd op die doelen die gemakkelijk concreet kunnen worden geformuleerd, zodat het onderwijs verschaalt. Doelen als originaliteit, zin voor schoonheid enzovoort kunnen zo onder de tafel raken.

Deze bezwaren zijn niet altijd geheel ongegrond. Overdrijving schaadt ook hier. Maar dat geldt natuurlijk ook voor het vaag omschrijven van onderwijsdoelen, laat staan voor het helemaal niet omschrijven.

Het formuleren en van tevoren aan de leerlingen bekend maken van de doelen heeft de volgende voordelen.

- Naarmate de leerlingen duidelijker weten wat van hen verlangd wordt, kunnen ze gericht leren.
- Naarmate de leraar zijn doelen nauwkeuriger geformuleerd heeft, kan hij of zij gericht lesgeven. Duidelijk geformuleerde doelen bevorderen bij de leraar het bewust kiezen en inrichten van onderwijsleersituaties (lessen) die helpen deze doelen te bereiken.
- Naarmate de doelen duidelijker omschreven zijn, kan het leerresultaat beter geëvalueerd worden.
- Naarmate de doelen beter geformuleerd zijn, kan er beter over gediscussieerd worden.

Bron

Geerlings, T. & Van der Veen, T. (1983). *Lesgeven, interne differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.