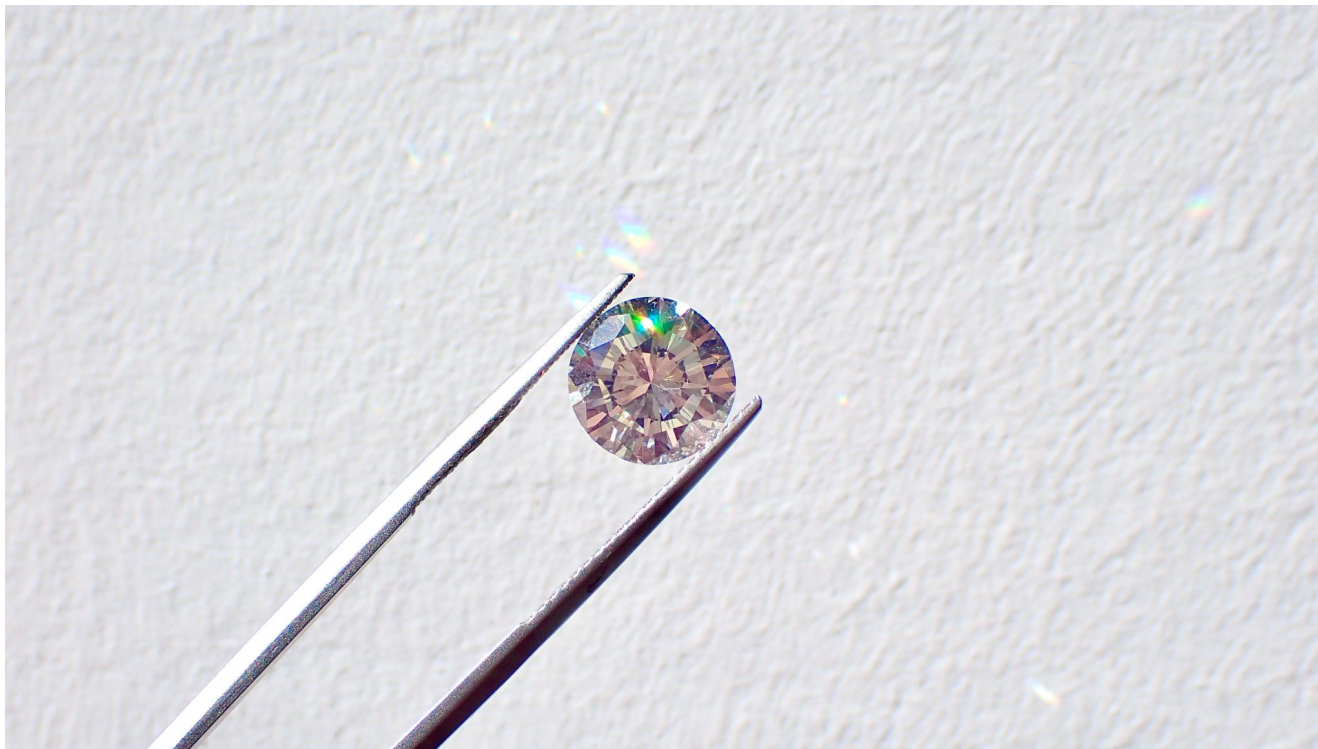


Succescriteria formuleren en gebruiken

written by Wessel Peeters

6 juni 2023



Succescriteria helpen om leerdoelen of leeruitkomsten te verduidelijken. Ze helpen leerlingen en studenten om kwaliteitsbesef te ontwikkelen, oftewel het eigen werk en dat van anderen te evalueren. Een waardevolle toevoeging dus, al worden succescriteria ook vaak verkeerd gebruikt, met checklists en overvolle rubrics tot gevolg. Hoe formuleer je nu succescriteria? En hoe kun je ze inzetten in rondom je lessen? Daarover alles in dit artikel.

Leerdoelen en leeruitkomsten

Wat voor een kennis, vaardigheden, houding of attitude wil je leerlingen of studenten aanleren? Om dat duidelijk te maken formuleer je als vak, team of opleiding [leerdoelen](#) of [leeruitkomsten](#). Bovendien geven doelen of uitkomsten richting aan het leren, bevorderen ze zelfanalyse en zelfregulatie en maken ze

[feedback effectiever](#). Zo vormen leerdoelen en leeruitkomsten een anker voor het leren en daarmee een startpunt bij het [\(her\)ontwerp van een curriculum](#).

