



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Educatieve Master in
“Maatschappijwetenschappen” en “Lichamelijke Opvoeding”

Meer dan een cijfer!

Transparant en groeigericht leren binnen de lessen
lichamelijke opvoeding in een secundair onderwijs

Implementatie van rubrics

Lentl Maria Vanhouche & Charlotte De Ryck
0565681 & 0570224

2024-2025

Promotor: Wouter Cools
Co-promotor: Inge Bogaert

Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



Ik heb voor dit werkstuk in meer of mindere mate gebruik gemaakt van generatieve AI. Ik maakte gebruik van Open AI (chat.openai.com) om de nauwkeurigheid van taal te verbeteren, inclusief grammatica, spellingscontrole en het refereren van bronnen. Ik heb de output daarna aangepast zodat het beter aansluit bij mijn persoonlijke toon en schrijfstijl.

Aantal woorden werkstuk 8424

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “Meer dan een cijfer! Transparant en groeigericht leren binnen de lessen lichamelijke opvoeding in een secundair onderwijs”, zelf heb geschreven. Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

02/06/2025, Lentl Maria Vanhouche en Charlotte De Ryck



Woord vooraf

Aan het begin van deze scriptie zouden we graag van de gelegenheid gebruik maken om onze oprechte dank uit te spreken aan verschillende personen die hebben bijgedragen aan de voltooiing van deze masterscriptie.

In het bijzonder gaat onze oprechte dank uit naar onze promotor Wouter Cools en onze co-promotor Inge Bogeart voor hun bereidwillige steun en hun constructieve en inzichtelijke feedback gedurende het gehele onderzoeksproces.

Daarnaast bedanken we het team van Onderzoekende School?! voor de waardevolle samenwerking en de inzichten die zij tijdens het verloop van dit project hebben gedeeld.

Bovendien zouden we graag de deelnemers bedanken voor hun bereidheid om deel te nemen aan ons onderzoek.

Lentl

Ik ben mijn ouders, broer en familie immens dankbaar voor de onvoorwaardelijke steun tijdens mijn gehele traject. Ook wil ik graag alle andere personen uit mijn nabije omgeving bedanken – zonder jullie was dit niet mogelijk. Bovenal wens ik ook mijn dank te uiten aan iedereen die deze thesis mee heeft ondersteund en een rol speelde in het proces. Ten slotte wil ik ook Charlotte bedanken voor de fantastische samenwerking. Ik ben trots op het eindproduct dat we samen afleveren.

Charlotte

Ik ben mijn ouders en zussen ontzettend dankbaar voor hun blijvende steun en aanmoediging tijdens mijn studie. Ook aan alle anderen die op welke manier dan ook hebben bijgedragen aan dit eindwerk, wil ik mijn oprechte dank uitspreken. In het bijzonder wil ik Lentl bedanken voor de constructieve en fijne samenwerking bij dit eindwerk. Zonder hun hulp en steun was deze scriptie niet mogelijk geweest.



Inhoudsopgave

Woord vooraf	3
Inhoudsopgave	4
1. Abstract	6
2. Introductie	7
3. Kadering van centrale concepten en begrippen binnen het onderzoek	9
3.1. Formatief evalueren binnen de lessen lichamelijke opvoeding	9
3.2. Het gebruik van feedback, feed-up en feedforward	10
3.3. Zichtbaar leren	14
3.4. Het concept van de rubric	16
4. Methode	18
4.1. Kwantitatief onderzoek	18
4.2. Setting	19
4.3. Participanten	19
4.4. Metingen	20
4.4.1. Vragenlijst SPAQ	20
4.5. Design en procedure	22
4.6. Statistische analyse	23
5. Resultaten	24
5.1. Beschrijvende statistiek	24
5.2. Wilcoxon signed-rank test	25
5.2.1. Geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen	25
5.2.2. Authenticiteit	25
5.2.3. Studenteraadpleging	25
5.2.4. Transparantie	25
5.2.5. Beoordelingsbereidheid	25
5.2.6. Beoordelingsfeedback	26
6. Discussie	26
6.1. Sterktes en zwaktes	29
6.2. Implicaties	30
6.3. Een blik naar de toekomst	30



7. Conclusie	32
8. Referenties	33
9. Bijlagen	39
Bijlage 1 – Toestemmingsformulier	39
Bijlage 2 – Taakverdeling	41
Bijlage 3 – SPAQ-vragenlijst met geïnformeerde toestemming	43
Bijlage 4 – Samenvatting focusgesprekken	56



1. Abstract

Introductie: Traditionele evaluatiemethoden in lichamelijke opvoeding (LO) worden vaak bekritiseerd vanwege hun focus op prestaties in plaats van op proces en groei. Formatieve evaluatie draagt bij aan duidelijkere en gerichte beoordelingen dankzij meer uitgebreide en beschrijvende feedback. Rubrics, als een vorm van formatieve evaluatie, bieden leraren de mogelijkheid om gerichte en constructieve feedback te geven, en vormen zo een krachtig hulpmiddel in het leerproces. Het is daarbij essentieel dat rubrics zorgvuldig en weloverwogen worden opgesteld.

