



Lichamelijke Opvoeding Vlaanderen Evalueert

Lieve Van Mechelen
446034
Masterthesis
Academiejaar 2019-2020
Master Sport- en Bewegingsonderwijs
Begeleider: Dr. Lars Borghouts
Tweede beoordelaar: Dr. Menno
Slingerland

Inhoud

.....	1
Voorwoord	4
Samenvatting.....	5
Inleiding.....	6
Beschrijvende probleemstelling	6
Theoretische verkenning probleemstelling.....	7
<i>Functies van beoordelen</i>	7
<i>Kwaliteit van beoordeling</i>	7
<i>Constructive alignment</i>	9
<i>Assessment literacy</i>	9
Doelstellingen	10
Onderzoeksvraag	10
Methode.....	11
Onderzoekscontext	11
Design.....	12
Meetinstrumenten.....	12
<i>Physical Education Assessment Questionnaire (PEAQ)</i>	12
<i>Semigestructureerd interview</i>	13
Procedure	13
<i>Afname PEAQ</i>	13
<i>Afname semigestructureerd interview</i>	14
Analyse/dataverwerking	14
<i>Physical Education Assessment Questionnaire</i>	14
<i>Semigestructureerd interview</i>	14
Ethische aspecten	15
Resultaten	16
PEAQ-vragenlijst	16
<i>Beoordelingskwaliteiten</i>	16
<i>Beoordelingsfuncties</i>	17
<i>Doelen van de lessen LO</i>	18
<i>Beoordelingspraktijken</i>	18
<i>Beoordelingsmethoden bij LO</i>	19
<i>Rapportering en overgangsnorm</i>	20
Focusgroepinterview.....	20
Discussie.....	22
Beantwoording onderzoeksvraag	22
<i>Beoordelingskwaliteit</i>	22
<i>Beoordelingsfuncties</i>	23
<i>Afstemmen van LO-doelen en beoordeling</i>	24
<i>Beoordelingspraktijken</i>	25
<i>Cijfers en overgangsnorm</i>	26
Theoretische en praktische implicaties.....	27
Sterkten & zwakten.....	27
Conclusie	28
Disseminatieplan	29

Referenties	30
Bijlages	35

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis getiteld 'LOVE onderzoeksproject' (Lichamelijke Opvoeding Vlaanderen Evalueert). Deze thesis is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de Master Sport- en Bewegingsonderwijs aan de Fontys Hogeschool Eindhoven. Samen met mijn begeleider Dr. Lars Borghouts heb ik de onderzoeksvraag bedacht die voortkwam uit de aanbevelingen van een eerder grootschalig onderzoek van Borghouts, Slingerland, en Haerens (2019). Het onderzoek dat ik uitvoerde was complex. Na uitgebreid kwantitatief en kwalitatief onderzoek kon ik de onderzoeksvraag beantwoorden. Tijdens dit onderzoek stond mijn begeleider Dr. Lars Borghouts altijd voor mij klaar om mijn vragen te beantwoorden waardoor ik steeds verder kon met het onderzoek. Ik wil mijn begeleider bedanken voor de prettige en altijd effectieve manier van sparren over mijn onderzoek. Zijn kennis, ervaring en passie voor evalueren en zijn efficiëntie van samenwerken hebben mij keer op keer geïnspireerd en de moed gegeven om het beste van mezelf te geven tijdens mijn onderzoek. Dank je wel Lars.

Ook wil ik mijn respondenten, mijn collega's LO bedanken voor hun medewerking aan mijn onderzoek, zonder hen was dit niet mogelijk geweest.

Een welgemeend woord van dank aan pedagogisch directeur Patrick Buysse die me steeds de vrijheid gaf om te experimenteren, te innoveren en te onderzoeken binnen mijn eigen school, die me de weg wees in de complexe Vlaamse onderwijsstructuur en die er altijd voor me was om vragen te beantwoorden, uitleg te geven.

Aan het hele docententeam van Fontys, jullie zijn stuk voor stuk inspirerende mensen, vol passie en gedrevenheid. Jullie deskundigheid, kritische houding en passie voor het vak, gezalfd door een warm hart, heeft mij versterkt doen staan en de liefde voor mijn vak doen hervinden. Dit betekent ongelooflijk veel voor mij. Merci hiervoor.

Dank aan de verantwoordelijken, begeleiders LO van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO-onderwijs) Moev en Bond voor lichamelijke opvoeding (BVLO) voor het verspreiden van de vragenlijst en de resultaten van het onderzoek onder de leraren LO, voor hun belangstelling en steun voor het onderzoek.

Ik wil ook iedereen bedanken die mij de afgelopen twee jaar heeft moeten missen, vrienden, familie, mijn atleten en mijn ouders die mij met heel veel trots hebben aangemoedigd om door te zetten.

Maar mijn grootste dank gaat naar Kristof Beyens, de man van mijn leven. Bedankt om voor onze kinderen te zorgen tijdens deze opleiding, je onvoorwaardelijke steun en rotsvast geloof in mij. Bedankt om je eigen leven opzij te zetten voor het mijne. Jij maakt mij beter. Ik draag deze thesis dan ook op aan mijn gezin en hoop dat ik onze kinderen heb kunnen inspireren en hen heb kunnen laten zien dat als je iets wilt in het leven alles mogelijk is.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Lieve Van Mechelen

Samenvatting

Onderzoek toont aan dat de kwaliteit van de beoordeling in de lichamelijke opvoeding (LO) een punt van zorg is en dat er behoefte is aan ondersteuning bij de leraar LO. Om hierop te kunnen inspelen is in dit onderzoek de huidige beoordelingspraktijk onder leraren LO in het secundair onderwijs in Vlaanderen in kaart gebracht. Er zijn gegevens verzameld met behulp van een mixed methode, namelijk met de 'Physical Education Assessment Questionnaire' en semigestructureerde interviews vanuit de praktijkcontext met de leraar LO. De beoordeling blijkt van matige kwaliteit, er wordt een gebrek aan beleid ervaren, er lijkt geen optimale afstemming te zijn tussen de beoogde leerresultaten en wat feitelijk wordt beoordeeld en de leraar LO meent te weinig kennis en beoordelingscompetentie te hebben. Deze resultaten vragen om een gezamenlijke inspanning van afdelingen LO, schoolbesturen, lerarenopleidingen LO om de bestaande beoordelingspraktijken onder de loep te nemen en samen te werken aan het optimaliseren van de beoordelingskwaliteit in LO in Vlaanderen.

Inleiding

Beschrijvende probleemstelling

Kwaliteitsvolle lichamelijke opvoeding (LO) is het gecoördineerd en weloverwogen afstemmen van curriculum, pedagogie en beoordeling en het opnemen van een primaire focus op formatieve beoordeling. Daarbij moet er voor wat betreft de beoordeling sprake zijn van authentieke, geïntegreerde beoordeling; een hoge mate van construct-validiteit en een sociaal rechtvaardige benadering (Penny, Brooker, Hay & Gillespie 2009). Verschillende onderzoekers hebben echter gesuggereerd dat de beoordelingskwaliteit in LO zorgwekkend is (Hay & Penney, 2009; Thorburn, 2007) en dat leraren LO het moeilijk vinden om te voldoen aan de eisen van een betrouwbaar en valide beoordelingssysteem (Annestad & Larson, 2010). Bovendien zijn volgens het 'Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie' van de Vlaamse overheid in het secundair onderwijs de kwaliteitsvolle leerlingenevaluaties en het bieden van kwaliteitsvolle feedback de twee grootste uitdagingen voor de onderwijsleerpraktijk, waarbij het in ongeveer de helft van de onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk ontbreekt aan transparantie, betrouwbaarheid en breedte van de leerlingenevaluaties (Onderwijsspiegel, 2021). Op grond van de literatuur en het jaarrapport van de onderwijsinspectie is de hypothese dan ook dat de ervaren kwaliteit van de beoordeling in LO in het secundair onderwijs in Vlaanderen voor verbetering vatbaar is.

Beoordeling is dan ook een van de meest beladen en lastige problemen waarmee lichamelijke opvoeders de afgelopen veertig jaar te maken hebben gehad (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, Machala & Macdonald, 2013) en deze zorgen vallen samen met een groeiende nadruk op beoordeling binnen het onderwijs als gevolg van het toenemende wereldwijde bewustzijn van verantwoording en standaardisatie binnen het onderwijs (Hus, 2005; Roberts-Holmes & Bradbury, 2016). Ondanks dat het onderwerp 'beoordelen' reeds veel aandacht heeft gekregen in de internationale onderzoeksliteratuur zijn er maar weinig studies die het daadwerkelijke beoordelen in de praktijk van LO in kaart hebben gebracht en zijn er nauwelijks empirische gegevens om dit te onderbouwen. Ook in Vlaanderen is er tot de dag van vandaag geen onderzoek naar gedaan. Volgens een verkennend interview dat in het kader van het onderzoeksvoorstel is gedaan met een verantwoordelijke, vak- en studiegebied begeleider sport van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), blijkt bovendien dat er een grote behoefte is aan extra ondersteuning van leraren LO bij de beoordeling in de LO. Om hierop in te kunnen is echter een belangrijke voorwaarde, dat er meer bekend is over de huidige beoordelingspraktijk.

Theoretische verkenning probleemstelling

Functies van beoordelen

Neoliberale politieke hervormingen hebben ertoe geleid dat in de afgelopen drie decennia in veel landen gestandaardiseerde tests en nationale leerplannen zijn ingevoerd (Thompson & Penney, 2015). In het secundair onderwijs wordt steeds vaker gebruik gemaakt van eindexamens om te bepalen of een leerling voldoende kennis en bagage heeft om verder te studeren in de verschillende vormen van hoger onderwijs (Berliner, 2011). Dit heeft geleid tot discussie over de mogelijke negatieve neveneffecten van high-stakes testen (Nichols & Berliner, 2007).

Beoordeling heeft meerdere functies, oftewel onderwijsdoelstellingen. Ten eerste kan het worden gebruikt als certificering en selectie, om te bepalen of een leerling door kan gaan naar de volgende fase van het leertraject of een formele kwalificatie (zoals een diploma) kan behalen, verantwoording af te leggen door het leerproces van leerlingen aan te tonen aan relevante belanghebbenden (AIESEP, 2020). Het gaat hierbij om de beoordeling van het leren (AOL) of summatieve beoordeling (Collier, 2011, Stiggins, 2007). Summatieve beoordeling vindt plaats aan het einde van een leerproces, om te zien in hoeverre een leerling een leerdoel van de onderwijseenheid heeft bereikt (Borghouts, 2019). Ten tweede, om het leerproces van de studenten te ondersteunen. Om dit te bereiken, moet het worden geconstrueerd als onderdeel van het leerproces in plaats van alleen als een conclusie (Borghouts, 2017). In dit geval vindt beoordeling voor het leren (AFL) plaats of formatieve beoordeling wat een krachtig hulpmiddel is voor leraren om het leren van leerlingen te verbeteren (William & Black, 2009; William & Black, 1998). Formatieve beoordeling geeft de leerling feedback op zijn ontwikkelproces en geeft aan wat de leerling nog moet doen om zijn einddoel te bereiken (Harlem & James, 2006). Formatieve beoordelingstechnieken ter motivatie en prestatie van leerlingen wordt breed bepleit, niet alleen in het onderwijs in het algemeen maar ook specifiek in LO (Collier, 2011). Ten derde kan beoordeling worden gebruikt als een middel om de effectiviteit van het curriculum te evalueren (Newton, 2007). Om dit te kunnen doen is het noodzakelijk om de doelstellingen, leeractiviteiten en beoordeling van het leerplan in overeenstemming zijn (Borghouts, 2017).

Kwaliteit van beoordeling

Er wordt beweerd dat het bereiken van kwaliteit in de lichamelijke opvoeding vereist dat kwaliteit wordt nagestreefd en aangetoond binnen en over het curriculum, de didactiek en de beoordeling heen, en dat de betekenis van kwaliteit altijd in culturele, sociale en institutionele termen moet worden geplaatst (Penney, Brooker, Hay & Gillespie (2009)). Omdat beoordelen meerdere educatieve functies heeft wordt de cruciale rol van beoordelen benadrukt bij de verwezenlijking van een kwalitatief hoogwaardige LO (AIESEP, 2020).

Om goed geïnformeerd te zijn en een valide oordeel te kunnen vellen over het leerproces en de resultaten daarvan, is de kwaliteit van de beoordeling van het grootste belang (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017). Kennis van de kwaliteit en effectiviteit van beoordeling wordt gezien als onderdeel van 'assessment literacy' (beoordelingscompetentie) een belangrijk kenmerk van effectieve leraren (Stiggins, 1999). Een kwalitatief goed beoordelingssysteem wordt volgens Melograno (2007) & Stiggins et al. (2007) gedefinieerd op basis van 5 centrale kwaliteitsaspecten: een helder doel, heldere normen, goed ontwerp, effectieve communicatie en leerlingenbetrokkenheid. Een helder doel betekent dat het waarom van de beoordeling die wordt uitgevoerd voor alle betrokkenen duidelijk is en dat dit doel past in het grotere onderwijsbeeld. Heldere normen zorgen ervoor dat prestatieverwachtingen transparant en volledig gedefinieerd zijn, er is duidelijk wat er wordt beoordeeld en hoe.

Een goed ontwerp van de beoordeling verwijst naar de validiteit en betrouwbaarheid van de mening, evenals de afstemming op de leerdoelen. Effectieve communicatie vindt plaats wanneer communicatie is gepland als een integraal onderdeel van de beoordeling en wanneer de resultaten gemakkelijk toegankelijk zijn en begrepen kunnen worden door de beoogde gebruikers. Ten slotte omvat de betrokkenheid van leerlingen bij de beoordeling diverse elementen, zoals uitleg van

leerdoelen en beoordelingsprocedures aan studenten, het geven van beschrijvende feedback en het toepassen van zelf- of peer-beoordeling.