Een belangrijke toevoeging aan leerdoelen en leeruitkomsten zijn succescriteria. Daar waar leerdoelen en leeruitkomsten vaak relatief ruim en abstract worden geformuleerd ([om ruimte te houden in het curriculum](#)) en – zeker in het geval van leeruitkomsten – soms om extra uitleg vragen om deze goed te begrijpen, bieden succescriteria voor leerlingen en studenten verdere verduidelijking over wat er van hen wordt verwacht.

Wat zijn succescriteria?

Een succescriterium is datgene wat een leerling of student moet laten zien om aan te tonen dat hij of zij het leerdoel of de leeruitkomst beheerst. Vaak heeft een doel of uitkomst meerdere succescriteria oftewel enkele zinnen die meer concreet omschrijven wat een leerling of student moet aantonen. Het is anders gezegd ‘de route tot succes’.

Ik kan een **samenhangende tekst schrijven**.

- Ik beschrijf het onderwerp en de belangrijkste deelonderwerpen;
- Ik verdeel de tekst in alinea's;
- Ik deel een tekst in in een inleiding, een kern en een slot;
- Ik gebruik signaalwoorden voor opsommingen, tijdvolgorde, tegenstelling en oorzaak-gevolg; en
- Ik gebruik verwijswaarden, zoals die en dat.



Figuur 1. Voorbeeld van vijf succescriteria bij een vaardigheidsdoel

Een woord wat vaak als synoniem wordt gebruikt is ‘beoordelingscriterium’. Dit is

grotendeels correct, aangezien het beide gaat over datgene wat een leerling of student moet laten zien voor succes, oftewel waarop wordt beoordeeld. Wel kan het begrip 'beoordelingscriterium' aansturen op het los beoordelen van alle succescriteria, wat niet altijd wenselijk is, zeker niet als je meer holistisch wilt beoordelen [zoals bij programmatisch toetsen](#). Bovendien worden in de praktijk beoordelingscriteria soms gebruikt om bijvoorbeeld een product te beoordelen, waarbij de criteria direct over het product in plaats van het leerdoel of de leeruitkomst gaan. Succes- en beoordelingscriteria kunnen dus als synoniem worden gezien, maar hebben wel accentverschillen.

Waarom succescriteria?

Succescriteria verduidelijken de leerdoelen of leeruitkomsten. Ze helpen zo om het eigen werk en dat van anderen te evalueren oftewel [kwaliteitsbesef te ontwikkelen](#). Onderzoek laat zien dat het voor leerlingen en studenten vaak moeilijk is om leerdoelen of leeruitkomsten te interpreteren: ze weten niet altijd wat er nu precies van hen wordt verwacht en hoe zij hier dus aan kunnen werken (Rust et al., 2003). Het is iets waar we als docenten, mede door de welbekende 'vloek van kennis', wellicht niet altijd bij stilstaan (Hattie & Donoghue, 2016): het is lang niet zo vanzelfsprekend als we vaak denken.

Wanneer gebruik je succescriteria (niet)?

Wil je altijd succescriteria formuleren en gebruiken bij leerdoelen en leeruitkomsten? In theorie kun je bij alle soorten doelen en uitkomsten succescriteria formuleren: je wilt immers voor zowel jezelf, samen met je collega's en voor je leerlingen of studenten zo duidelijk mogelijk hebben wat de laatste genoemden moeten tonen. Echter, of je dit vervolgens uitschrijft en zo ook gebruikt in en rondom je lessen, zal afhangen van het soort leerdoel of leeruitkomst (lees hier over [het verschil tussen leerdoelen en leeruitkomsten](#))

Leerdoelen

Ik **herken** en **benoem** de kenmerken van de **parlementaire democratie vanaf het jaar 1848**.

- Ik herken in historische tekst- en beeldbronnen de kenmerken; en
- Ik kan uit het hoofd de 7 kenmerken omschrijven.



Figuur 2. Voorbeeld van twee succescriteria bij een kennisdoel

Daar waar het leerdoel in Figuur 1 nog relatief ruim is geformuleerd (en succescriteria noodzakelijk zijn om helderheid te krijgen), is het leerdoel in Figuur 2 een stuk concreter. De succescriteria verduidelijken het nog meer, maar zijn minder noodzakelijk. De twee leerdoelen zijn verschillend: het eerste leerdoel is een *vaardigheid* en het tweede leerdoel gaat over *kennis*. Daar waar vaardigheidsdoelen vaak abstract zijn en dus vaak succescriteria nodig hebben om aan leerlingen en studenten duidelijk te maken wat meer concreet nodig is, hebben kennisdoelen dat lang niet altijd. In het geval van Figuur 2 biedt het doel op zichzelf al veel duidelijkheid.