Doel: Dit onderzoek onderzoekt het effect van rubrics op de perceptie van authenticiteit, transparantie en feedback binnen het vak LO. Het leerkrachtenteam streeft ernaar om de evaluaties tijdens de LO-lessen transparanter te maken voor leerlingen en hen via heldere feedback te ondersteunen in hun verdere ontwikkeling. Daarnaast willen ze leerlingen meer bewust maken van het doel van LO en van de manier waarop de aangeleerde vaardigheden ook relevant zijn voor hun toekomst.

Methode: Om dit effect in kaart te brengen, werd een pretest-posttestdesign toegepast binnen een Vlaamse secundaire school. In totaal vulden 141 leerlingen voor en na de invoering van rubrics een aangepaste Nederlandse versie van de Student Perceptions of Assessment Questionnaire in, gericht op hun beleving van beoordelings- en evaluatiepraktijken in LO.

Resultaten: Analyse met de Wilcoxon signed-rank test toont aan dat rubrics zorgen voor een significante toename in zowel transparantie ($Z = -4.753$, $p < 0.001$) als kwaliteit van beoordelingsfeedback ($Z = -4.217$, $p < 0.001$). Voor de cluster authenticiteit ($Z = -1.296$, $p = 0.195$) werd geen statistisch effect vastgesteld.

Conclusie: De significante toename in transparantie en beoordelingsfeedback wijst op een merkbare verbetering sinds de invoering van rubrics, passend bij de speerpunten van de secundaire school. Voor het aspect authenticiteit werd echter geen significante verandering vastgesteld, wat aanduidt dat dit punt verdere aandacht verdient.

Kernwoorden: Beoordelingsmatrix, duidelijkheid, feedback, formatief evalueren, bewegingsonderwijs



2. Introductie

In het onderwijs, en specifiek binnen lichamelijke opvoeding (LO), is er steeds meer aandacht voor de manier waarop evaluatiepraktijken bijdragen aan het leren en ontwikkelen van leerlingen. Traditionele evaluatiemethoden, zoals het toekennen van punten, worden vaak bekritiseerd omdat ze de nadruk leggen op prestaties in plaats van op proces, groei, en inzicht. Dit kan leiden tot een beperkte motivatie en een eenzijdig beeld van het leerproces (Borghouts et al., 2016).

Daarentegen wordt er steeds vaker voorgesteld om voor formatieve evaluatievormen te kiezen, die zowel de duidelijkheid als de eerlijkheid van de beoordeling kan verbeteren. Ze bieden een meer gedetailleerde en beschrijvende feedback, wat leerlingen kan helpen om beter te begrijpen wat er van hen wordt verwacht en hoe ze kunnen groeien (Sluismans & Kneyber, 2016; Weeldenburg & Slingerland, 2019).

Het evalueren van leerlingen in LO is niet alleen een kwestie van cijfers toekennen, maar heeft een directe invloed op hun leerproces, motivatie en toekomstig beweeggedrag. In het onderwijsveld, waar de nadruk steeds meer komt te liggen op formatief leren en inclusiviteit, is het belangrijk om evaluatiemethoden kritisch te bekijken. Traditionele beoordelingssystemen kunnen eenzijdig zijn en leerlingen eerder ontmoedigen dan stimuleren, vooral als ze zich minder vaardig voelen in sportieve activiteiten (Krijgsman, 2021).

Het gebruik van rubrics als alternatief biedt leraren een krachtig instrument om leerlingen gerichtere en constructievere feedback te geven. In plaats van enkel prestaties te meten, kunnen docenten hiermee inzicht geven in proces, inzet en groei, waardoor leerlingen beter begrijpen hoe ze zich kunnen ontwikkelen (Stichting leerplanontwikkeling (SLO) et al., 2006). Dit sluit aan bij moderne onderwijstheorieën die benadrukken dat effectieve feedback essentieel is voor duurzaam leren (Black & William, 2009).

Bovendien helpt een rubric-gebaseerde evaluatie om LO te positioneren als een volwaardig leergebied binnen het onderwijs. Het benadrukt niet alleen fysieke prestaties, maar ook sociale en cognitieve vaardigheden zoals samenwerking, doorzettingsvermogen en strategisch denken (Brookhart & Chen, 1996). Dit draagt bij aan een breder en meer evenwichtig curriculum,



waarin alle leerlingen – ongeacht hun fysieke aanleg – eerlijke kansen krijgen om zich te ontwikkelen (Stichting leerplanontwikkeling (SLO) et al., 2006).