Slingerland, Weeldenburg, Van Dokkum & Borghouts (2014) hebben een aantal voorwaarden opgesteld voor een goede beoordeling binnen de LO. Wanneer het beoordelingssysteem niet goed in elkaar zit, kan het zijn dat de leerling niet begrijpt waarom de beoordeling wordt gemaakt, het niet eens is met de beoordeling, niet het idee heeft dat er iets geleerd wordt, of niet het idee heeft te kunnen laten zien wat hij/zij waard is. Dit komt de motivatie van de leerlingen voor LO en voor sport en beweging niet ten goede. Voorwaarden zijn:

Relevantie: door relevante doelen en toets opdrachten te formuleren, is het 'waarom van een beoordeling beter aan de leerlingen, school en ouders uit te leggen. Voor de toetsing en de beoordeling wil dit zeggen dat deze zouden moeten aansluiten aan de vooropgestelde kerndoelen en eindtermen zoals geschreven en gepubliceerd in de leerplannen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Ruimte voor leerwinst: als je beoordeling wilt gebruiken om leerlingen te helpen in het leerproces (evalueren om te leren), is onder andere van belang dat leerlingen weten: wat hun uiteindelijke doelen zijn (feed up), wat hun huidige niveau is (feedback) en welke stap ze dan moeten nemen om dichterbij het einddoel te komen (feed forward). Dit proces van feed-up, feedback en feed forward veronderstelt een leerlijn of reeks lessen van voldoende omvang om daadwerkelijk tot leren te komen.

Representatief beeld: Aangezien beoordeling en testen een vorm van meten zijn, gelden de algemene kwaliteitscriteria voor een goede meting, zoals validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit betekent 'meten wat je wilt meten' of 'beoordelen wat je wilt beoordelen'. Wat je wilt beoordelen is wat je in je lessen hebt onderwezen, en dat hangt af van je leerdoelen (alignment). Betrouwbaarheid betekent beoordelen op een manier die accuraat en robuust is. Dat wil zeggen, het geeft een goede indicatie van de vaardigheden van een leerling en is niet te afhankelijk van *wie* beoordeelt, of *wanneer* je beoordeelt.

Rekening houden met verschillen: Leerlingen worden niet geselecteerd op (senso-)motorische verschillen, maar ingedeeld op cognitief niveau. De leerplannen sturen aan om, bij de beoordeling van leerlingen voor LO, het leerrendement, de vorderingen te evalueren waarbij er rekening wordt gehouden met de beginsituatie die voor elke leerling anders is. Adaptieve beoordeling maakt het mogelijk om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. De leerling wordt dan beoordeeld op basis van variabele criteria; in feite wordt er bij de beoordeling gedifferentieerd.

Rekening houden met gevoelens: Het creëren van een sociaal-emotionele veilige (toets)organisatie. Ervoor zorgen dat bij het uitvoeren van een beoordelingstaak de organisatie van de beoordeling een sociaal-emotionele veiligheid biedt, dat de leerling echt competent is en dat de relatie met de leraar en zijn klasgenoten hiervoor sterk genoeg is.

Haalbaarheid: Haalbaarheid is een voorwaarde voor alles, niet alleen voor beoordeling. De evaluatie-instrumenten moeten haalbaar zijn in de praktijk en vlot te gebruiken zowel voor de leraar als voor de leerling, rekening houdend met de uitvoerbare tijd, draagvlak op school, aansluiting bij wat de leerlingen kunnen, kostprijs.

Afstemming: deze afstemming binnen het curriculum wordt in onderwijstermen ook wel 'constructive alignment' genoemd (Biggs, 1996). Vanwege het belang van alignment voor een goed curriculum en goede beoordeling, wordt dit in de volgende paragraaf verder toegelicht.

De voorwaarden voor goede beoordeling van Slingerland, Weeldenburg, Van Dokkum & Borghouts (2014) en de kwaliteitseisen van Melograno (2007), maken deel uit van deze kennis en ze overlappen elkaar deels. Enerzijds is er overlap tussen 'helder doel' en 'relevantie' en 'afstemming' (alignment) en anderzijds tussen een 'goed ontwerp' en een 'representatief beeld'. De andere onderdelen vullen elkaar aan. Melograno (2007) gaat daarbij wat meer in op het beoordelingssysteem zelf. Anderzijds gaat het bij een voorwaarde als 'ruimte voor leerwinst' over hoe je dit inbedt in je onderwijssysteem. Rekening houden met gevoelens & verschillen tussen leerlingen zijn dan weer typisch voor LO, omdat we daar verplicht zijn rekening te houden met de capaciteiten van de leerling en de zichtbaarheid van prestaties.

Constructive alignment

Constructive alignment (Biggs, 1996) wordt als fundamenteel beschouwd voor een samenhangend curriculum en hoogwaardig (LO) onderwijs (Lund, 1992; Penney, Hay, Brooker & Gillespie (2009). In een afgestemd curriculum worden leerdoelen duidelijk beschreven en worden onderwijs- en leeractiviteiten gekozen die deze doelen waarschijnlijk zullen realiseren. Wat beoordelen betreft wil dit zeggen dat je de kennis, inzichten en vaardigheden zoals beschreven in kerndoelen en eindtermen toetst (Borghouts, Weeldenburg, Slingerland & Van Dokkum (2015). Meerdere onderzoekers suggereren dat in de LO-praktijk de beoogde doelen en wat daadwerkelijk wordt beoordeeld mogelijk niet goed op elkaar zijn afgestemd (Chan, Hay & Tinning, 2011; Georkanis & Wilson, 2012; Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017) waardoor de beoordeling niet effectief is (Collier, 2012; Hay & Penny, 2009). Uit een onderzoek van Matanin & Tannehill, 1994), bij 11 leraren LO blijkt dat de leraren weinig kennis hebben opgedaan over wat de leerlingen hebben bereikt en dat zij de leerlingen beoordelen op kleding, aanwezigheid, actieve deelname in plaats van op kennis en vaardigheden. James, Griffin & Dodds (2008) toonde aan dat leraren hun vooraf gedefinieerde agenda (focus op het leren van studenten) verplaatsten naar een gevestigde agenda gericht op het voltooien van taken en veiligheid. Als gevolg daarvan was er geen afstemming tussen de agenda van de leraren, de onderwijstaken en de beoordeling. Meer recentelijk onderzoek suggereerde een slechte constructieve afstemming in de Australische LO en schoolsport (Georkanis & Wilson 2012). In Nederland hebben Borghouts & Slingerland (2014) de kwaliteit van beoordeling en de afstemming op leerdoelen in twijfel getrokken. Een daaropvolgend grootschalig onderzoek, van Borghouts, Slingerland & Haerens (2017) in Nederland naar de beoordelingskwaliteit in de feitelijke praktijk bij LO, geeft aan dat er een gebrek is aan afstemming tussen de beoogde leerresultaten en wat feitelijk wordt gewaardeerd en beoordeeld (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017). Gezien dit schijnbare gebrek aan constructieve afstemming is het niet verwonderlijk dat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen misschien verward of slecht geïnformeerd lijken over de doelstellingen van de LO en waarop de beoordeling is gebaseerd (Redelius & Hay, 2012).

Assessment literacy

Kennis hebben van de doelen en kwaliteitsaspecten van beoordelen is onderdeel van de beoordelingscompetentie (Eng.: assessment literacy) van een leraar. Assessment literacy wordt gezien als een belangrijk kenmerk voor effectief leraarschap. Het bestaat uit het geheel van overtuigingen, kennis en vaardigheden die niet alleen leraren, maar ook lerenden en andere betrokkenen moeten hebben om het leerproces en -resultaat te verbeteren. Hay en Penney (2013) stellen dat assessment literacy bij LO bestaat uit vier, onderling samenhangende elementen:

- 1) *Inzicht in beoordelen* – gericht op kennis en begrip van de doelen van en voorwaarden voor goede beoordeling.
- 2) *Toepassing van beoordelen* – gericht op de uitvoering van de beoordeling met inbegrip van zowel de implementatie door de leraar als de betrokkenheid van de leerlingen.
- 3) *Interpretatie van beoordelen* – gericht op het begrip van de informatie uit de beoordeling en hoe hiernaar gehandeld dient te worden, inclusief de communicatie met belanghebbenden.
- 4) *Kritische beschouwing van beoordelen* – gericht op het bewustzijn van de invloed of consequenties van beoordeling en het ter discussie stellen van 'geaccepteerde' beoordelingspraktijken.

Assessment literacy van leraren is een belangrijke voorwaarde om te komen tot een kwalitatief goede beoordeling. Voor leraren en leerlingen is beoordelingscompetentie van groot belang voor een goed begrip en een goede inschatting van het leerproces en de leeruitkomsten.

Verscheidende onderzoekers hebben echter gesuggereerd dat de beoordelingskwaliteit in LO zorgwekkend is (Hay & Penny, 2009; Thorburn, 2007) en dat leraren LO het moeilijk vinden om te voldoen aan de eisen van een betrouwbaar en valide beoordelingssysteem (Annerstedt & Larsson, 2010). 'Assessment literacy' (beoordelingscompetentie) beschrijft over welke competenties de leraar (LO) moet beschikken op het gebied van beoordeling. Een deel ervan is het hebben van inzicht in en kennis over beoordeling. Die kennis is nodig om de rest van de competenties te kunnen verwerven, namelijk toepassen, interpreteren en kritisch reflecteren met betrekking tot beoordelen. De voorwaarden voor goede beoordeling van Slingerland, Weeldenburg, Van Dokkum & Borghouts (2014) en de kwaliteitseisen van Melograno (2007), maken deel uit van deze kennis, ze overlappen elkaar deels. Wat betreft de relatie tussen de kwaliteitseisen (Melograno, 2007): helder doel, heldere normen, een goed ontwerp, effectieve communicatie, leerlingbetrokkenheid; en de voorwaarden voor goede beoordeling (Slingerland, Weeldenburg, Van Dokkum & Borghouts, 2014): relevantie, afstemming, ruimte voor leerwinst, representatief beeld, rekening houden met verschillen, rekening houden met gevoelens, haalbaarheid zit in de overlap. Enerzijds overlap tussen 'helder doel' en 'relevantie' en 'afstemming' (alignment) en anderzijds tussen een 'goed ontwerp' en een 'representatief beeld'. De andere onderdelen vullen elkaar aan. Melograno (2007) gaat daarbij wat meer in op het beoordelingssysteem zelf. Anderzijds gaat het bij de voorwaarde als 'ruimte voor leerwinst' over hoe je het inbedt in je onderwijssysteem. Rekening houden met gevoelens & verschillen tussen leerlingen zijn dan weer typisch voor LO, omdat we daar verplicht zijn rekening te houden met de capaciteiten van de leerling en de zichtbaarheid van prestaties.

Doelstellingen

De doelen van dit onderzoek zijn het bepalen van de door leraren LO ervaren kwaliteit van beoordeling binnen het vak, de opvattingen van de leraren over de functies van beoordelen, en de feitelijke toetsingspraktijken in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Bovendien is het de bedoeling de bevindingen te vergelijken met gegevens uit een reeds uitgevoerd onderzoek naar de kwaliteit van de beoordeling in de praktijk binnen de LO in het voortgezet secundair onderwijs in Nederland (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017), aangezien grootschalige gegevens over de beoordeling binnen het vak lichamelijke opvoeding in Europa schaars zijn (Cassady, Clarke & Latham, 2004).

Onderzoeksvraag

Hoe ziet de feitelijke praktijk van beoordelen eruit bij lichamelijke opvoeding in het secundair onderwijs in Vlaanderen en wat is daar door de leraar LO ervaren kwaliteit van?

Methode

Onderzoekscontext

Het onderzoek zal worden uitgevoerd bij gediplomeerde leraren LO minimaal twee jaar tewerkgesteld in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Het secundair onderwijs is bedoeld voor jongeren van 12-18 jaar en voor alle kinderen in België, en dus ook in Vlaanderen, geldt een leerplicht vanaf 5-18 jaar wat bepaald wordt door de federale overheid. Er bestaat in Vlaanderen het officieel onderwijs, dit zijn scholen ingericht door de overheid zoals het Gemeenschapsonderwijs (GO), georganiseerd door de Vlaamse gemeenschap, en het gesubsidieerd vrij onderwijs, dit zijn scholen niet ingericht door de overheid waaronder het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) als grootste onderwijskoepels voor het secundair onderwijs. Het reguliere secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat uit 3 graden: de 1^e graad bestaat uit een A en B stroom, de 2^{de} en de 3^{de} graad bestaan 4 onderwijsvormen: aso, tso, kso en bso. De onderwijsvormen aso, tso, kso bereiden leerlingen voor op het hoger onderwijs, bso is beroepsgericht. In het Vlaamse onderwijssysteem is LO een verplicht vak en maakt LO-deel uit van het basisonderwijs voor leerlingen van 2,5 tot 18 jaar. De algemene doelstelling voor LO is voor de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG), Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) en KOV geschreven en gepubliceerd in een basisdocument (leerplan). Het zijn de instellingsbesturen zelf die bevoegd zijn om de leerplannen (curriculum) te maken. Met het oog op het waarborgen van het studiepeil keurt de Vlaamse Regering de leerplannen goed volgens de vooraf door haar bepaalde criteria en op advies van de onderwijsinspectie. Alle erkende Vlaamse onderwijsinstellingen en Nederlandstalige onderwijsinstellingen in Brussel zijn verplicht (een) door de overheid goedgekeurd leerplan(nen) te volgen. In een leerplan moeten de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, die de overheid vastlegt, op herkenbare wijze worden opgenomen. In dit leerplan kan het schoolbestuur doelen die het uitdrukkelijk voor zijn leerlingen formuleert, toevoegen. Dat kan zowel vanuit het eigen opvoedingsproject als vanuit de eigen visie op het vak, alsook moet er voldoende ruimte zijn voor de inbreng van scholen, leraren(teams) en leerlingen (Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2020). Het leerplan is een graadleerplan voor de 4 onderwijsvormen met minimum 2 lesuren LO (van 50 minuten). Het is een basisdocument dat de leraar LO helpt en ondersteunt om visie en een lijn in hun lessen te steken, om een inhoudelijk aanbod uit te werken. Het formuleert pedagogisch-didactische suggesties en werkvormen, met zowel aandacht voor de onderwijsdoelen als voor de kenmerken van individuele leerlingen of leerlingengroepen. Het is een inspiratiebron voor de leraar en de vakgroep LO om het didactisch handelen te optimaliseren en de leerlingen maximaal te betrekken bij het leerproces (VVKSO, 2008; GO, 2020). Als de leraar het leerplan realiseert, realiseert hij meteen de eindtermen. De eindtermen, opgesteld door de overheid, in het secundair onderwijs vallen onder drie groepen doelstellingen: het ontwikkelen van motorische vaardigheden, een gezonde en veilige levensstijl bij leerlingen als bewegingsdoelen en werken aan het zelfconcept en het sociaal functioneren als persoonsdoelen (Tallir, De Meyere, De Fraine, Frans & Van de Keere, 2020). LO wordt in Vlaanderen beschouwd als een leervak en volgens het vak concept LO dienen zowel de bewegingsdoelen als persoonsdoelen nagestreefd te worden (Tallir, De Meyere, De Fraine, Frans & Van de Keere, 2020). De leraar kiest per bewegingsgebied 2 of meer bewegings- en persoonsgebonden doelen uit het algemene doelenkader waaraan hij/zij wil werken in een periode. De leraar is verantwoordelijk voor de realisatie van het leerplan. De leraar heeft een "prioriteitskeuze" dat betekent dat de leraar zelf accenten legt waarop hij/zij wil werken in een periode en zich laat inspireren door de gekozen doelen in alle handelingen, activiteiten, werkvormen, inhoud en evaluatie (Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2020). Wat evalueren betreft geeft het leerplan richtlijnen. Zo wordt evalueren omschreven als een hulpmiddel om het leren te bevorderen. De pedagogisch-didactische meerwaarde ligt in de mogelijke bijsturing van het eigen leerproces en de verhoogde betrokkenheid van de leerlingen. Er wordt gesuggereerd om het evalueren met nieuwe vormen van evaluatie zoals co-, partner- en zelfevaluatie met behulp van observatielijsten, vragenlijsten aan te vullen. Wanneer er innovatieve beoordelingsmethoden worden gebruikt is het de bedoeling dat de leraar/vakgroep zich afvraagt wat er beoordeeld wordt, waarom, wie er wordt beoordeeld en hoe de beoordeling wordt uitgevoerd. Het leerplan stelt