Vaardigheden

Bovendien zie je bij vakken met relatief veel vaardigheden – zoals talen in het voortgezet onderwijs – dat het om slechts enkele doelen gaat in een periode, daar waar het bij kennisvakken gaat om een stuk meer, kleinere doelen gaat. Bij dit laatste steeds succescriteria formuleren en communiceren leidt dan al snel tot een lange, onwerkbaar lijst. Bedenk bij leerdoelen dus goed of het écht noodzakelijk is om succescriteria te gebruiken.

Leeruitkomsten

Daar waar leerdoelen soms duidelijk genoeg zijn op zichzelf, vraagt de vaak uitgebreide, integrale en meer holistische formulering van leeruitkomsten (mbo, hbo en wo) vrijwel altijd om succescriteria. Daarbij worden ze soms ook wel 'dimensies' worden genoemd.

Dit hoeft niet te betekenen dat je deze allemaal afzonderlijk beoordeeld (wat bijvoorbeeld bij meer holistisch [\(programmatisch\) toetsen](#) niet wenselijk is) - maar ze zijn vaak wel waardevol om aan studenten duidelijk te maken wat zij moeten meer precies moeten aantonen.

Je **verleent onder intensieve begeleiding** delen van de **fysiologische prenatale eerstelijnszorg**. Je past daarbij de eerste stappen van klinisch redeneren toe.

- Je voert medisch-technische verloskundige vaardigheden uit;
- Je neemt delen van een prenatale anamnese af.
- Je geeft prenatale voorlichting.
- Je vraagt klachten uit en formuleert een zorgvraag.
- Je stelt een differentiaal diagnose op en doet een voorstel voor aanvullend onderzoek.
- Je past het reguliere consultschema toe op een individuele cliënt.



Figuur 3. Voorbeeld van zes succescriteria bij een leeruitkomst

Zoals te zien is in figuur 3 geven de succescriteria duidelijkheid over de leeruitkomst. Zo weet je als student waar op wordt gelet en waarop wordt beoordeeld, oftewel hoe kwaliteit er uit ziet (tip: luister hierover ook onze [podcast over kwaliteitsbesef](#)). Daarbij gaat het in het figuur om een relatief 'kleine', concrete leeruitkomst, die in dit geval wordt gebruikt op Propedeuse-niveau. Zeker als bij een opleiding meer uitgebreide leeruitkomsten worden gebruikt, zijn succescriteria wenselijk om te gebruiken (zie verderop in dit artikel).

Hoe kom je tot goede succescriteria?

Goed om te weten: er is géén wetmatigheid voor het formuleren van succescriteria. Het is geen harde wetenschap en nog meer dan bij leerdoelen en leeruitkomsten ontbreekt het aan heldere richtlijnen. Het belangrijkste is om dit als collega's samen te doen: ga met elkaar in dialoog over 'hoe 'goed' er uit ziet' en werk zo samen aan de onderwijskwaliteit. Zonder die dialoog zijn succescriteria snel multi-interpretabel en levert het niet op waarvoor het dient.

Eerder schreven we als hulp voor de dialoog een [checklist leerdoelen](#) en [checklist leeruitkomsten](#). Hoe formuleer je nu goede succescriteria? Nog meer dan bij leerdoelen en succescriteria, ontbreken 'harde regels' voor het schrijven van succescriteria. Je ziet in de praktijk dan ook veel verschillen.

Concreet en observeerbaar

Succescriteria zijn concreet en observeerbaar gedrag (Clarke, 2014). Om daartoe te komen kun je jezelf de vraag stellen: 'Waar ben ik naar op zoek?' ('WILF: What I'm looking for?' uit Chroinin & Cosgrave, 2013). Een checklist daarbij:

1. Zijn de succescriteria gericht op de gewenste leeropbrengst (en dus niet op een bepaalde activiteit of opdracht)?
2. Zijn succescriteria gericht op dieper leren (het toepassen van het geleerde)?
3. Zijn succescriteria voor de leerling/student duidelijk en transparant omschreven?
4. Is duidelijk op welke manier de leerling/student moet aantonen dat hij het leerdoel of leeruitkomst heeft behaald en dus heeft voldaan aan de

succescriteria?