Kortom, dit onderwerp is van grote waarde voor het onderwijsveld omdat het bijdraagt aan eerlijkere en effectievere evaluatiemethoden, die niet alleen de prestaties meten, maar ook het leerproces ondersteunen. Dit versterkt niet alleen de rol van LO binnen het onderwijs, maar draagt ook bij aan een onderwijssysteem waarin elke leerling zich kan ontwikkelen op een manier die aansluit bij hun eigen mogelijkheden en talenten.

Vanuit deze context vertrekt de centrale onderzoeksvraag: “In welke mate kunnen rubrics bijdragen aan het verhogen van de authenticiteit, transparantie en kwaliteit van beoordelingsfeedback binnen evaluaties van lichamelijke opvoeding?”. Op basis van bestaande literatuur luidt onze hypothese dat leerlingen de evaluaties als duidelijker zullen ervaren, met feedback die specifiek, bruikbaar en gericht is op hun verdere ontwikkeling. Daarnaast verwachtten we dat rubrics de authenticiteit van de evaluaties verhogen.

Deze onderzoeksvraag maakte ook deel uit van een praktijkgericht onderzoek in samenwerking met een Vlaamse secundaire school. Het team van leerkrachten LO in deze school waren volop in transitie naar het toepassen van een alternatief evaluatiesysteem. Het was voor het leerkrachtenteam erg belangrijk dat het evaluatiesysteem transparant, duidelijk en flexibel werd voor de leerlingen. De leerkrachten stelden als doel voorop dat leerlingen niet langer gedemotiveerd zouden raken bij lagere scores, maar met gerichte en brede feedback aan de slag kunnen gaan naar de toekomst toe. Het ultieme succes zou inhouden dat de leerlingen gemotiveerder deelnemen aan de lessen/evaluatiemomenten en ze met gerichte en duidelijke feedback zichzelf verder kunnen ontwikkelen en verbeteren binnen het vak LO met aandacht voor hun individuele groei.

Kort samengevat, beoordeelde het leerkrachtenteam LO van deze Vlaamse secundaire school de bewegings- en persoonsgebonden doelen slechts op een summatieve wijze. Daardoor kregen leerlingen tijdens de evaluatie weinig gerichte feedback. Ze hadden nood aan een uniforme evaluatiemethode waar elke leerling expliciet inkijk krijgt in de leerdoelen en meer feedback krijgt over groeimogelijkheden, vaardigheden en individuele talenten. Dit zodat ze hun



leerproces beter zouden begrijpen en hiermee zelfstandig aan de slag kunnen gaan om de vooropgestelde leerdoelen succesvol te bereiken. In dit onderzoek beschrijven we de eerste stap die werd genomen: het inzetten op zichtbaar leren aan de hand van een evaluatiesysteem waar feedback centraal staat – de rubric.

3. Kadering van centrale concepten en begrippen binnen het onderzoek

Het is belangrijk eerst enkele kernconcepten en kernbegrippen toe te lichten. Dit wegens hun significant belang voor ons onderzoek en deze masterproef *an sich*. Vooreerst komt het concept ‘*formatief evalueren*’ aan bod. De verduidelijking ervan is onmisbaar aangezien deze evaluatievorm de basis vormt van het onderzoek. Vervolgens nemen we het *gebruik van feedback in de lessen* onder de loep. Daarna volgt hoe *zichtbaar leren* kan bijdragen aan het leerproces van leerlingen en de nieuwe vorm van evalueren. Ten slotte komt de term ‘rubric’ aan bod. Dit alternatief evaluatiesysteem werd gebruikt doorheen de proefperiode in het kader van het project “*Onderzoekende School?!*” en houdt het middel in dat de leerkrachten op lange termijn wensen in te zetten bij het evalueren.

3.1. Formatief evalueren binnen de lessen lichamelijke opvoeding

Zoals hierboven uiteengezet, is formatief evalueren de hoeksteen van ons onderzoek. Formatief evalueren onderscheidt zich van het summatief evalueren.

Formatief evalueren, gekend als assessment *for* learning, zal eerder nagaan waar een student zich bevindt ten opzichte van de geformuleerde leerdoelen. Hier is feedback een erg belangrijk onderdeel van (*zie infra*) (Formatieve Evaluatie (Assessment For Learning), z.d.). Er wordt van formatieve evaluatie gesproken wanneer het doel van het evaluatiegebeuren gebaseerd is op de ondersteuning van de leerlingen in hun leerproces (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Dit soort evaluatie dient om zowel leerkracht als leerling te ondersteunen om het leerproces te kunnen optimaliseren. Dit zou als resultaat moeten geven dat de leerling duidelijkheid krijgt over de fase van het leerproces waar hij zich op dat moment in bevindt, welke hindernissen hij moet zien te overkomen en – niet onbelangrijk – welke ondersteuning en vervolgstappen hiervoor nodig zijn (Griffith, 2007). In tegenstelling tot het summatieve proces, waar de evaluatie *na* het leerproces plaatsvindt, zorgt formatieve evaluatie voor evaluatieactiviteiten *tijdens* het leerproces.