voorop om het hele schooljaar door te evalueren op basis van concrete, objectiveerbare observaties en observaties door de leraar, vakgroep en in toenemende mate door de leerling zelf. Het doel is om de leerling feedback te geven over de bereikte doelstellingen en over het leerproces, om de evaluatiegegevens te registreren en te rapporteren, zodat de voortgang zichtbaar wordt (VVKSO, 2008; GO, 2020). Ondanks de autonomie van de leraar LO in de beoordeling van de LO, vragen veel scholen om een cijfer voor het vak LO als overgangsvorm voor de beoordeling aan het eind van het schooljaar.

Design

Voor dit onderzoek werd een 'mixed method' aanpak gehanteerd. Dit is een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek waarbij de nadruk in het huidige onderzoek lag op de kwantitatieve grootschalige methode. Een kwalitatieve analyse werd uitgevoerd om meer inzicht te verkrijgen in de mogelijke verklaring van de kwantitatieve uitkomsten. Voor de kwantitatieve analyse werd er gekozen voor een online vragenlijst om een indicatie te geven van de beoordelingskwaliteit in de feitelijke praktijk bij LO in Vlaanderen. Voor de kwalitatieve analyse werd er gekozen voor een semigestructureerd interview met twee focusgroepen bestaande uit leraren LO uit de verschillende regio's in Vlaanderen.

Meetinstrumenten

Physical Education Assessment Questionnaire (PEAQ)

Het onderzoek is bewust bedoeld geweest om een grootschalige kwantitatieve indicatie te geven van de kwaliteit van de beoordeling in de praktijk bij LO in Vlaanderen. Hiervoor werd gekozen voor een online vragenlijst, de PEAQ (bijlage 1) die gebruikt is geweest bij het onderzoek van Borghouts, Slingerland & Haerens (2017). Op deze manier kon de kwaliteit van de beoordeling worden onderzocht zoals die eerder is gedefinieerd (Collier 2011; Melograno 2007; Stiggins et al. 2007). Op basis van literatuuronderzoek dat sindsdien is uitgevoerd, zijn er enkele aanpassingen en toevoegingen gedaan aan de PEAQ-vragenlijst. Deze stellingen zijn opgesteld door mijn begeleider, Dr. Lars Borghouts en zijn collega-expert Dr. Menno Slingerland.

De vragen over de kwaliteit van het beoordelen zijn ingedeeld in de volgende categorieën, welke tot stand gekomen zijn op basis van de literatuur: Beleid, Alignment/Validiteit, Betrouwbaarheid, Transparantie, Formatief handelen en Assessment literacy.

Validiteit, betrouwbaarheid en transparantie zijn breed geaccepteerde kwaliteitseisen die gelden voor alle vormen van toetsen en beoordelen (Van Berkel, 2017). Validiteit staat daarbij in het onderwijs grotendeels gelijk aan alignment van de beoordeling met leerdoelen en leeractiviteiten. Volgens het AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (AIESEP, 2020) dient er een duidelijk beleid en verantwoordingsmechanisme te zijn met betrekking tot de beoordeling, om te zorgen voor effectief LO-onderwijs. Tevens wordt daarin, onder verwijzing naar Hay & Penney (Hay & Penny, 2009) gepleit voor meer 'geletterdheid' met betrekking tot beoordelen onder leraren LO (assessment literacy). Formatief handelen, ten slotte, betreft het gebruik van beoordeling om het leren van leerlingen te ondersteunen; ook wel Assessment for Learning genoemd. Hierin staat feed-up, feedback en feedforward centraal, uitgevoerd door zowel de leraar als de leerlingen (Hattie & Timperley, 2007).

Semigestructureerd interview

Omdat het kwalitatieve deel van de studie in de eerste plaats bedoeld was om de uitkomsten van de vragenlijst te verklaren, werden de vragen over de specifieke thema's voor de semigestructureerde interviews opgesteld nadat deze uitkomsten bekend waren. Er werd gekozen om focusgroepinterviews af te nemen waarbij het de bedoeling was dat gesprekspartners met elkaar de interactie aangaan. Bovendien zijn focusgroepen nuttig om na te gaan wat individuen geloven of voelen en om onderliggende motieven bloot te leggen (Morgan en Krueger, 1998; Rabiee, 2007). Op die manier konden leraren LO elkaar vragen stellen en discussies voeren (Kallenberg et al., 2011). Om valide gegevens van een breder spectrum van een onderzoekspopulatie te verkrijgen, werden er twee focusgroepen samengesteld (Armour & Macdonald, 2012). Focusgroep 1 bestond uit N = 7 leraren LO en focusgroep twee uit N = 8 leraren LO uit de vijf verschillende regio's. Voor de hand liggende thema's waren echter de afstemming van leerdoelen, leeractiviteiten en beoordelingen binnen specifieke lessenreeksen (alignment), overwegingen met betrekking tot het curriculum, overtuigingen en attitudes ten opzichte van beoordeling. Er werd gekozen voor een semigestructureerd interview als een flexibel en krachtig middel om de bevindingen, boodschappen en meningen van de leraar LO over het onderzoeksthema en alledaagse situaties over te brengen (Rabionet, 2011). Algemene vragen, afkomstig uit de kwantitatieve analyse, werden vooraf ontworpen en verwoord, maar een deel van de vragen werd tijdens de interviews gesteld in interactie met de geïnterviewde (Armour & Macdonald, 2012). Voorafgaand aan het opstellen van de (semigestructureerde) vragenlijst werd een operationaliseringsschema opgesteld dat werd voorgelegd aan en besproken met begeleider Dr. Lars Borghouts. Daarna werd de definitieve (semigestructureerde) vragenlijst opgesteld. Er werd een operationaliseringsschema opgesteld met stapsgewijze instructies, het verloop van de te houden interviews en de effectieve vragenlijst, die als leidraad diende voor de interviewer (Bijlage 2).

Procedure

Afname PEAQ

Om de steekproef zo groot mogelijk te maken is begin oktober 2020 aan het KOV, GO-onderwijsnetwerk, BVLO, de vakvereniging voor professionals en 'Moev', een door de overheid erkende gangmaker voor beweging in het onderwijs, om hun medewerking gevraagd. Leraren LO werden per e-mail gecontacteerd en ontvingen een korte tekst met uitleg over het onderzoek en een uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek door het invullen van het PEAQ via een online link naar SurveyMonkey. Deelnemers moesten ten minste twee jaar in dienst zijn van hun school en werden gevraagd het PEAQ online en individueel in te vullen en terug te zenden via hetzelfde medium. Via de nieuwsbrief van het KOV werden leraren LO begin februari 2021 geïnformeerd over het onderzoek en het doel ervan door middel van een korte tekst via de nieuwsbrief van het KOV. Deze nieuwsbrief is verzonden door de vakbegeleiders LO van de verschillende regio's binnen het KOV. Voor de regio Antwerpen ontvingen 485 leraren LO de nieuwsbrief, in Limburg 251 en in de regio Mechelen-Brussel naar schatting 280. Voor de regio Oost- en West-Vlaanderen ontvingen alleen de vakverantwoordelijken LO de nieuwsbrief. Voor het Go-onderwijsnetwerk is eenzelfde oproep gedaan via smartschool, gericht aan alle leraren LO, door de waarnemend en pedagogisch adviseur LO. De coördinator BVLO heeft via hun ledenbestand 3593 mails verstuurd naar unieke emailadressen van de leraren LO in Vlaanderen waarvan de mail door 1834 leden geopend is geweest. Via de verantwoordelijke secundair onderwijs 'Moev' van de provincie Antwerpen, is ook dezelfde oproep gedaan naar 256 van hun leden, leraren LO. Een laatste oproep gedaan door mijn begeleider Dr. Lars Borghouts naar collega-onderzoekers van UGent, KULeuven en VUBrussel met de vraag om verdere verspreiding van de vragenlijst. De leraren LO ontvingen een reminder via hetzelfde kanaal en dezelfde instanties begin maart 2021. De online vragenlijst werd afgesloten op dinsdag 16 maart 2021. In totaal hebben N = 111 leraren LO geografisch verspreid over verschillende scholen in Vlaanderen de vragenlijst ingevuld, waarvan 43,2% vrouwen en 56,8% mannen. De gemiddelde leeftijd bedroeg 45 jaar ($\pm$ SD 9,2) en het gemiddeld aantal jaren praktijkervaring

bedroeg 20 jaar ($\pm$ SD 9,3). Uit gegevens van SurveyMonkey bleek dat de tijd om het PEAQ in te vullen gemiddeld 11 minuten bedroeg. De gegevens werden dan anoniem geanalyseerd en gerapporteerd.

Afname semigestructureerd interview

Na de analyse van het PEAQ zijn er door de onderzoeker twee focusgroepinterviews gehouden om meer specifieke vragen te stellen over hetzelfde onderwerp. Alle deelnemers aan het onderzoek hadden de mogelijkheid om hun e-mailadres onderaan de vragenlijst in te vullen om zich aan te melden voor een interview over dit onderwerp. Om een representatieve steekproef van deze vrijwilligers uit de verschillende regio's te hebben: Antwerpen, Limburg, Oost- en West-Vlaanderen en Mechelen-Brussel, werden hiervoor 1 LO-leraar, at random, gekozen per regio. Voorafgaand aan de interviews werd aan de deelnemers gevraagd om een 'informed consent' te ondertekenen. De interviews vonden online plaats via Microsoft Teams, op een gezamenlijk afgesproken tijdstip en werden opgenomen door een mobiele telefoon. Op maandag 19 april om 20.00 uur vond een eerste focusgroepinterview plaats, bestaande uit $N = 7$ leraren LO, waarvan 57% vrouwen en 43% mannen en duurde 47 minuten. De gemiddelde leeftijd bedroeg 45 jaar ($\pm$ SD 9.3) en het gemiddeld aantal jaren praktijkervaring bedroeg 22 jaar ($\pm$ SD 9.8). Op donderdag 29 april om 20.00 uur werd een tweede focusgroepinterview gehouden met $N = 8$ leraren LO, waarvan 43% vrouwen en 57% mannen en duurde 50 minuten. De gemiddelde leeftijd bedroeg 45 jaar ($\pm$ SD 9.2) en het gemiddeld aantal jaren praktijkervaring bedroeg 20 jaar ($\pm$ SD 9,3). Alle gegevens werden opgeslagen in een beveiligde "one drive"-zone.

Analyse/dataverwerking

Physical Education Assessment Questionnaire

De gegevens werden analoog het onderzoek van Borghouts, Slingerland & Haerens (2017) naar de kwaliteit van beoordelen van PE in Nederland geanalyseerd om de resultaten van de analyses te kunnen vergelijken. Eerst en vooral werden onvolledige reacties verwijderd. Vervolgens werden de gegevens van de vragenlijst geëxporteerd van SurveyMonkey naar Microsoft Excel voor verdere analyse. De gegevens werden weergegeven als een gemiddelde $\pm$ standaardafwijking, indien van toepassing. Naast het deel over algemene informatie en beoordelingspraktijken, werd de beoordelingskwaliteit omgezet in numerieke waarden voor analyse- en verduidelijkingsdoeleinden, op een vijfpunts-Likertschaal (1 = oneens, 5 = helemaal niet eens), waarbij de beperkingen van deze aanpak werden onderkend (Norman, 2010). Alle gegevens werden waar relevant geanalyseerd met behulp van IBM SPSS-statistics 26. De betrouwbaarheid werd aangetoond door de Cronbach's alpha voor alle kwaliteitsitems te berekenen. De Cronbach's alpha voor alle aspecten van de beoordelingskwaliteit was met 0.91 zeer bevredigend. Uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek dat het schrappen van afzonderlijke items tot een lagere Cronbach's alpha leidde. De Cronbach's alpha van de verschillende vooraf gedefinieerde aspecten van beoordelingskwaliteit, zoals bevraagd in de PEAQ-vragenlijst, was lager maar over het algemeen acceptabel: beleid 0.80 afstemming en validiteit 0.71; betrouwbaarheid 0.77; transparantie 0.76; formatief handelen 0.60 en assessment literacy 0.80.