5. Zijn de succescriteria zo geformuleerd dat zichtbaar wordt in hoeverre/in welke mate een leerling/student het leerdoel/de leeruitkomst heeft gehaald?

Meer concreet formuleer je dus zinnen die verduidelijken wat je als leerling of student precies moet aantonen (zie ook Figuur 1, 2 en 3). Soms wordt hierbij (on)bewust de keuze gemaakt om letterlijk zinnen van de leerdoel of leeruitkomst in stukken te verdelen. Soms kan dit precies de verduidelijking zijn die nodig is. Echter, vaak gebruik je juist succescriteria om bepaalde aspecten meer te benadrukken of verduidelijken, waardoor er juist nieuwe aspecten naar voren komen.

Hoeveel succescriteria is goed?

Hoeveel succescriteria zou je moeten formuleren bij een leerdoel of leeruitkomst? Ook hiervoor is onderwijskundig geen hard aantal te noemen. In voorbeelden in de figuren hierboven zie je 2 - 6 succescriteria bij een doel of uitkomst. Een prettig aantal, waarbij wij vaak als richtlijn 5 succescriteria meegeven. Veel minder zou aanduiden dat het doel op zichzelf al duidelijk genoeg is (zoals besproken rondom Figuur 2).

Daarentegen zou veel meer aanduiden dat het leerdoel of de leeruitkomst wellicht te complex of uitgebreid is, waardoor er te veel extra duiding nodig is. Tevens wordt het dan sneller een checklist om af te werken, waarbij de oorspronkelijke doelstelling uit het oog wordt verloren. In zo'n geval is het wellicht raadzaam om de leerdoelen of leeruitkomsten te splitsen, zodat ze meer behapbaar worden, iets wat ook [het eigenaarschap stimuleert](#).

Rubrics en succescriteria

Hoe verhouden rubrics zich tot succescriteria? Rubrics zijn vaak een doorvertaling van succescriteria. Zo wordt vaak een [analytische rubric](#) gebruikt om een succescriterium te vertalen naar doorgaans 4 niveaus (bv onvoldoende, voldoende, goed en excellent). Rubrics kunnen zo leerlingen en studenten helpen zichzelf nog beter te evalueren [en doelen te stellen](#), wat een voordeel kan zijn voor het leerproces.

Een algemeen nadeel en vaak gehoord kritiekpunt van rubrics is dat deze er voor kunnen zorgen dat succescriteria zo scherp omschreven worden, waardoor het sneller een checklist wordt. Het leren focust zich dan op 'van het hokje onvoldoende naar het hokje voldoende gaan' in plaats van op het doel of de uitkomst als geheel te focussen. Het kan zo het leren sturen op details en afvinken in plaats van de overkoepelende intentie. Koppel je hieraan dat je per criterium feedback of een beoordeling heeft, dan kan dit al snel erg veel werk opleveren.

Bewust inzetten

Zet rubrics dus bewust in en waak er voor dat je niet het onderwijs 'rubrificeert' en daardoor het leren 'in hokjes stopt'. Dit levert al snel veel extra onnodig werk op en kan zelfs averechts werken voor het leerproces. Zorg voor een voldoende [holistische benadering bij rubrics](#). Een didactisch tip om succescriteria te verduidelijken is het werken met een single-point-rubric, ook bekend als de [rubric van één](#).

Meerdere leerdoelen of leeruitkomsten in een rubric

Soms worden meerdere leerdoelen of leeruitkomsten gecombineerd in één rubric (bijvoorbeeld bij een Eenheid van Leeruitkomsten oftewel module). Daarbij kan dan de keuze worden gemaakt om de succescriteria van de verschillende doelen

of uitkomsten achter elkaar te plakken, maar dat kan wel een waslijst of checklist opleveren. Vaak wordt hierbij dan de keuze gemaakt om succescriteria bij elkaar te intergeren. In zo'n geval gaan succescriteria meer over de eenheid dan over de losse leerdoelen of leeruitkomsten. Een ontwerpkeuze die prima kan. Maar, er is wel een gevaar dat hierdoor na verloop van tijd de oorspronkelijke beoogde leerdoelen of leeruitkomsten verloren gaan en dat vakken de boventoon voeren. Iets om scherp op te zijn.