Summatieve evaluatie, legt de focus op een eindoordeel. Er wordt gekeken naar wat de student heeft geleerd en in hoeverre deze kennis overeenstemt met de vooropgestelde leerdoelen (Summatieve Evaluatie (Assessment Of Learning), z.d.). Aangezien het bij deze vorm van evalueren gaat om een kwaliteitsbeoordeling van de opbrengsten van het leren, staat het gekend als assessment *of* learning of *evalueren van het leren* (Castelijns et al., 2011). De techniek verschaft zowel de leerling, de leraar, de vakgroep alsook de school en onderwijsinspectie nuttige informatie over de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs. Hoewel summatieve evaluatietechnieken dus zeer waardevol kunnen zijn, kan een overmatig gebruik ervan negatieve effecten hebben op het leerproces van leerlingen (Pellegrino et al., 2001).

Dit onderzoek is geen pleidooi voor het afschaffen van de summatieve evaluatie, maar tracht aan te tonen dat het evaluatieproces in de lessen LO meer kunnen zijn dan een cijfer. Uiteindelijk zijn beide vormen van evalueren van belang (Castelijns et al., 2011). De uitdaging waar we momenteel nog voorstaan is het succesvol implementeren van deze formatieve evaluatietechnieken in ons bewegingsonderwijs. Hoewel we dit vaak al onbewust in de lessen doen, is het van uitermate belang om hier vaker en gericht bij stil te staan. Men wil de leerlingen in de lessen LO de juiste '*tools*' bieden om levenslang mee aan de slag te gaan. Als leerkracht wil je de leerlingen bewust maken van hun talenten en mogelijkheden en hen ondersteunen in het maken van bewuste keuzes (Weeldenburg et al., 2015).

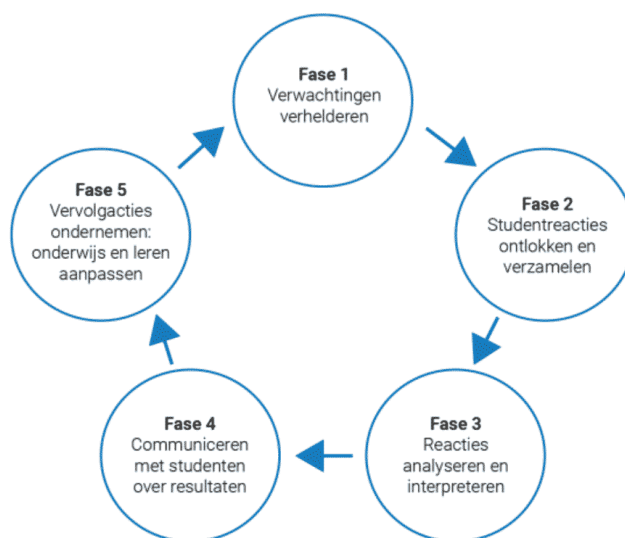
3.2. Het gebruik van feedback, feed-up en feedforward

Om dit eenvoudiger te maken kan gebruik gemaakt worden van verschillende benaderingen. Eén daarvan is de 5-fasen cyclus van Gulikers & Baartman (2017). Het vraagt om een goed doordenken van leerdoelen, het selecteren van geschikte leeractiviteiten en het uitdenken van de juiste vervolgstappen. Hieronder worden de vijf fasen uit het model van Gulikers & Baartman kort toegelicht.

In een eerste fase worden de verwachtingen verhelderd bij de leerlingen. Zo dient de leerkracht heldere en doelgerichte leerdoelen, alsook succescriteria te formuleren. Het is vervolgens ook de bedoeling dat deze doelen met de leerlingen, op meerdere manieren en momenten worden gecommuniceerd. *In fase twee* tracht de leerkracht reacties van zijn/haar leerlingen te ontlocken en te verzamelen. *In een derde fase* dienen deze studentenreacties te worden geanalyseerd en geïnterpreteerd door de leerkracht. *De vierde fase* houdt in dat de leerkracht communiceert met



zijn/haar leerlingen over de resultaten die ze hebben behaald. Belangrijk hierbij is dat er doelgerichte en beschrijvende feedback wordt gegeven. De leerling dient concrete informatie te ontvangen over wat goed is en waar er nog ruimte is voor verbetering. Bovenal is structureel tewerk gaan hierin essentieel. *In een vijfde en laatste fase* ga je over tot het ondernemen van vervolgacties: het onderwijs en leren aanpassen. Leerkrachten halen in deze fase nieuwe info uit deze nieuwe methodieken. Dit helpt hen keuzes te maken in verband met vervolgonderwijs. Vaak is hier het probleem dat ze niet specificeren *wat* ze juist veranderen en *hoe* ze dat doen (Gulikers & Baartman, 2017).