Semigestructureerd interview

Voor de verwerking van de interviews werden de geluidsopnames terug beluisterd. Daarna werden de interviews getranscribeerd tot een tekstbestand (Amber Script, versie 2021). Irrelevante informatie, die niet bijdroeg aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag, werd zwart gemarkeerd om deze onleesbaar te maken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Eerst werd op inductieve wijze een aantal thema's gedefinieerd op basis van de resultaten van de PEAQ en de vastgestelde operationalisering die diende voor de interviewleidraad. Voor het analyseren van de interviews werd gebruik gemaakt van de thematische analyse van Braun & Clarke, 2006. Deze

analyse is zeer geschikt om gegevens op een flexibele manier te toetsen aan bestaande theorieën. Het geeft een heldere samenvatting van de grote hoeveelheden data en behoudt de rijkdom aan informatie (Braun & Clarke, 2006). Deze analyse bestaat uit zes stappen: verkennen, coderen, thematiseren, reviseren en verfijnen, vaststellen en structureren en presenteren. Zowel fragmenten die betrekking hadden op de vooraf opgestelde thema's (deductief coderen) als nieuwe thema's die bijdroegen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag werden opgenomen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De thematische analyse moet thema's aan het licht brengen die vergelijkbaar of tegenstrijdig zijn met de resultaten van de kwantitatieve analyse en de literatuur. Zij helpen de resultaten van de vragenlijst te verklaren. De onderzoeker benaderde de verkregen informatie op een "open manier" zonder vooringenomenheid om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (Van Tuyckom et al., 2011). Verder wordt er mondeling een samenvatting voorgelegd aan de respondenten van de focusgroep ter controle van de juistheid van de bevindingen van de onderzoeker (Koelsh, 2013). In de samenvatting wordt beschreven hoe conclusies en interpretaties tot stand zijn gekomen, en wordt met citaten uit het interview aangetoond dat de bevindingen rechtstreeks uit de gegevens zijn afgeleid (Tobin & Begley, 2004). Om de betrouwbaarheid te vergroten werden de geluidsopnamen ook afzonderlijk beluisterd en systematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006) door een medemasterstudent, om vervolgens de interpretaties van elkaar te vergelijken en te beoordelen om er de kern uit te halen.



Figuur 1: Zes stappen framework door Braun & Clarke (2006).

Ethische aspecten

Bij het uitvoeren van dit onderzoek werd er gehandeld in overeenstemming met de 'Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek aan hogescholen' (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij, 2010). Daarbij werd rekening gehouden met ethische aspecten met betrekking tot de rechten, belangen, privacy en opvattingen van de deelnemers aan het onderzoek. Deelnemers werden voorafgaand het onderzoek geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de aanpak ervan. Ook werd rekening gehouden met de beschikbare onderzoeksmethoden en bijbehorende methodologische regels. De deelnemers aan de online enquête werden aan het begin hiervan op de hoogte gesteld dat hun persoonsgegevens vertrouwelijk zullen worden behandeld, en dat er geen naar de persoon of school te herleiden antwoorden worden gepubliceerd. Door het invullen van de PEAQ geven deelnemers hun akkoord voor het op deze wijze gebruiken van hun gegevens voor relevante doeleinden. Deelnemers aan de interviews ondertekenden een 'informed consent' voorafgaand de afname van de interviews. Voor beide meetinstrumenten werden de deelnemers ervan geanonimiseerd. Alle gegevens met betrekking tot de PEAQ en de interviews zijn vertrouwelijk en werden correct, volledig, nauwkeurig, kritisch, autonoom in de analyse, onpartijdig gerapporteerd en opgeslagen in een beveiligde omgeving in de Fontys One Drive.

Voor elke beoordeling die wij op school doen zijn er duidelijke beoordelingscriteria gedefinieerd.	1.8	23.4	11.7	32.4	29.7	3.7 ± 1.2
Alle docenten LO hanteren bij dezelfde beoordelingen, dezelfde criteria.	14.4	26.1	13.5	27.9	17.1	3.1 ± 1.4
De beoordeling is zo ontworpen, dat relevante verschillen tussen leerlingen tot uitdrukking komen.	1.8	12.6	10.8	48.6	24.3	3.8 ± 1.0
						3.5 ± 1.2
Transparantie (incl. feed up):						
De beoordelingscriteria voor elk Beoordelingsmoment worden vooraf aan de leerlingen bekendgemaakt.	1.8	7.2	4.5	45.0	40.5	4.2 ± 0.9
Leerlingen weten aan het begin van een lessenreeks precies op welke manier ze beoordeeld gaan worden.	3.6	9.0	18.0	38.7	29.7	3.8 ± 1.1
Leerlingen kunnen achteraf exact weten hoe hun beoordelingsresultaat tot stand is gekomen.	1.8	11.7	11.7	38.7	35.1	3.9 ± 1.1
						3.9 ± 1.0
Formatief handelen (incl. feedback & feed forward):						
Leerlingen weten door feedback gedurende de lessenreeksen steeds op welk niveau ze zitten.	1.8	8.1	18.0	58.6	12.6	3.7 ± 0.9
Leerlingen krijgen gedurende het leerproces veel verbetertips.	0.0	1.8	1.8	33.3	62.2	4.6 ± 0.6
Tijdens de lessen wordt de voortgang van leerlingen gemonitord, om zo het leerproces te kunnen bijsturen	4.5	18.9	18.0	45.0	12.6	3.4 ± 1.1
Vaak moeten leerlingen tijdens een lessenreeks zichzelf of elkaar (tussentijds) beoordelen.	4.5	26.1	18.0	38.7	11.7	3.3 ± 1.1
						3.8 ± 0.9
Assessment literacy:						
Binnen de vaksectie LO is er veel kennis van het onderwerp 'beoordelen'.	5.4	18.0	36.9	27.0	9.9	3.2 ± 1.0
De leraren LO op mijn school zijn vaardig in de toepassing van het beoordelen.	4.5	9.0	32.4	33.3	17.1	3.5 ± 1.0
De resultaten van leerlingen vanuit beoordelingen worden op mijn school goed geïnterpreteerd en benut (bijvoorbeeld voor aanpassingen aan het onderwijs, beter aansluiten op het niveau van leerlingen, etc.).	4.5	23.4	35.1	22.5	9.0	3.1 ± 1.0
Binnen de vaksectie hebben wij vaak goede, kritische gesprekken over het beoordelen.	7.2	16.2	17.1	35.1	23.4	3.5 ± 1.2
						3.3 ± 1.0

Beoordelingsfuncties

Tabel 2 toont de resultaten van de beoogde beoordelingsfuncties volgens de leraren LO. 'Ik beoordeel leerlingen bij LO om te kunnen selecteren (voor overgangsnormen, doorverwijzing, enz.), werd gezien als de minst belangrijke functie van beoordeling, terwijl de meeste leraren LO het erover eens waren dat zij beoordeling willen gebruiken als middel om het leerproces van de leerling te ondersteunen.

Tabel 2: Beoogde functies van beoordeling volgens de leraren LO.

	% Volledig Oneens (1)	% Enigszins Oneens (2)	% Neutraal (3)	% Enigszins Eens (4)	% Volledig Eens (5)	Gemiddelde score ± SD
Beoordelingsfuncties						
Ik beoordeel leerlingen bij LO om te kunnen selecteren (voor overgangsnorm, doorverwijzing enz.).	31.5	32.4	15.3	14.4	2.7	2.2 ± 1.1
Ik beoordeel leerlingen bij LO om inhouden en werkwijze van mijn lessen bij te stellen.	4.5	23.4	23.4	37.8	9.9	3.3 ± 1.1

Ik beoordeel leerlingen bij LO om het vak te verantwoorden op school.	14.4	28.8	22.5	22.5	10.8	2.9 ± 1.2
Ik beoordeel bij LO om het leren van leerlingen te begeleiden.	0.9	3.6	6.3	44.1	44.1	4.3 ± 0.8

Doelen van de lessen LO

Tabel 3 toont de overeenstemming van de uitspraken van leraren LO, in percentages, over de beoogde doelen van de lessen LO. Geconstateerd kan worden dat leraren LO alle beoogde doelen hoog waarderen, met scores gelijk aan of hoger dan 4,2. 'Leerlingen een adequate en respectvolle interactie bij fysieke activiteit aanleren' en 'leerlingen plezier laten beleven aan fysieke activiteit' scoorden het hoogst.

Tabel 3: Beoogde doelen van de lessen LO.

Een belangrijke doelstelling van mijn lessen LO vind ik...	% Volledig Oneens (1)	% Enigszins Oneens (2)	% Neutraal (3)	% Enigszins Eens (4)	% Volledig Eens (5)	Gemiddelde score ± SD
... leerlingen (senso)motorische vaardigheden aanleren.	2.7	0.9	8.1	30.6	57.7	4.4 ± 0.9
... leerlingen regelvaardigheden aanleren, om in verschillende rollen deel te kunnen nemen aan sport- en bewegingssituaties.	0.9	0.9	15.3	46.8	36.0	4.2 ± 0.8
... leerlingen leren op een adequate wijze en respectvol met anderen om te gaan in sport- en bewegingssituaties.	1.8	0.0	0.9	13.5	83.8	4.8 ± 0.6
... leerlingen kennis en inzicht bijbrengen met betrekking tot sport en bewegen.	1.8	0.9	2.7	36.9	57.7	4.5 ± 0.8
... leerlingen plezier laten ervaren in sport en bewegen.	1.8	0.9	0.0	0.9	96.4	4.9 ± 0.6
... leerlingen fysiek fitter maken.	1.8	0.9	6.3	32.4	58.6	4.5 ± 0.8
... leerlingen bij zichzelf passende sport- en bewegingsactiviteiten laten vinden.	1.8	0.0	3.6	32.4	62.2	4.5 ± 0.7
... leerlingen fysiek actief te laten zijn onder schooltijd.	1.8	0.9	0.0	19.8	77.5	4.7 ± 0.7
... leerlingen leren zich persoonlijk te ontwikkelen in sport en bewegen.	1.8	0.0	5.4	24.3	68.5	4.6 ± 0.8

Beoordelingspraktijken

Bij de beoordeling wordt rekening gehouden met een grote verscheidenheid aan factoren (tabel 4) waarvan 'actieve deelname' het meest gerapporteerde aspect is, op de voet gevolgd door 'inzet', 'fitheid' en (senso)motorische vaardigheid. Ongeveer 43% van de leraren LO beoordeelt 'kennis en reflectie' binnen de lessen LO en 'aanwezigheid' scoort het laagst en wordt door ongeveer een derde van de leraren LO beoordeeld.

Tabel 4: Beoordelingspraktijken: factoren die worden beoordeeld bij de beoordeling binnen LO (percentages, meerdere antwoorden toegestaan).

Criteria	% Beoordeelde criteria
Actieve deelname	93.7
Inzet	91.9
Fitheid	90.1
(Senso)motorische vaardigheid	86.5
Correcte kleding	83.8
Sociaal gedrag	80.2
Spelinzicht	79.3
Hulpverlening	65.8
Regelvaardigheid	64.0
Taakgerichtheid	45.9
Zelfkennis en reflectie	43.2
Kennis	40.5
Aanwezigheid	31.5
Anders	3.6

Beoordelingsmethoden bij LO

Tabel 5 geeft een overzicht van de beoordelingsmethoden die worden toegepast om deze verschillende factoren te beoordelen. Observatie is verreweg de meest toegepaste beoordelingsmethode. Terwijl een door de leerlingen ingevulde schriftelijke opdracht, portfolio of werkboek de minst toegepaste beoordelingsmethoden zijn. Tabel 5 geeft bovendien aan dat een derde van de leraren LO, leerlingen (zeer) vaak beoordeelt zonder vooraf vastgestelde beoordelingscriteria, en dat de criteria meestal identiek zijn voor alle leerlingen. Ongeveer de helft van de leraren LO houdt ten minste soms rekening met de individuele voortgang van leerlingen.

Tabel 5: Beoordelingspraktijken; wijzen van beoordelen binnen LO en het gebruik van criteria (percentages).

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna Nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>	<i>Zeer Vaak</i>
<u>Methode van observatie</u>					
<i>Observatie (in de zaal, op het veld, enz.)</i>	1.8	4.5	8.1	37.8	46.8
<i>"Harde" meting (tijd, hoogte, afstand, aantal, enz.)</i>	0.9	4.5	41.4	38.7	13.5
<i>Schriftelijke toets (bijv. open of gesloten vragen).</i>	37.8	41.4	17.1	1.8	0.9
<i>Schriftelijke opdracht (bijv. werkstuk of reflectie).</i>	34.2	39.6	22.5	1.8	0.9
<i>Werkboek met opdrachten ingevuld door de leerling.</i>	86.5	9.0	0.9	1.8	0.9
<i>Portfolio van de leerling.</i>	69.4	8.1	16.2	2.7	2.7
<i>Anders</i>	27.9	11.7	19.8	1.8	1.8
<u>Gebruik van criteria</u>					
<i>Beoordeling zonder van tevoren afgesproken beoordelingscriteria.</i>	24.3	40.5	20.7	12.6	0.9
<i>Beoordeling op basis van tevoren afgesproken criteria en normen die voor iedere leerling gelijk zijn.</i>	0.9	1.8	19.8	44.1	32.4
<i>Beoordeling rekening houdend met de individuele 'voortgang' van de leerling.</i>	0.9	20.7	45.0	22.5	9.9
<i>Anders</i>	24.3	9.0	18.0	3.6	0.9

Rapportering en overgangsnorm

Tabel 6 toont dat iets minder dan de helft van de respondenten aangeeft dat beoordeling of aspecten daarvan geen regelmatig terugkerend onderwerp zijn tijdens de LO-vakvergaderingen. De overgrote meerderheid (91,9%) van de leraren LO gebruikt numerieke cijfers om LO-beoordelingen uit te drukken. Volgens iets minder dan een vierde (24,3%) van de leraren LO wordt er bij het bepalen of een leerling het volgende jaar mag instromen rekening gehouden met de LO-cijfers, 21,6% zei soms.

Tabel 6: Beoordelingspraktijken; diversen (percentages).