Ook wordt wel eens de keuze gemaakt om een leerdoel of leeruitkomst in 3-4 niveaus te formuleren. In zo'n geval worden succescriteria eigenlijk niet gebruikt maar wordt het doel of de uitkomst op zichzelf vertaald naar niveaus.

Formatief handelen en succescriteria

Hoe weet je nu als leerling of student in hoeverre je leerdoelen of leeruitkomsten beheerst? Door [formatief handelen](#) krijgen jij en je leerlingen en studenten inzicht in waar zij staan in hun leerproces en wat goede vervolgstappen zijn (Black & Wiliam, 2008). Succescriteria vormen een eerste belangrijke stap: het verhelderen van de verwachtingen.

Om formatief handelen zo waardevol mogelijk te maken, zoom je vaak in op de succescriteria (mits het waardevol is, zoals we eerder beschreven). Zo gebruik je werkvormen als [denken-delen-uitwisselen of startticket](#) om te kijken in hoeverre je leerlingen of studenten bepaalde succescriteria beheersen. Eventueel kun je dan [op basis daarvan differentiëren](#), zodat groepjes aan verschillende succescriteria kunnen werken. Zo werken leerlingen of studenten [stap voor stap aan kwaliteitsbesef](#).

Succescriteria gebruiken in en rondom de les

Succescriteria ergens plaatsen en daar simpelweg naar verwijzen heeft geen noemenswaardig effect op het leren – al is het nog altijd beter dan er geen hebben (Falchikov & Goldfinch, 2000; Falchikov & Boud, 1989). Zo geven succescriteria op zichzelf geven vaak niet een compleet beeld van wat goed is, omdat er bijvoorbeeld geen impliciete kennis wordt genoemd (Henderson et al., 2018). Ze geven dus niet het complete beeld van ‘wat goed is’. Bovendien zijn ze voor leerlingen of studenten vaak moeilijk te interpreteren (Rust et al., 2003).

Om succescriteria duidelijk te maken voor leerlingen en studenten wil je ze (mits het van waarde is, zoals we eerder beschreven) doorlopend laten terugkomen in en rondom je lessen. Dit door ze te communiceren op formuleren, maar bovenal door er samen actief bij stil te staan. Verzamel bijvoorbeeld voorbeelden van wisselende kwaliteit bij succescriteria en laat deze vergelijken middels [vergelijkend beoordelen](#). Andere manieren zijn [het inzetten van peerfeedback](#) of samen rubrics maken (puur als oefening). Meer werkvormen kun je vinden in [dit artikel over kwaliteitsbesef](#). Vrijwel alle [werkvormen die worden gelinkt aan formatief handelen](#) gaan mede over het verduidelijken van leerdoelen en leeruitkomsten, en de bijbehorende succescriteria.

Tot slot

Kortom: ga regelmatig actief met leerlingen of studenten aan de slag met succescriteria.

Ditzelfde geldt overigens ook voor docenten onderling: ondanks ‘heldere criteria’ kunnen er snel verschillende cijfers ontstaan (Bloxham et al. 2016). Het is dus belangrijk om regelmatig met elkaar in dialoog te zijn over wat met succescriteria wordt bedoeld, bijvoorbeeld door voorbeelden van werk met elkaar te bekijken, oftewel te kalibreren.

Kortom: ontwikkel samen een ‘neus voor kwaliteit’!

□ **Meer hierover leren?**

Volg onze leergang curriculumontwerp en leer alles over het ontwerpen van een samenhangend curriculum aan de hand van heldere leerdoelen en leeruitkomsten, betekenisvolle toetsing en krachtige leeractiviteiten.

[Meer weten](#)

Literatuur

Bloxham, S., B. den-Outer, J. Hudson, and M. Price. 2016. "Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 466-481. doi:10.1080/02602938.2015.1024607

Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.2307/1170205>

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.2307/1170785>

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

Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model, 1, 16013. JOUR.

Rust, C., M. Price, and B. O'Donovan. 2003. "Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28 (2): 147-164.

Stanovich, K. E., and K. R. F. West. 2000. "Individual differences in reasoning: implications for the rationality debate?" *Behavioral and Brain Sciences* 23: 645-726

Dit artikel is afkomstig van [Vernieuwenderwijs.nl](https://www.vernieuwenderwijs.nl).

Bekijk de meeste recente versie van ons artikel op onze website.