Figuur 1: *De formatieve toetscyclus* (Gulikers & Baartman, 2017)

Een tweede benadering volgens Black en William (2009) en Leahy et al. (2005) kan worden uitgelegd aan de hand van de vijf kernstrategieën van formatief evalueren. Deze kernstrategieën zijn vooral gericht op het verhogen van het zelfregulerend vermogen en de betrokkenheid van leerlingen *tijdens* hun leerproces. Deze vijf kernstrategieën worden vormgegeven aan de hand van een procescyclus van *feedup*, *feedback* en *feedforward*.

Feedup gaat over de informatie die je bij de start van het leerproces gaat communiceren met je leerlingen. Hier formuleer je het doel van de les(senreeks) en het verwachte (beweeg)gedrag dat daaraan gekoppeld kan worden. In dit onderdeel staat de vraag “*Waar werk ik als leerling naartoe?*” centraal (Weeldenburg & Slingerland, 2019). Het is voor het leerproces en de algemene motivatie van leerlingen van uitermate belang dat ze precies weten wat het doel is en



aan welke criteria ze moeten voldoen om dit doel te bereiken (Weeldenburg et al., 2015). Dankzij het gebruik van feedup, heeft de leerling meer inzicht in het uiteindelijk te behalen doel en de criteria waar hij/zij op zal beoordeeld worden. Dit zorgt er ook voor dat de leerling, al dan niet met behulp van een leerkracht, tussendoelen kan opstellen om dan later het uiteindelijke doel te kunnen bereiken (Slingerland et al., 2015).

Door het geven van *feedback* krijgen leerlingen *tijdens hun leerproces* meer informatie en inzicht in hoe de taak of leeractiviteit wordt uitgevoerd. Hier staat de vraag “*Hoe doe ik het als leerling op dit moment?*” centraal (Weeldenburg & Slingerland, 2019). Orale feedback wordt vaak al (on)bewust gegeven door leerkrachten tijdens hun lessen LO. Onderzoek rapporteert ook dat leerlingen verlangen naar verbale feedback en er het nut van inzien. Ze hebben dit naar eigen gevoel nodig om zichzelf te verbeteren (Barney et al., 2011). Vaak wordt aan deze term echter een te klassieke invulling gegeven. Leerlingen ervaren toets- en/of rapportcommentaren niet altijd als feedback, maar eerder als oordelen of correcties. Dergelijke zaken geven hun niet de nodige informatie om een volgende stap in hun leerproces te kunnen zetten (Feedback in de Klas, z.d.). Uit een onderzoek van Blair en McGinty (2012) blijkt dat studenten vaak problemen hebben met het begrijpen van feedback en leerkrachten met het geven van een goede uitleg. Een groot deel van de studenten uit het onderzoek van Barney et al. wensten zowel voor als na het summatieve evaluatiemoment een formatieve evaluatie te ontvangen (Barney et al., 2011). In een onderzoek van Gibbs et al. (2022) werd het verschil nagegaan tussen mondelinge en geschreven feedback. Daaruit bleek dat het problematisch kan zijn om enkel mondelinge feedback te geven. Dit aangezien de leerlingen na afloop niet makkelijk kunnen teruggrijpen naar deze informatie (Barney et al., 2011). Waar draait het dan om bij feedback?

Volgens deze bron (UGent, 2025) moet sterke feedback voldoen aan volgende voorwaarden;

- Concreet: je geeft duidelijke tips over hoe de leerlingen hun vaardigheden kunnen bijsturen;
- Tussentijds: dit zorgt ervoor dat je leerlingen de kans geeft het leren bij te sturen en te verbeteren;
- Gerelateerd aan leerdoelen: je dient in te spelen op de kloof tussen het gestelde en het gewenste niveau;



- Gebaseerd op sterktes en zwaktes: je benoemt gewenst gedrag zodat het zich blijft stellen;
- Activerend voor studenten: je betreft je leerlingen in het gehele feedbackproces.

Kortom, draait het om heldere verwachtingen en feedback die doet leren. Als het doel en de bijhorende kwaliteitscriteria (feedup) niet duidelijk zijn, is er geen basis om feedback te geven. Bij feedback die doet leren staan er voor de leerling drie vragen centraal: “*Waar sta ik nu in het proces?*”, “*Hoe ver ben ik nog verwijderd van het doel?*” en “*Wat is de volgende stap?*”. Dit laatste wordt ook wel de *feedforward* genoemd (Feedback in de Klas, z.d.).

Dankzij *feedforward* krijgen de leerlingen informatie en inzicht in de nog te nemen stappen richting het leerdoel. Het doel van het doorlopen van deze feedup, feedback, feedforward cyclus is het leerproces van de leerling optimaliseren. In deze cyclus spelen drie actoren mee: de leraar, de medeleerlingen en de leerling zelf (Hattie & Timperley, 2007).