	Ja	Nee	Weet niet	
Staan toetsing en beoordeling (of aspecten daarvan) regelmatig op de agenda van vaksectie-vergaderingen?	55	41.4	3.6	
	Cijfer	Onvoldoende/ voldoende/ goed	Geschreven beoordeling	Anders
Hoe wordt de beoordeling voor LO op het rapport uitgedrukt? (meerdere antwoorden mogelijk)	91.9	4.5	38.7	5.4
	Ja	Nee	Soms	Weet niet
Telt de beoordeling voor LO mee bij de 'overgangsnorm' aan het eind van het schooljaar?	24.3	50.5	21.6	3.6

Focusgroepinterview

Uit de interviews blijkt dat er op veel scholen weinig aandacht voor de kwaliteit van beoordelen is en dat er geen duidelijke richtlijnen zijn waaraan de beoordeling van leerlingen in LO moet voldoen. Leraren LO hoeven zelden te verantwoorden hoe het cijfer voor LO tot stand is gekomen, er wordt gewoon niet naar gevraagd. Het omgekeerde is echter wel het geval: de afdeling LO informeert de directie van de school over de wijze waarop de beoordeling in het vak LO plaatsvindt. Het management stemt daar meestal gewoon mee in:

"Er is geen controle hierover, wij doen wat we willen."(FG1-R4)

"Er zijn totaal geen regels waaraan wij ons moeten houden."(FG1-R2)

Ook wordt er weinig waarde gehecht aan de beoordelingen die het vak aan leerlingen geeft, voor wat betreft de voortgang van leerlingen:

"Vorig jaar had ik iemand die op het rapport op jaarbasis 19% had voor LO...maar de directie ging gewoon door naar de volgende ... ik mocht het zelfs niet meer uitleggen... ik vind dat ook wel ambetant." (FG2-R2)

"Het is een algemeen vak maar...of het nu een tekort is of geen tekort...daar wordt weinig rekening mee gehouden."(FG 2-R3)

Of er veel aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van de beoordeling is tussen de vakgroepen van de geïnterviewden zeer verschillend. Enerzijds gaat dit vrij goed in sommige afdelingen, waar er vaste beoordelingscriteria per activiteitendomein zijn met duidelijke richtlijnen en waar alle collega's op dezelfde manier beoordelen. Anderzijds zijn er ook deelnemers waar binnen de vakgroepen voor sommige domeinen wel beoordelingscriteria zijn opgesteld maar die niet door iedereen op dezelfde manier worden gehanteerd, en nog andere vakgroepen hebben zeer weinig aandacht voor de kwaliteit van de beoordeling. De grootte van de school, de omvang van de vakgroep LO en de grote mate van autonomie van de leraar LO zouden hiervoor in veel gevallen de beperkende factor zijn:

“Beoordelen wordt nog te veel autonoom toegepast” (FG2-R3)

De meerderheid van de leraren LO denkt dat hun beoordeling alle leerdoelen van LO goed dekt. Of dat alle leerdoelen goed gedekt worden door de beoordeling hangt echter vooral af van de individuele leraar:

“We hebben wel een leerplan waaraan we ons moeten houden...maar we hebben geen werkplan waarmee we aan de slag kunnen gaan... ik denk dat dit heel leerkrachtgebonden is of dat alle doelstellingen al dan niet afgedekt zijn met de beoordeling.”(FG2-R4)

Wat het formatief handelen betreft, wordt tijdens de lessen LO volgens de focusgroepen vooral klassikaal feedback gegeven op het product en minder op het leerproces. De leraar LO ervaart vooral dat het beperkte aantal uren het moeilijk maakt om een leerproces van de leerlingen te beoordelen. Bovendien vermindert volgens de leraar LO het beoordelen van het leerproces de effectieve bewegingstijd.

“Als ik een bso klas heb met 24 leerlingen dan ga ik heel veel moeite hebben met procesevaluatie.” (FG2-R8)

Self assessment en peer assessment vinden dankzij de digitalisering binnen het onderwijs, steeds meer plaats. In hoeverre er verder formatief gehandeld wordt hangt in meer of mindere mate af van de beschikbare tijd, de grootte van de klassen en de onderwijsvorm die de leerling volgt:

“Ik denk dat het bij ons ook vooral leeft dat dat ten koste gaat van de beweegtijd.”(FG2-R6)

“Leerlingen kunnen zichzelf filmen, ze kunnen dat thuis bekijken en dan een evaluatie invullen.” (FG1-R3)

Leraren LO geven aandacht aan de zelfreflectie van de leerlingen door een praatje te doen voor en na de les LO om vooral te peilen naar het algemeen welzijn van de leerling in de les LO en daarbuiten. Het gaat dus niet zozeer over het geleerde in de les LO en het wordt ook niet meegenomen in de beoordeling.

“Ik denk dat ik daar zelf geregeld toe kom door een persoonlijk gesprek te hebben met leerlingen apart... mensen die aan de kant zitten... of tijdens de trektochten die we jaarlijks doen.”(FG2-R6)

De beoordeling zelf wordt vooral uitgedrukt in cijfers omdat het, volgens de leraar LO, een manier is om een leerling te laten zien hoe hij het doet in zijn lessen LO, omdat dit wordt verwacht door de school, ouders en dient als verantwoording aan de ouders. De leraren LO geven aan dat zij steeds meer vraagtekens zetten bij het nut van het geven van cijfers, maar dat voor hen het geven van geen cijfers, geen optie is. Cijfers voor actieve deelname en inzet worden vooral gebruikt om de fysiek zwakkere leerlingen te compenseren. Bovendien vinden ze het geven van een punt ook veel gemakkelijker, terwijl een feedbackrapport moeilijker is en meer werk oplevert. Bovendien menen leraren LO dat het geven van punten voor sommige leerlingen ook motiverend kan werken en dat sommige leerlingen er juist behoefte aan hebben:

“Punten geven? Ik stel er mij meer en meer vragen bij.” (GF2-R8)

“Een stok achter de deur vaak ook, cijfers.” (FG2-R4)

“Ik heb het gevoel dat leerlingen vragende partij zijn voor punten voor LO.” (FG2-R3)

Leraren ervaren onvoldoende kennis en beoordelingscompetentie wat betreft kwalitatief goed beoordelen. Bovendien is hiervoor volgens hen te weinig aandacht vanuit de LO-opleidingsinstituten en te weinig samenwerking en informatie-uitwisseling tussen scholen, scholengemeenschappen en afdelingen LO. Verder blijkt er nood te zijn aan een groter draagvlak om de kwaliteit van de beoordeling te kunnen gaan implementeren en naar een hoger niveau te brengen.

“Wij doen heel veel vanuit ons buikgevoel...en denken dat het zo zou moeten zijn...maar er zou iets in onze opleiding moeten zitten...hoe gaan wij formatief handelen...hoe gaan wij evalueren op een goeie manier...ik zou liever van mijn buikgevoel naar een wetenschappelijk gevalideerd gevoel gaan.” (FG2-R2)

“Ik zou het wel fijn vinden...moesten we daar meer info over hebben...of overleggen met die school en die school...en vergelijken...ik zou dat wel tof vinden.” (FG1-R6)

Discussie

Deze studie had tot doel na te gaan hoe de feitelijke praktijk van beoordeling eruitziet in het secundair onderwijs in Vlaanderen (m.a.w. wat wordt op welke manier beoordeeld) en wat de waargenomen kwaliteit van beoordeling door de leraar LO is. Eerder is er namelijk gesuggereerd dat de kwaliteit van de beoordeling in LO een punt van zorg is (Hay & Penny, 2009; Thorburn, 2007). We gingen ook na hoe leraren LO van het secundair onderwijs de functie van beoordeling in LO ervaren, en of de beoogde leerplandoelstellingen en beoordelingsdoelen overeenstemmen met de feitelijke beoordelingspraktijk. Daarbij is gebruik gemaakt van de PEAQ (vragenlijst) uit een eerder onderzoek van Borghouts, Slingerland & Haerens, (2017) waarmee de beoordelingskwaliteit kon worden onderzocht zoals die eerder is gedefinieerd (Collier 2011; Melograno, 2007; Stiggins et al., 2007, AIESEP, 2020). Na analyse van de resultaten werden twee semigestructureerde focusgroepinterviews gehouden over de resultaten van het onderzoek om meer diepgang en rijkdom aan informatie te verkrijgen over de bevindingen, boodschappen en meningen van de leraar LO over het onderzoeksthema en om meer inzicht te krijgen in de dagelijkse praktijk (Rabionet, 2011).

Beantwoording onderzoeksvraag

Beoordelingskwaliteit

Over het algemeen lijkt de kwaliteit van de LO-beoordeling in Vlaanderen matig te zijn. In de steekproef van dit onderzoek scoorde de beoordelingskwaliteit over het geheel genomen 'neutraal' en 'enigszins mee eens'. Omgerekend naar een numerieke vijfpuntsschaal komt dit overeen met 3,6. De vragenlijsten waren zo opgebouwd dat leraren LO met een optimale beoordelingsaanpak op alle items 'helemaal mee eens' scoorden. Dit wijst erop dat er gemiddeld ruimte is voor verbetering. Leraren LO (15,9%) die 'neutraal' of lager scoren op bepaalde aspecten, zouden hun beoordelingspraktijken wellicht opnieuw moeten evalueren.

Uit het onderzoek blijkt dat het aspect 'beleid' gemiddeld het laagst scoort van alle kwaliteitsaspecten waarbij weinig vaksecties zich binnen de school moeten verantwoorden over leerlingresultaten en bijna de helft geen duidelijke richtlijnen heeft waaraan de beoordeling van leerlingen moet voldoen. Desondanks zijn het de schoolbesturen van het onderwijs die bevoegd zijn voor het opstellen van de evaluatiecriteria en de organisatie van examens of proeven, en niet de overheid (Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2021).

Volgens het jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie in Vlaanderen (Onderwijsspiegel, 2021) liggen er op vlak van leerlingenevaluatie en feedback veel groeikansen waarbij het vaak gefragmenteerde onderwijskundig beleid een belangrijk werkpunt is. Op onderwijskundig vlak hebben groepen leraren van eenzelfde vak vaak een grote autonomie. Er is echter onvoldoende

afstemming tussen de vakgroepen en schoolbrede afspraken ontbreken. Daardoor hebben deelteams nauwelijks zicht op wat er in andere vakken gebeurt (Onderwijsspiegel, 2021).

Bijna alle respondenten op de vragenlijst vinden dat leerlingen tijdens het leerproces veel feedback krijgen. Volgens de resultaten van de focusgesprekken is deze feedback vooral productgericht en veel minder procesgericht. Procesevaluatie zou meer tijd vergen, vooral bij grotere klasgroepen, waardoor men vreest dat de effectieve beweegtijd afneemt. Omdat de leraren LO-bewegingstijd belangrijk vinden, kiezen ze er vaak voor om klassikale verbeter tips te geven die dan vooral productgericht zijn. Hier lijkt sprake van een duidelijke discrepantie met wat leraren een van de hoofddoelen van LO blijken te vinden: dat leerlingen zich persoonlijk ontwikkelen in sport en bewegen. Daarbij past en het geven van feedback op het leerproces van de individuele leerling, in plaats van klassikale productfeedback. Slechts één op de tien leraren LO monitort de voortgang van de leerling tijdens de lessen LO om het leerproces bij te sturen (formatief handelen). Leraren LO geven in de focusgroepen dan ook aan dat kennis over kwalitatief beoordelen en beoordelingsvaardigheid volledig ontbreekt vanuit de opleiding LO.

Collier (2011) stelde dat het belangrijk is om leraren LO te voorzien van goede strategieën om de beoordeling te verbeteren, die relatief gemakkelijk kunnen worden geïmplementeerd. Hij stelde dat een goed begrip van de vijf kwaliteitsaspecten van beoordeling (Melograno, 2007; Stiggins et al., 2007) hen kan helpen om hun beoordelingscompetentie, door Melograno (2007) "assessment literacy" genoemd, te vergroten. Ondanks dat de PEAQ die in deze studie wordt gebruikt, is ontwikkeld voor onderzoeksdoeleinden, stellen we in lijn met het advies van Collier (2011) voor dat deze ook kan worden gebruikt door leraren LO om de sterke en zwakke van hun beoordelingsstelsel te evalueren en zo te helpen bij hun kritische betrokkenheid bij beoordelen.

Beoordelingsfuncties

Het is interessant om te zien dat leraren LO 'selecteren' geen belangrijke beoordelingsfunctie vinden. Dit zou kunnen gelinkt worden aan slechts een kwart van de leraren LO die aangeeft dat de beoordeling van LO meetelt bij de 'overgangsnorm' op het einde van het schooljaar. Wat de andere beoordelingsfuncties betreft, worden zowel beoordeling als middel om de inhoud en de manier van lesgeven bij te sturen, als beoordeling als middel om het vak binnen de school te verantwoorden, slechts matig gewaardeerd. In plaats daarvan beschouwen leraren LO het ondersteunen van "het leerproces van de leerling" als de belangrijkste beoordelingsfunctie. Een benadering van beoordelen die het leerproces van de leerling centraal plaatst is in overeenstemming met de principes van assessment for learning (AFL) of evalueren om te leren (Black & William, 1998). Het principe stelt dat een beoordeling vooral een 'formatieve' functie heeft wat wil zeggen dat de focus niet zozeer ligt op het leerresultaat (voldoet de leerling wel of niet aan de criteria), maar veeleer op het leerproces van de leerling, om te ontdekken waar leerlingen in hun leerproces staan om zo te kunnen bijsturen. Bovendien maakt AFL-deel uit van de alledaagse praktijk van leerlingen, leraren en leeftijdgenoten die door dialoog, demonstratie en observatie informatie vergaren, erover nadenken en erop reageren, op een manier die continu leren bevordert (Black & William, 1998; Black & William, 2009; William, 2011). Hieruit kan worden afgeleid dat de betrokkenheid van leerlingen centraal staat in het concept van AFL. Onze bevindingen doen vermoeden dat leraren LO in Vlaanderen ernaar streven AFL toe te passen, maar dat hun beoordelingspraktijken daar vaak niet mee in overeenstemming zijn. Zo zijn slechts weinig leraren LO het er volledig mee eens dat de voortgang van de leerlingen tijdens de lessen wordt gemonitord om zo formatieve feedback te kunnen geven. Ook is maar een klein deel het er volledig mee eens dat leerlingen zichzelf of elkaar vaak (tussentijds) beoordelen tijdens de lessenreeks. Bovendien geeft het jaarrapport van de onderwijsinspectie aan dat het geven van kwaliteitsvolle feedback een wijdverspreid werkpunt is in het gewoon secundair onderwijs. Dat de feedback voornamelijk gericht is op het product, op het verbeteren van fouten, op het zelfniveau en op algemene attitudes. De terugkoppeling naar het procesniveau blijft frequent achterwege. De

feedback vertrekt in beperkte mate vanuit de doelen en heeft weinig oog voor de volgende stappen in het leerproces van de individuele leerling. Hierdoor worden de leerlingen weinig gestimuleerd om te reflecteren over de doelen die ze moeten bereiken om hun competenties te versterken of over de stappen die ze kunnen zetten in hun leerproces (Onderwijsspiegel, 2021).

Overigens staan zelfkennis en reflectie helemaal onderaan als beoordelingscriteria in LO en nemen leerlingen niet vaak deel aan de ontwikkeling van de criteria waarop ze worden beoordeeld.

Enerzijds wordt het gebruik van AFL binnen LO aangemoedigd (Collier, 2011.), anderzijds is het onderzoek naar de impact van AFL eerder beperkt (Hay, 2006; Moura, Graca, Machphail & Batista 2020). Door AFL toe te passen, geeft de beoordeling antwoord op de vraag wat de volgende stap in het leerproces is. Bovendien kunnen leraren LO de informatie uit deze beoordelingen ook gebruiken om hun onderwijs bij te stellen en te evalueren waardoor een krachtige leeromgeving ontstaat (Slingerland, 2015). Toch geeft slechts minder dan de helft van de leraren LO aan dat zij leerlingen in LO beoordelen om hun onderwijsinhoud en -methoden aan te passen. Er is aangetoond dat AFL de prestaties en motivatie van leerlingen voor onderwijs in het algemeen ondersteunt (Black & William, 2009; Krijgsman et al. 2019) en vanuit deze krachtige leeromgeving biedt AFL zeer praktische aanknopingspunten om tegemoet te komen aan de behoeften van autonomie, verbondenheid en competentie vanuit het proces van beoordelen van leerlingen, ook wel het ABC van motiverend beoordelen genoemd (Haerens, Cardon & Bourdeaudhuij, 2010). Op deze manier zouden we kunnen stellen, vanuit een motivatieperspectief, dat beoordelen volgens de principes van AFL binnen LO wellicht juist motiverend kan zijn voor leerlingen (Slingerland, 2015).

Afstemmen van LO-doelen en beoordeling

In een samenhangend curriculum en kwalitatief goede LO (Lund, 1992) zijn leerdoelen voor LO zinvol en gerelateerd aan de algemene doelen van LO en zijn leeractiviteiten en beoordelingsactiviteiten afgestemd op de leerdoelen (Penny, Brooker, Hay & Gillespie, 2009). Dit wil zeggen dat je de kennis, inzichten en vaardigheden zoals beschreven in de kerndoelen en eindtermen toetst (Borghouts, Weeldenburg, Slingerland & Van Dokkum (2015). Bovendien wordt deze "constructieve afstemming" (Biggs, 1996) beschouwd als een vereiste voor AFL (Georgakis & Wilson, 2012). Door de beoogde doelen van het LO-curriculum te vergelijken met de aspecten die in de steekproef bij de beoordeling 'meetellen' kon inzicht worden verkregen in de mate van constructieve afstemming in Vlaanderen bij LO. Het aanleren van (senso)motorische vaardigheden wordt door de respondenten als een minder belangrijk doel van de lessen LO wordt beschouwd, dan het bijbrengen van kennis en inzicht met betrekking tot sport en bewegen aan de leerlingen. Maar hoewel 86,5% van hen aangeeft dat (senso)motorische vaardigheden één van de aspecten is die wordt beoordeeld, wordt het aspect kennis door slechts 40,5% van de leraren LO beoordeeld. Dit ligt in lijn met bevindingen uit eerdere onderzoeken (Matanin & Tannehill, 1994; Redilius & Hay, 2012; Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017) waarbij verschillende aspecten die worden beoordeeld niet zozeer gekoppeld zijn aan leerdoelen, maar eerder voorwaarden zijn om te leren (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017). Voorbeelden zijn actieve deelname, inzet of aanwezigheid, waarvan in Vlaanderen actieve deelname en inzet veruit de twee hoogste scores zijn met betrekking tot aspecten die worden beoordeeld. Uit de kwalitatieve resultaten van de studie blijkt dat leraren LO actieve deelname en inzet in de eerste plaats beoordelen als compensatie voor leerlingen die zwakker scoren op sensomotorische vaardigheden, maar die goed hun best doen tijdens de LO-les. Uit deze studie blijkt dat er in Vlaanderen, net als in andere landen, wellicht een gebrek aan afstemming is tussen de beoogde leerdoelen en wat er in de praktijk wordt beoordeeld. Dit ondanks de relatief hoge score die leraren zichzelf in ons onderzoek toekenden op het gebied van afstemming als kwaliteitsaspect van beoordelen. Vergelijkbare resultaten komen uit het jaarrapport van de onderwijsinspectie in Vlaanderen waar de beoordeling van leerlingen en de afstemming op de leerdoelen een pijnpunt blijkt te zijn. Op een minderheid van de scholen is de beoordeling representatief voor het gevalideerde doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces. Voor LO is het leer- en

ontwikkelingsgericht aanbod vaak zeer goed afgestemd op de beginsituatie van de leerlingen maar is er gebrek aan samenhang waarbij de logische en graduele opbouw van bewegings- en persoonsdoelen geïntegreerd aan bod komen te weinig zichtbaar is in de klaspraktijk (Onderwijsspiegel, 2021).

Het belang van het bereiken van een samenhangend, op elkaar afgestemd curriculum voor kwalitatief hoogwaardige LO wordt erkend en daarom wordt er leraren LO geadviseerd om meer aandacht te besteden aan het op elkaar afstemmen van leerdoelen, leeractiviteiten en beoordelingspraktijken.

Beoordelingspraktijken

Het secundair onderwijs in Vlaanderen is opgedeeld in verschillende cognitieve niveaus. Binnen deze cognitieve niveaus vormt LO een uitzondering op de regel van het toepassen van normgebonden criteria bij de beoordeling. In het LO-curriculum (VVKSO, 2008; GO, 2020) staat dat de leraar LO moet beginnen met het bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en rekening moet houden met het niveau van en de verschillen tussen de leerlingen. Deze verschillen situeren zich op het gebied van lichamelijke conditie, motivatie, inzet, aandacht voor medeleerlingen, en interesse om actief aan sport deel te nemen. Omdat zeer vaardige en zwakke leerlingen niet altijd evenveel vooruitgang boeken suggereert het curriculum om bij de beoordeling van de vorderingen (progressie), het leerrendement, juist rekening te houden met de beginsituatie van elk individu. Dit komt niet overtuigend naar voren in de resultaten van dit onderzoek, waar minder dan één derde van de leraren LO aangeeft (zeer) vaak rekening te houden met het individuele niveau en de vorderingen van leerlingen bij de beoordeling binnen LO. Uit de focusgroepinterviews blijkt dat dit genuanceerd moet worden. De leraar LO zegt rekening te houden met de beginsituatie van de leerling en nog steeds dezelfde criteria te gebruiken, maar past de leer- en beoordelingssituatie aan de leerling aan. Vaak wordt dit gedaan door het "inzetcijfer" te gebruiken als een gemakkelijke maar onbetrouwbare en niet valide oplossing.

Het LO-curriculum legt minstens één periode per jaar op voor de bewegingsgebieden: atletiek, gymnastiek, ritmische vorming, dans en/of expressie (meisjes), doelspelen en terugslagspelen, en dit alles in gelijke mate over de drie graden. Enkel voor de jongens is ritmische vorming, dans en/of expressie minstens één periode per graad opgelegd. Observatie leent zich zeer goed voor de beoordeling van technische en tactische criteria bij doelspelen en terugslagspelen, en ook voor de beoordeling van dans en gymnastiek is observatie zeer geschikt. Atletiek wordt het meest waarschijnlijk beoordeeld aan de hand van een kwantitatieve "harde meting" zoals tijd, afstand, hoogte enzovoort. Observatie lijkt in dit onderzoek dan ook veruit de meest toegepaste beoordelingsmethode binnen LO te zijn, gevolgd door "objectieve" uitkomstmetingen. Een eerdere studie uit de Verenigde Staten toonde ook een relatief hoge prevalentie van lerarenobservaties als een beoordelingsmethode aan, maar schriftelijke vormen van beoordeling lijken meer gerapporteerd te worden in Amerikaanse studies vergeleken met de gegevens uit Vlaanderen en Nederland (Matanin & Tannehill, 1994; Kneer, 1986; Borghouts ...). Dit bevestigt nogmaals de constatering dat het bijbrengen van kennis en inzicht in verband met sport en bewegen door minder dan de helft van de leraren LO wordt beoordeeld, maar wel als een doel voor LO wordt beschouwd.

Volgens Hay & Penny (2009) wordt de effectiviteit van beoordeling in LO vergroot door een focus op authentieke taken, wat in hun definitie betekent dat een authentieke beoordeling zich richt op aandachtspunten die betekenisvol zijn voor de leerling en betekenis hebben buiten de onderwijscontext. Door authentieke beoordeling is er dus afstemming met bijvoorbeeld één van de algemene doelen voor LO zoals beschreven in het leerplan: dat leerlingen de waarde leren kennen van een gezonde bewegings-actieve levensstijl en de invloed daarvan op hun welzijn. In Schotland, Engeland en Australië ((Thorburn, 2007) werd echter geconstateerd dat het ontwikkelen van authentieke beoordelingstaken een professionele uitdaging was en dat bij schoolexamens met een 'high stakes' karakter praktijkdemonstraties slechts een minderheid van de totale beoordelingen uitmaakten vergeleken met schriftelijke opdrachten en toetsen. Het lijkt erop dat zo gauw LO als

examenvak meetelt, zoals in Nederland bijvoorbeeld met de keuzevakken BSM en LO2 het geval is, men toch liever de toevlucht neemt tot schriftelijke toetsopdrachten. Mogelijk worden deze door leraren LO toch als betrouwbaarder te beoordelen gezien. Het huidige onderzoek toont aan dat praktijkdemonstraties de meest voorkomende vorm van beoordeling zijn in het reguliere secundair LO-onderwijs in Vlaanderen, waarbij 84,6% van de leraren aangeeft dat ze observaties vaak tot zeer vaak gebruiken als beoordelingsmethode. Schriftelijke opdrachten en toetsen worden daarentegen zelden gebruikt, wat vanuit het oogpunt van authenticiteit als een positief resultaat kan worden beschouwd.

De meeste leraren LO maken frequent gebruik van een veelzijdigheid van beoordelingscriteria, maar deze zijn niet altijd identiek zijn voor alle leraren LO binnen dezelfde school. Tegelijkertijd is in iets minder dan de helft van de LO-afdelingen "beoordeling" geen regelmatig agendapunt op vakvergaderingen. Dit, samen met een schijnbaar niet overal optimale beoordelingskwaliteit, is een punt van zorg wat ertoe leidt om LO-afdelingen, schoolbesturen, opleidingen LO en schoolinspecties aan te bevelen om bestaande beoordelingspraktijken onder de loep te nemen en samen te werken aan het optimaliseren van de systematische voorwaarden die nodig zijn voor een kwalitatief goede beoordeling van LO (Redilius & Hay, 2012).

Cijfers en overgangsnorm

Slechts een kwart van de leraren LO geeft aan dat beoordelen voor LO meetelt als overgangsnorm bij het einde van het schooljaar. In Vlaanderen zijn scholen volledig verantwoordelijk voor de organisatie van onderwijs en leren, scholen zijn vrij om te bepalen hoe LO wordt beoordeeld en of er rekening mee wordt gehouden bij de jaarlijkse voortgang van het leerjaar (Vlaanderen is onderwijs en vorming, 2021). In het kader van de eindtermen en delibererende klassenraden besturen scholen in Vlaanderen met een hoge mate van autonomie zoals reeds eerder beschreven. Het is de delibererende klassenraad die als verlengstuk van het schoolbestuur optreedt en de bevoegdheid heeft om te beslissen of de leerling geslaagd is of niet. In Vlaanderen wordt de leerling, door de delibererende klassenraad, in zijn geheel bekeken met al zijn merites. Er wordt toekomstgericht gedebatteerd met de centrale vraag: Is de leerling in staat om in het volgende jaar van dezelfde studierichting te slagen. Leraren moeten voor een deliberatie alle gegevens van de leerling bijeen leggen en op basis daarvan wordt over de leerling gesproken. Evaluaties tijdens de les LO vormen een deel van al die gegevens.

Opvallend is dat in Vlaanderen 91,9% van de leraren LO aangeeft dat de beoordeling van LO op het rapport wordt uitgedrukt in cijfers, in Nederland is dat 85%. Uit de focusgesprekken blijkt dat leraren LO vooral een cijfer geven omdat ouders dat op het rapport verwachten, anders zouden ze veel minder cijfers geven, wat niet wil zeggen dat ze het geven van cijfers zouden willen afschaffen. Sommige leraren LO ervaren dat het geven van cijfers voor sommige leerlingen ook motiverend werkt. Desondanks blijkt uit onderzoek dat het effect van het geven van cijfers op de ervaringen van leerlingen zorgwekkend is en een effect heeft op de motivatie van leerlingen (Krijgsman, 2015; Slingerland, Borghouts & Weeldenburg, 2015). Volgens Krijgsman (2015) zorgt het krijgen van een cijfer voor negatieve ervaringen in de les LO. Leerlingen ervaren minder gevoelens van competentie, minder plezier (autonome motivatie), meer druk (gecontroleerde motivatie) en meer angst in vergelijking met een les waarin geen cijfer wordt gegeven. Daarentegen gaven de leraren LO 'leerlingen plezier laten ervaren in sport en bewegen' aan als het belangrijkste doel binnen de lessen LO. Indien beoordelen door middel van een cijfer deel uitmaakt van het onderwijssysteem, is het van belang om een goede balans te zoeken tussen de onderwijsdoelstelling en het doel van beoordelen (Krijgsman, 2015). Onder deze onderwijsdoelstelling wordt verstaan, alsook omschreven in het LO-curriculum voor het secundair onderwijs in Vlaanderen (KOV): "De leraar motiveert leerlingen tot deelname aan de bewegings- en sportcultuur en tot gezond en veilig beweeggedrag". Op deze manier kunnen leerlingen competent gemaakt worden om succesvol deel te nemen aan de bewegingscultuur (Brouwer et al., 2011). Om dit te realiseren is het van belang om de leerlingen zo

optimaal mogelijk te motiveren en enthousiasmeren voor sport en bewegen op school zodat ze er ook plezier aan beleven; leerlingen die positieve ervaringen hebben in de les LO blijken in hun vrije tijd en op latere leeftijd meer lichamelijk actief te zijn (Haerens et al., 2010). Bovendien kunnen leerlingen de cijfers als een doel op zich beschouwen, zodra het cijfer is gegeven stopt het 'leren' met als ongewenst effect dat leerlingen niet verder reflecteren op hun sterke en zwakke punten (Borghouts, 2019).