Ten slotte staan we nader stil bij de vijf kernstrategieën, geformuleerd door Black & William (2009) en Leahy et al. (2005). Deze strategieën kunnen de leerkracht ondersteunen om binnen de lessen LO formatief evalueren te gaan integreren. Het spreekt voor zich dat je daarnaast altijd rekening moet houden met de mogelijkheden van de betreffende leerlingen, en dat al deze zaken moeten worden afgestemd op de specifieke context (Weeldenburg & Slingerland, 2019).

De eerste strategie verwijst naar het delen, verduidelijken en begrijpen van de leerdoelen en de succescriteria om het gewenste doel te bereiken. Zoals eerder vermeld, is het van essentieel belang om de leerlingen bij de start van het leren duidelijk te maken wat er van hen wordt verwacht. Dit zorgt voor de optimalisatie van het gehele proces (Castelijns et al., 2011). Deze informatie zorgt er niet enkel voor dat de leerling zijn proces zelf in handen kan nemen, maar stelt de leerkracht tevens in staat om relevante, zinvolle feedback te geven en doelgericht didactisch te handelen. Voor een optimaal resultaat is het ook van belang dat de leerlingen worden betrokken bij het bespreken en zelfs in het (deels) bepalen van de vooropgestelde criteria. Dit kan als resultaat geven dat de leerlingen extra verantwoordelijkheid nemen in hun leerproces en zich sterker gemotiveerd voelen deze doelen te behalen (Black & William, 2009).

De tweede strategie beslaat de didactische werkvormen of leeractiviteiten waar zowel de leerlingen, als de leerkracht kunnen uit opmaken waar de leerlingen zich bevinden in hun leerproces. Alsook komen de leerlingen uit deze informatie te weten hoe ver ze nog verwijderd



zijn van het bereiken van de vooropgestelde succescriteria en leerdoelen (Black & William, 2009).

In de derde strategie gaat de leerkracht over tot het geven van de feedforward: wat zijn de vervolgstappen voor de leerling (Black & William, 2009)?

Wanneer aangekomen bij *de vierde strategie*, zullen leerlingen aan de hand van peer assessment elkaar voorzien van feedback (Black & William, 2009).

De vijfde en laatste strategie verwijst naar het stimuleren van de leerling om diens verantwoordelijkheid te nemen in het eigen leerproces (Black & William, 2009).

Het volgen van dergelijke modellen zoals hierboven staan weergegeven, werpt volgens onderzoek wel degelijk zijn vruchten af. Zo bieden ze de mogelijkheid om positief bij te dragen aan het leerproces, de intrinsieke motivatie, de zelfregulatie en de betrokkenheid van leerlingen. Alsook brengt de toepassing van deze modellen vaak betere leerresultaten en een hogere leerlingentevredenheid met zich mee (Weeldenburg & Slingerland, 2019).

In de school dat voorwerp uitmaakt van dit onderzoek, wenst het leerkrachtenteam in te zetten op de implementatie van deze hierboven uiteengezette werkwijze. Ze willen de intrinsieke motivatie van leerlingen voor hun vak bevorderen door gebruik te maken van een transparant en duidelijk formatief evaluatiemiddel dat ondersteund wordt door het gebruik van feedup, feedback en feedforward.

3.3. Zichtbaar leren

In zijn boek *‘Visible learning for teachers’* beschrijft pedagoog John Hattie kenmerken binnen het onderwijs die een effectief verschil kunnen maken voor het leren van leerlingen. De term ‘zichtbaar’ kent verschillende dimensies. Ten eerste verwijst hij naar het zichtbaar maken van het leren van leerlingen voor leerkrachten. Dit zodat leerkrachten te weten kunnen komen of ze al dan niet impact hebben op het leren van leerlingen. Een andere dimensie houdt in dat het leren dient zichtbaar te worden gemaakt voor leerlingen. Dit met als doel de leerling aan te leren hun eigen leraar te zijn (Hattie, z.d.). Dit geeft hun de *‘tools’* om levenslange studenten te blijven: het ultieme doel van elke leerkracht is dat de leerlingen met de zaken die in de les werden aangereikt levenslang aan de slag kunnen gaan. Dit is ook een van de grootste beweegredenen van het leerkrachtencorps dat aan de basis ligt van dit onderzoek. Hattie’s werk



verschuift de focus van het doodgewoon overleveren van inhoud naar het evalueren van de impact van de manier van lesgeven op de groei van leerlingen. Dit betekent dat leerlingen moeten weten wat ze leren, hoe ze dit moeten aanpakken en op welke manier hun vooruitgang tijdens dit proces kan worden gemeten (Main, 2023). Dit leunt enorm sterk aan bij wat hierboven al uiteen werd gezet in de rubriek betreffende feedback.