Uit deze studie blijkt dat er nog ruimte is voor verbetering als het gaat om "formatief handelen" en dat leerlingen zich dus niet goed bewust zijn van de leerdoelen en hun vorderingen op weg daar naartoe, zodat zij vooral bezig zijn met het halen van een goed cijfer (of op zijn minst een voldoende).

Theoretische en praktische implicaties

Vanuit het analyseren van de kwalitatieve resultaten blijkt dat er toch enkele praktische implicaties zijn ten aanzien van de 5 centrale kwaliteitsaspecten van beoordelen (Melograno, 2007) en de voorwaarden voor een goede beoordeling volgens Slingerland, Weeldenburg, Van Dokkum en Borghouts (2014). Hierbij volgt een opsomming van de belemmerende factoren voor de leraar LO om op basis van de literatuur een kwalitatief beoordelingssysteem op te zetten en in de praktijk te kunnen toepassen.

- 1) Gebrek aan goed beleid, duidelijke visie en richtlijnen met betrekking tot de beoordeling van leerlingen.
- 2) Onvoldoende kennis en beoordelingscompetentie van de leraar LO.
- 3) Onvoldoende aandacht voor de kwaliteit van de beoordeling en de ontwikkeling van de beoordelingscompetentie van de leraar LO vanuit de opleidingsinstituten.
- 4) Te weinig samenwerking, informatie-uitwisseling tussen scholen, scholengemeenschappen en afdelingen LO met betrekking tot de beoordeling van leerlingen.
- 5) De grote vorm van autonomie om beslissingen te nemen van de individuele leraar LO.
- 6) De omvang van de school en de afdeling LO bemoeilijkt de samenwerking.
- 7) De grootte van de klassen en de onderwijsvorm aso, tso of bso werkt soms belemmerend om formatief handelen toe te passen.
- 8) Leraren vrezen dat formatief handelen veel tijd vergt waardoor de effectieve beweegtijd zou afnemen.

Sterkten & zwakten

Voor zover bekend is dit de eerste keer dat de feitelijke praktijk van beoordelen en de ervaren kwaliteit ervan door de leraar LO is bestudeerd in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Er is gebruik gemaakt van een mixed methode onderzoeksoptzet waarbij de kwantitatieve PEAQ online vragenlijst is gebruikt om de kwaliteit van de beoordeling te onderzoeken en waarbij de kwantitatieve aanpak heeft gezorgd voor waardevolle inzichten. De PEAQ-vragenlijst is afkomstig van een eerder onderzoek, uitgevoerd in Nederland door Borghouts, Slingerland & Haerens (2017). Er kon gerekend worden op een grote betrokkenheid vanuit verschillende kanalen om de leraren LO te benaderen. De relevantie van het onderzoek werd ook bevestigd door de resultaten en bevindingen van het 'jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie' in Vlaanderen (Onderwijsspiegel, 2021). Deze studie is echter niet zonder beperkingen. De interviews werden door de onderzoeker zelf afgenomen en geanalyseerd, zodat subjectiviteit als een zwak punt kan worden beschouwd. Anderzijds is de onderzoeker ook goed vertrouwd met de theorie en de resultaten van de PEAQ-vragenlijst, waardoor gerichtere vragen konden worden gesteld tijdens de focusgroepinterviews. Voor een studie die de nadruk legt op een grootschalige kwantitatieve methode, was het aantal respondenten op de vragenlijst beperkt en is het mogelijk dat er overlapping is van leraren LO die op dezelfde school werken en dat de steekproef niet representatief was. Met name leraren met interesse in het onderwerp of een groot plichtbesef zouden oververtegenwoordigd kunnen zijn. Dit zou wellicht kunnen betekenen dat de resultaten van de studie positiever zijn dan de realiteit.

Conclusie

De beoordeling is van matige kwaliteit. Verder suggereren leraren LO dat er een gebrek is aan duidelijke richtlijnen, ondersteuning en beleid van het schoolmanagement betreffende de evaluatie van leerlingen. De bevindingen suggereren verder dat leraren LO 'beoordeling voor leren' belangrijk vinden maar dat hun beoordelingspraktijken over het algemeen niet in overeenstemming zijn met deze visie. Bovendien lijkt er een gebrek aan afstemming te zijn tussen de beoogde leerresultaten en wat er werkelijk wordt gewaardeerd en beoordeeld. Uit de studie blijkt verder dat leraren LO een gebrek aan kennis en beoordelingscompetentie ervaren, dat vooral voortkomt uit onvoldoende aandacht voor en overdracht ervan vanuit de lerarenopleidingen LO. Naar mijn mening vragen deze resultaten om een gezamenlijke inspanning van afdelingen LO, vak experts, schoolbesturen, lerarenopleidingen LO en onderwijsinspectie om de bestaande beoordelingspraktijken onder de loep te nemen en samen te werken aan het optimaliseren van de beoordelingskwaliteit in LO. Rekening houdend met aandacht voor de begrippen constructieve afstemming, beoordelen om te leren (AFL) en de verschillende aspecten van beoordelingskwaliteit.

Het zou waardevol zijn om uit het huidige onderzoek 'good practices' te identificeren en in deze scholen diepgaander kwalitatief onderzoek te verrichten om het onderwijsbeleid- en praktijkherzieningen beter te informeren. Toekomstig onderzoek zou ook meer expliciet kunnen ingaan op het thema 'constructieve afstemming' bij LO en 'kwaliteitsvolle feedback' (formatief handelen). Bovendien zou het interessant zijn om na te gaan in welke mate en hoe lerarenopleidingen LO leerlingenevaluaties in hun opleidingsprogramma opnemen. Omdat grootschalige gegevens over beoordelen bij LO schaars zijn zou het interessant zijn om de bevindingen te vergelijken met vergelijkbare gegevens over de verschillende Belgische deelstaten en uit andere landen.

Disseminatieplan

De inzichten en kennis uit dit onderzoek worden via verschillende kanalen, aangepast in taalgebruik voor de specifieke stakeholders, in de beroepspraktijk verspreid om een zo breed mogelijk draagvlak en een langere borging te krijgen..

- Vakleraren lichamelijke opvoeding: Aan het eind van het onderzoek zal in samenwerking met Dr. Lars Borghouts een artikel geschreven worden over de gevonden resultaten voor de beroepspraktijk. Dit artikel zal volgens de planning aan het begin van het schooljaar 2021-2022 worden gepubliceerd in het tijdschrift 'BVLO', uitgave september 2021.

Verder zullen de resultaten en bevindingen beschikbaar zijn via de websites, nieuwsbrieven van de relevante onderwijsnetwerken en organisaties zoals 'Moev', zodat de kennis en inzichten uit het onderzoek geïmplementeerd kunnen worden door gerichte nascholing over het thema beoordelen voor de leraar LO of door informatieverstrekking via de website.

- Leidinggevenden in het onderwijs: schoolbestuurders en directies, onderwijsinspectie, beleidsmakers, pedagogische begeleiders, opleidingen lichamelijke opvoeding: Voor deze stakeholders zal een concrete aanbeveling worden geschreven die via tijdschriften zoals 'In dialoog' (KOV), die gericht zijn op leidinggevenden, kan worden verspreid. De kennis en inzichten uit dit onderzoek kunnen worden voorgesteld op symposia, die aanleiding kunnen geven aan leidinggevenden om bestaande beoordelingspraktijken onder de loep te nemen en om de beoordeling binnen LO te optimaliseren, eventuele aanpassingen te doen aan het curriculum.

- Publicaties in wetenschappelijke tijdschriften: Mogelijk zal een Engelstalig artikel van het onderzoek naar een wetenschappelijke tijdschriften worden gestuurd, zodat deze in het kenniscircuit kunnen worden opgenomen en op lange termijn transparant blijven. De resultaten en aanbevelingen kunnen dan dienen als basis voor eventueel vervolgonderzoek.

Referenties

- AIESEP. Position Statement on Physical Education Assessment (2020).
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Opgehaald van Vereniging hogescholen:
https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/206/original/Gedragscode_praktijkgericht_onderzoek_voor_het_hbo.pdf?
- Armour, K., Macdonald, D. (2012). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (79-93). London: Routledge.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I Have My Own Picture of What the Demands are: Grading in Swedish PEH – Problems of Validity, Comparability and Fairness. *European Physical Education Review* 16 (2), 97–115. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X10381299>
- Biggs, J. (1996). "Enhancing Teaching Through Constructive Alignment." *Higher Education* 32 (3): 347–364.
- Baert, G. (1981). Van lichamelijke opvoeding naar geïntegreerde bewegingsopvoeding [From physical education to movement education]. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, 4, 9-13.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Black, K. P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 21 (1), 5–31. <https://doi.org%2F10.1007%2Fs11092-008-9068-5>
- Borghouts, L. & Slingerland, M. (2014). Kwaliteit van Beoordeling binnen LO. *Lichamelijke Opvoeding* 4, 12–13.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
DOI: [10.1080/17408989.2016.1241226](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226)
- Borghouts, L. (2019). Wel of geen cijfer geven? Een nuancering. *Lichamelijke Opvoeding*, 6, 38-40.
<http://fontys.nl/Projecten/Toetsen-en-Beoordelen-bij-LO/Publicaties.htm>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006, januari). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwer, B., Aldershof, A., Bax, H., Berkel, M. van Dokkum, G., van Mulder, M., & Nienhuis, J. (2011). Human movement and sports in 2028: een blik in de toekomst van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en sport op school. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling). Opgehaald van kennisbank:
https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?human-movement-and-sports-in-2028&kb_id=9172

- Cassady, H., G. Clarke, & A.-M. Latham. (2004). Experiencing Evaluation: A Case Study of Girls' Dance. *Physical Education and Sport Pedagogy* 9 (1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/1740898042000208106>
- Chan, K., Hay, P. J., & Tinning, R. (2011). Understanding the Pedagogic Discourse of Assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 2 (1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730340>
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education: The Role of Assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 82 (7), 38–41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598656>
- Dinan-Thompson, M. & Penney, D (2015). Assessment Literacy in Primary Physical Education. *European Physical Education Review* 21 (4), 485–503. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X15584087>
- Gale, N.K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analyses of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1-1. <http://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1), 37-52.
- Haerens, L., Cardon, G., & Bourdeaudhuij, I. D. (2010). Wil je of moet je deelnemen aan de les Lichamelijke Opvoeding? Het ABC van een motiverende leeromgeving. *Tijdschrift Voor Lichamelijke Opvoeding*, (1), 11–14
- Haerens, L., Davis, K., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review* 16(2), 117-139. <https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.1177%2F1356336X10381304>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi:10.3102/003465430298487>
- Harlem, W., James, M. (2006). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education Principles: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379. <https://doi-org.lib.fontys.nl/10.1080/0969594970040304>
- Hay, P. J. (2006). *Assessment for Learning in Physical Education*. Physical Education, 312–325. London: Sage.
- Hay, P. J., & Penney, D. (2009). Proposing Conditions for Assessment Efficacy in Physical Education. *European Physical Education Review* 15 (3), 389–405. <https://DOI:10.1177/1356336X09364294>
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education* 3 (1), 3–15. <https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.2304%2Fpfie.2005.3.1.6>

- James, A., Griffin, L. L. & Dodds, P. (2008). The Relationship between Instructional Alignment and the Ecology of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 27, 308–326.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Koelsch, L.,E. (2013). Reconceptualizing the Member Check Interview. *International Journal of Qualitative Methods*. 1 (2), 13-22.
<https://doiorg.fontys.idm.oclc.org/10.1177%2F160940691301200105>
- Kneer, M. E. (1986). Description of Physical Education Instruction Theory/Practice Gap in Selected Secondary Schools. *Journal of Teaching in Physical Education* 5, 91–106.
<https://doi:10.1123/jtpe.5.2.91>
- Krijgsman, C. (2015). Help, ik krijg vandaag een cijfer! Een pleidooi voor ‘Evalueren om te leren’. *Lichamelijke Opvoeding* 8, 6-9.
- Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students’ need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1-11.
<https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education and Society*. 18 (1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lund, J. (1992). Assessment and Accountability in Secondary Physical Education. *Quest*. 44 (3), 352–360.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and Grading in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4), 395–405.
- Melograno, V. J.(2007). Grading and Report Cards for Standards-based Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (6): 1–58.
- Moura, A., Graça, A., MachPhail, A., & Batista, P. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.
- Morgan D.L., & Krueger R.A. (1998) Planning Focus Groups (Focus Groups Kit 2). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the Purposes of Educational Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 14 (2): 149–170. <https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.1080/09695940701478321>
- Nichols, S. L., & Berliner. D. C. (2007). Collateral Damage: How High-stakes Testing Corrupts America’s Schools. *Cambridge, MA: Harvard Education Press*.
- Norman, G. (2010). Likert Scales, Levels of Measurement and the ‘Laws’ of Statistics. *Advances in*

Health Sciences Education 15 (5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>

Onderwijsspiegel (2021). Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie (Vlaamse overheid). Opgehaald van Onderwijsinspectie:

<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Onderwijsspiegel%202021%20-%20persbericht%20onderwijsinspectie%20%2831%20maart%2020>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., J., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, Pedagogy and Assessment: Three Message Systems of Schooling and Dimensions of Quality Physical Education. *Sport, Education and Society* 14 (4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>

Rabionet, E.S. (2011). How I Learned to Design and Conduct Semi-Structured Interviews: An Ongoing and Continuous Journey, *The Qualitative Report*, (16)2, 563-566. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/rabionet.pdf>

Rabiee F (2007) Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society* 63(04): 655–660.

Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student Views on Criterion-referenced Assessment and Grading in Swedish Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17 (2), 211–225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>

Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. New York, NY: Pearson.

Slingerland, M., Borghouts, L., Weeldenburg, G. (2015). Evalueren om te leren: motiverend beoordelen in de les LO. *Lichamelijke Opvoeding* 103 (pp. 10-13)

Tobin, G.A. & Begley, C.M. (2004) Methodological Rigour within a Qualitative Framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 388-396. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207>.

Thorburn, M. (2007). Achieving Conceptual and Curriculum Coherence in High-stakes School Examinations in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2), 163–184. <https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.1080/17408980701282076>

Van Berkel, H. (2017). *Toetsen in het hoger onderwijs*. A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke (Eds.). Bohn Stafleu van Loghum.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Van Tuyckom, C., Vos, S. & Scheerder J. (2011). *Metten en weten over zweten: methoden van sociaalwetenschappelijk sportonderzoek*. Gent: Academia Press.

Vlaanderen is onderwijs en vorming (2021). Leerplannen secundair onderwijs. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs en vorming:

[www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen/secundair onderwijs](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen/secundair%20onderwijs).

- GO (2020). Leerplannen. Opgehaald van GO: [https:// pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing-leerplannen/leerplannen-so](https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing-leerplannen/leerplannen-so)

- VVKSO (2008). Leerplannen Lichamelijke Opvoeding. Opgehaald van VVKSO:

<http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Lichamelijke%20opvoeding-2010-022.pdf>

[www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen wie](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen%20wie)

[www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen wat](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen%20wat)

https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/MLER_115
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#10>

Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (1), 3–14.
<https://doi-org.fontys.idm.oclc.org/10.2304%2Fpie.2005.3.1.6>

Bijlages

Bijlage 1: PEAQ-vragenlijst

U krijgt nu een aantal stellingen voorgelegd over de feitelijke situatie rondom toetsen en beoordelen van LO op uw school en in uw lessen.

Bij elke stelling vragen wij u aan te geven in hoeverre u het er mee eens bent.

Daarnaast vragen wij u of u het belangrijk vindt wat er in de stelling staat.

[illegible]

11	Leerlingen weten aan het begin van een lessenreeks op welke manier ze beoordeeld gaan worden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	Leerlingen kunnen achteraf exact weten hoe hun beoordelingsresultaat tot stand is gekomen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Volledig Oneens	Enigszins Oneens	Neutraal	Enigszins Eens	Volledig Eens	Weet Niet
13	Leerlingen weten door feedback gedurende de lessenreeksen steeds op welk niveau ze zitten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	Leerlingen krijgen gedurende het leerproces veel verbetertips.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	Tijdens de lessen wordt de voortgang van leerlingen gemonitord, om zo het leerproces te kunnen bijsturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	Vaak moeten leerlingen tijdens een lessenreeks zichzelf of elkaar (tussentijds) beoordelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	Binnen de vaksectie LO is er veel kennis van het onderwerp 'beoordelen'	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	De leraren LO op mijn school zijn vaardig in de toepassing van het beoordelen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	De resultaten van leerlingen vanuit beoordelingen worden op mijn school goed geïnterpreteerd en benut (bijvoorbeeld voor aanpassingen aan het onderwijs, beter aansluiten op het niveau van leerlingen, ect.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	Binnen de vaksectie hebben wij vaak goede, kritische gesprekken over het oordelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**U krijgt nu een aantal stellingen over de functie van toetsen en beoordelen binnen LO.
Ook hier vragen we telkens hoe belangrijk u deze functie vindt.**

	Stelling	In hoeverre bent u het met de stelling eens?					
		Volledig Oneens	Enigszins Oneens	Neutraal	Enigszins Eens	Volledig Eens	Weet niet
21	Ik beoordeel leerlingen bij LO <i>om te kunnen selecteren (voor overgangsnorm, doorverwijzing enz.)</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	Ik beoordeel leerlingen bij LO <i>om inhouden en werkwijze van mijn lessen bij te stellen</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	Ik beoordeel leerlingen bij LO <i>om het vak te verantwoorden op school</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	Ik beoordeel leerlingen bij LO <i>om het leren van leerlingen te begeleiden</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐

U krijgt nu een aantal vragen voorgelegd over de uitvoering van toetsen en beoordelen binnen LO op uw school, en uw mening daarover. Bij een aantal vragen staat vermeld dat u meerdere antwoorden kunt aankruisen.

	Vraag								
25	Welke onderdelen worden op uw school beoordeeld bij de toetsing en beoordeling van leerlingen voor LO? (meerdere antwoorden mogelijk)	○ Kennis ○ (Senso)motorische vaardigheid ○ Fitheid (kracht, lenigheid, snelheid, uithoudingsvermogen) ○ Spelinzicht ○ Regelvaardigheid (rollen zoals organisator, instructeur, scheidrechter, ontwerper) ○ Hulpverlening ○ Taakgerichtheid (ingaan op bewegingsuitdagingen)							

		○ Zelfkennis en reflectie ○ Sociaal gedrag ○ Actieve deelname ○ Inzet ○ Aanwezigheid ○ Correcte kleding ○ Anders						
26	Hoe vaak worden de volgende vormen van beoordelen op uw school gebruikt?		Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Zeer vaak	Weet niet
		Observatie (in de zaal, op het veld, enz.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		"Harde" meting (tijd, hoogte, afstand, aantal, enz.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Schriftelijke toets (bijv. open of gesloten vragen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Schriftelijke opdracht (bijv. werkstuk of reflectie).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Een werkboek met opdrachten ingevuld door de leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Een portfolio van de leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Anders	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27	Hoe vaak worden de volgende vormen van <i>praktijkbeoordeling</i> (observatie en "harde" meting) op uw school gebruikt?		Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Zeer vaak	Weet niet
		Beoordeling <i>zonder</i> van te voren afgesproken beoordelingscriteria.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Beoordeling op basis van te voren afgesproken criteria en normen die voor iedere leerling gelijk zijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Beoordeling rekening houdend met de individuele 'voortgang' van de leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Anders	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28	Staan toetsing en beoordeling (of aspecten daarvan) regelmatig op de agenda van vaksectie-vergaderingen?	○ Ja ○ Nee ○ Soms ○ Weet niet						
29	Telt de beoordeling voor LO mee bij de 'overgangsnorm' aan het eind van het schooljaar?	○ Ja ○ Nee ○ Soms ○ Weet niet						

30	Vindt u dat de beoordeling voor LO <i>mee zou moeten tellen</i> bij de 'overgangsnorm' aan het eind van het schooljaar?	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms ☐ Weet niet						
31	Telt op uw school de beoordeling voor LO mee bij de bepaling van de geschiktheid van een leerling voor een onderwijstype (zoals vmbo/havo/vwo of vmbo-B, -K, -G, -T)?	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms ☐ Weet niet						
32	Vindt u dat op uw school de beoordeling voor LO <i>mee zou moeten tellen</i> bij de bepaling van de geschiktheid van een leerling voor een onderwijstype?	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms ☐ Weet niet						
33	Hoe wordt de beoordeling voor LO op het rapport uitgedrukt? (meerdere antwoorden mogelijk)	☐ Niet ☐ Cijfer ☐ Onvoldoende/voldoende/goed (of vergelijkbaar) ☐ Geschreven beoordeling (woordrapport) ☐ Anders ☐ Weet niet						

Tot slot van de vragenlijst krijgt u enkele vragen over de doelstellingen die u met uw lessen LO belangrijk vindt.

	Stelling	In hoeverre bent u het met de stelling eens?				
		Volledig Oneens	Enigszins Oneens	Neutraal	Enigszins Eens	Volledig Eens
	Een belangrijke doelstelling van mijn lessen LO vind ik...					
34	... leerlingen (senso)motorische vaardigheden aanleren.	☐	☐	☐	☐	☐
35	... leerlingen regelvaardigheden aanleren, om in verschillende rollen deel te kunnen nemen aan sport- en bewegingssituaties.	☐	☐	☐	☐	☐
36	... leerlingen leren op een adequate wijze en respectvol met anderen om te gaan in sport- en bewegingssituaties.	☐	☐	☐	☐	☐
37	... leerlingen kennis en inzicht bijbrengen met betrekking tot sport en bewegen.	☐	☐	☐	☐	☐
38	... leerlingen plezier laten ervaren in sport en bewegen.	☐	☐	☐	☐	☐
39	... leerlingen fysiek fitter maken.	☐	☐	☐	☐	☐

40	... leerlingen bij zichzelf passende sport- en bewegingsactiviteiten laten vinden.	☐	☐	☐	☐	☐
41	... leerlingen fysiek actief te laten zijn onder schooltijd.	☐	☐	☐	☐	☐
42	... leerlingen leren zich persoonlijk te ontwikkelen in bewegen en sport.	☐	☐	☐	☐	☐

Door het invullen van je e-mailadres geef je jezelf de mogelijkheid om geïnterviewd te worden door de onderzoeker.
e-mailadres:

Bijlage 2:

Semigestructureerde vragenlijst
Leidraad Focusgroep 1 en 2.

Het interview met focusgroep 1 (7 leraren LO) vindt online plaats op maandag 19 april via Microsoft Teams om 20u. Het interview met focusgroep 2 (7 leraren LO) vindt plaats op donderdag 29 april om 20u.

De deelnemers melden zich aan en wordt gevraagd de webcam aan te zetten en de microfoon uit. Enkel wanneer de deelnemer aan het woord is zet hij zijn micro aan.

De opname start van zodra alle deelnemers aanwezig zijn.

ALGEMEEN:

- Gespreksleider leidt het interview door;
- Verwelkomen van de deelnemers;
- Toelichten opzet van het onderzoek en het focusgroepinterview;
- Overlopen procedure en toestemming van deelnemers vragen;
- Verloop van het interview en afspraken toe te lichten;
- Bewaken van de afspraken tijdens het interview;
- De vragen te stellen aan de deelnemers;
- Zorgen dat elke deelnemer een inbreng heeft
- Bewaken van de tijd.

De gespreksleider waakt erover dat hij geen eigen standpunten inbrengt. De gespreksleider zorgt ervoor dat door een juiste vraagstelling dieper ingegaan wordt op de inbreng van de leden en verheldering verkregen wordt waar nodig. Bruikbare vragen bij deze techniek zijn:

- Wat bedoel je daarmee?
- Wat is een concreet voorbeeld hiervan?
- Wat kan u daar meer over vertellen?
- Wat maakt dat u dat zo voelt?
- Waarom is dat zo belangrijk voor u?

VERLOOP:

- De gespreksleider heet iedereen welkom en dankt hen voor hun deelname.
- De gespreksleider stelt zich kort voor.
- De gespreksleider overloopt de procedure en vraagt akkoord van alle deelnemers.
- De gespreksleider laat alle deelnemers zich kort voorstellen.
- De gespreksleider licht kort het opzet van het onderzoek toe.
- Gespreksleider overloopt afspraken met de leden:
 - > iedereen is vrij om te zeggen wat hij/zij wil;
 - > verzoek de groepsleden niet door elkaar te praten;
 - > geef aan dat u geïnteresseerd bent in positieve en negatieve ervaringen van de deelnemers met betrekking tot het onderwerp;
 - > discussie mag/ deelnemers hoeven het niet met elkaar eens te worden;
 - > deelnemers tonen respect voor elkaars mening.
- De gespreksleider start het interview en stelt de vragen.
- De gespreksleider vat op het einde samen en checkt bij de deelnemers of de korte weergave van de antwoorden correct is.
- De gespreksleider sluit af. Bedankt alle deelnemers voor hun inbreng. Vraagt om een analyse van het interview te mogen voorleggen aan hen ter controle.

VRAGEN:

1. Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat er op veel scholen geen duidelijke richtlijnen zijn waaraan de beoordeling van leerlingen bij LO moet voldoen. Kunt u omschrijven hoe dit op uw school is? Is er gezamenlijk beleid over wat er beoordeeld moet worden, en op welke manier? Waarom is dit zo?
2. Is er in uw vaksectie veel aandacht voor de kwaliteit van de beoordeling? Zijn er concrete zaken te noemen hoe deze kwaliteit wordt geborgd? Denk daarbij bijvoorbeeld aan de betrouwbaarheid, het hebben en gebruiken van beoordelingscriteria, gelijke wijze van beoordelen tussen collega's, duidelijke richtlijnen voor de totstandkoming van (eind)cijfers, enz. Waarom is dit zoals het is?
3. Moet u, of uw sectie, zich op school wel eens verantwoorden over de leerlingresultaten bij LO (bijvoorbeeld de cijfers, of waarop deze gebaseerd zijn)? Zo ja, hoe? Levert dat discussie op? Zo nee, wat vindt u daarvan?
4. Vind u dat u met uw beoordelingen, alle leerdoelen van de LO goed afdekt? Kunt u dat uitleggen?
5. In hoeverre gebruikt u formatieve beoordeling in uw lessen? Hoe gaat dat in de praktijk dan in zijn werk? In hoeverre worden leerlingen daarbij betrokken?
6. Feedback geven: hoe gaat dit in de praktijk in zijn werk? Op wat wordt er vooral feedback gegeven (product, proces) en waarom is dit zo?
7. Hoe zit het precies met self-assessment en peer-assessment? Wanneer wordt hier gebruik van gemaakt en waarom?
8. Besteedt u in de lessen en de beoordeling aandacht aan reflectie van leerlingen op het geleerde bij LO? Hoe? Kunt u concrete voorbeelden geven? Vind u dat belangrijk, waarom?
9. Veel leraren geven aan dat de beoordeling voor LO van leerlingen, niet meetelt voor de overgang naar het volgend leerjaar. Kunt u beschrijven hoe dat bij u op school is? Hoe gaat dat proces in zijn werk? Wat vindt u daarvan?
10. Waarom kies je voor het geven van een cijfer binnen LO?
11. Hoe hoog staat volgens jullie de prioriteit omtrent evalueren en beoordelen binnen LO? Hoe zou dit te verklaren zijn?
12. Is er nood aan externe ondersteuning om de beoordelingskwaliteit omhoog te krijgen? Kennis? Draagvlak?

De gespreksleider vat de antwoorden op de hoofdvragen kort samen. Zijn jullie het eens met deze korte samenvatting? Wil er iemand nog graag een toevoeging doen?