Het *Visible Learning-model* legt namelijk ook de nadruk op het stellen van duidelijke leerdoelen en succescriteria, het gebruik van feedback om het leerproces te ondersteunen en te bevorderen en bovenal het aanmoedigen van leerlingen om eigenaarschap te nemen voor hun eigen leerproces. Leerkrachten spelen een belangrijke rol door de voortgang van hun leerlingen te monitoren, de instructies indien nodig aan te passen en beslissingen te nemen op basis van actueel bewijs van wat het beste werkt. Volgens Hattie zijn leerlingen die zichtbaar leren, met behulp van hun leerkracht, in staat om leerdoelen te stellen voor zichzelf, uit te drukken wat ze leren, weten wat ze moeten doen indien ze vastlopen, fouten te zien als leeropportunities en zijn ze in staat feedback te aanvaarden. Zichtbaar leren is alsook sterk afhankelijk van de acties en houding van de leerkracht. Er wordt van hen verwacht transparant, actief, betrokken en gepassioneerd te zijn in zijn eigen leren en het onderwijzen van leerlingen. Ze geven les op een zichtbare en doelgerichte manier (Main, 2023).

Hoe vertaalt zich dit naar de lessen LO? Zichtbaar leren kan bijdragen aan de idee dat de lessen LO aantoonbare resultaten oplevert, waarmee het stigma dat deze lessen slechts dienen ‘om stoom af te laten’ de kop wordt ingedrukt. Het staat als een paal boven water dat het evalueren van leerresultaten in het bewegingsdomein erg complex is. Het onderzoek van Pardaens et al. toont dat leerkrachten soms moeilijkheden ondervinden bij het ontwikkelen van valide en betrouwbare evaluatiesystemen (Pardaens et al., 2019).

Formatief evalueren binnen de lessen LO zorgt ervoor dat de leerresultaten *zichtbaar* zijn voor leerlingen, leerkrachten en het brede publiek (o.a. directie, onderwijsinspectie, ouders, ...).

Voor leerlingen houdt dit in dat ze een overzicht krijgen over hun leerproces. Ze krijgen inzicht in hun sterke en zwakke punten wat ervoor zorgt dat de leerlingen hun eigen leerproces nog meer kunnen versterken (Pardaens et al., 2019).

Voor *leerkrachten* kan formatieve evaluatie betekenen dat ze informatie verzamelen over de vooruitgang van leerlingen in functie van het bereiken van het vooropgestelde doel. De



leerkracht krijgt informatie over de leervorderingen van de leerling(en) en kan bijgevolg nagaan of differentiëren nodig is. Leerkrachten krijgen op deze manier een overzicht over de effectiviteit van hun leeractiviteiten en kunnen deze bijsturen op basis hiervan (Pardaens et al., 2019).

Binnen een context waar het belang van resultaten en de aansprakelijkheid van leraren alsmaar toeneemt bij het bredere publiek (o.a. directie, onderwijsinspectie, ouders, anderen) is (formatief) evalueren dus niet langer optioneel, maar een vast onderdeel van het bewegingsonderwijs (Pardaens et al., 2019). Al het bovenstaande kan getracht te worden bereikt met het gebruik van een formatief evaluatiemiddel: de rubric. Hieronder meer daarover.

3.4. Het concept van de rubric

Ten slotte is het van uitermate belang om het concept van de '*rubric*' toe te lichten. Dit evaluatiemiddel werd doorheen dit project gebruikt om alle bovenstaande theorie te gaan implementeren in de lespraktijk. Het is een onlosmakelijk verbonden aan het onderzoek dat aan de basis ligt van deze masterproef.

Een rubric is een beoordelingsmatrix die bestaat uit samenhangende set criteria om het leerproces van leerlingen te beoordelen (S. M. Brookhart & Chen, 2014). Ze richten zich op de leerprocessen die uiteindelijk uitmonden in het einddoel. Rubrics zijn een krachtig onderwijsleermiddel, omdat ze leerlingen inzicht geven in de belangrijke stappen en criteria om het einddoel te bereiken. Ze helpen de ontwikkeling van de leerling duidelijk *zichtbaar* te maken (Kerkhoffs et al., 2006). Ze geven prestaties van leerlingen op verschillende niveaus weer en garanderen daarmee zowel de leerkracht, als de leerling dieper inzicht in de leerprestaties en leerontwikkeling. Rubrics zijn daarom dus een uitstekend element om te gebruiken om de feedbackcyclus te ondersteunen (Rubrics in het Onderwijs | Radboud Universiteit, z.d.). Het gebruik van dit instrument heeft dus zowel voordelen voor leerkracht als leerling.

Voor *leerlingen* zegt dit veel meer dan een cijfer aangezien er in kwalitatieve termen gemeten wordt: het biedt een beschrijving van wat de leerling verwacht wordt te kunnen. Na het evaluatiemoment maakt het voor de leerling duidelijk wat al goed gaat en waar nog aan gewerkt kan worden. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zelfstandig nieuwe doelen kunnen stellen voor zichzelf. Het is belangrijk dat de leerlingen vanaf het begin betrokken worden bij het



beoordelingsproces. Door hen zo nauw mogelijk te betrekken, zijn leerlingen beter op hun taak voorbereid en kunnen ze zelfstandiger aan de slag (Kerkhoffs et al., 2006).

Voor *leerkrachten* kan de rubric ervoor zorgen dat ze steeds op een valide, betrouwbare en bovenal consistente manier blijven oordelen. Ook zullen leerkrachten, wanneer ze allen dezelfde rubric hanteren, dezelfde beoordelingscriteria volgen – wat het eerlijk maakt voor alle leerlingen. Ook al kost het wat tijd in het begin, een goed opgestelde rubric wint je tijd later in het beoordelingsproces. Leerkrachten kunnen vaak sneller de groeimogelijkheden van hun leerlingen herkennen en gerichtere feedback geven (Rubrics in het Onderwijs | Radboud Universiteit, z.d.).

Rubrics nemen de *vorm* aan van analytische beoordelingsschalen. Aan de hand van deze beoordelingsschalen worden vaardigheden getoetst. Elke rubric heeft een vaardigheid als onderwerp. Die vaardigheid wordt onderverdeeld in een aantal beoordelingscriteria. Het is van groot belang dat zowel de leerkracht als de leerling hierin een diepgaand inzicht verwerft. Achter deze beoordelingscriteria worden kolommen gemaakt. Die kolommen geven verschillende niveaus weer die de leerlingen per criterium kunnen behalen (Kerkhoffs et al., 2006).

Criteria	Communiceren				Score
Omgangsvormen hanteren t.o.v. - ouderen - leidinggevend - collega's/medeleerlingen - mensen uit andere culturen - mensen met andere uiterlijke kenmerken	Ik hanteer altijd de juiste omgangsvormen.	Ik hanteer meestal de juiste omgangsvormen.	Ik vergeet soms de juiste omgangsvormen te hanteren.	Ik hanteer zelden de juiste omgangsvormen.	
Lichaamstaal gebruiken	Ik ben me goed bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik ben me meestal bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik ben me vaak niet bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik sta niet stil bij wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	
Gesprek voeren Formeel Informeel	Ik luister naar anderen en reageer op de juiste manier.	Ik luister meestal naar anderen en reageer meestal op de juiste manier	Ik luister soms naar anderen en reageer vaak niet op de juiste manier	Ik reageer op anderen zonder naar hen te luisteren.	

Figuur 2: Een voorbeeld van een complete rubric over de vaardigheid 'communiceren' (Kerkhoffs et al., 2006)



Er kunnen *drie soorten* rubrics onderscheiden worden (KU Leuven Learning Lab, 2025);

- Holistische rubric: deze rubric geeft een algehele, globale beoordeling voor een opdracht door al de criteria samen te bundelen;
- Analytische rubric: deze rubric beoordeelt alle criteria afzonderlijk en geeft een gedetailleerd beeld weer van de prestaties;
- Rubric-in-one: in deze rubric worden alle beoordelingscriteria en prestatieniveaus in één tekst per niveau gecombineerd met als doel een snelle evaluatie te kunnen garanderen.

Zoals reeds aangehaald, is een rubric het ideale instrument om alle hierboven uiteengezette theorie over formatief evalueren en zichtbaar leren naar de onderwijspraktijk te vertalen (zie *supra*). Ook in dit onderzoek maken de leerkrachten gebruik van rubrics om tijdens de interventie (periode tussen pre en post test) met de leerlingen aan de slag te gaan. Ze maken gebruik van de analytische rubric. De bedoeling van het leerkrachtenteam is om dit middel in te gaan zetten op lange termijn. Eerst onderzoeken we wat het teweegbrengt (zie *infra*).

4. Methode

4.1. Kwantitatief onderzoek

Om het effect van rubrics op de perceptie en ervaring van leerlingen met beoordelings- en evaluatiepraktijken binnen LO te onderzoeken, werd in deze studie een kwantitatieve benadering gehanteerd. Het onderzoek werd telkens uitgevoerd onder toezicht van een lid van het onderzoeksteam of het schoolteam. De gekozen onderzoeksmethode is een pretest-posttest design, waarbij dezelfde groep leerlingen één keer voor en één keer na de implementatie van de rubrics een vragenlijst invulde.

Een kwantitatieve onderzoeksmethode is passend voor dit onderzoek, omdat de onderzoeksvraag zich richt op het meten van het effect van een interventie: het gebruik van rubrics. Deze studie maakt gebruik van een experimenteel ontwerp, waarbij een onafhankelijke variabele (rubrics) wordt gecontroleerd om het effect ervan op een afhankelijke variabele (leerlingenperceptie) te meten. Door gebruik te maken van een Likert-schaalvragenlijst met vier antwoordmogelijkheden, is het mogelijk om veranderingen in perceptie en ervaring objectief te meten. Door de numerieke data te verzamelen en te analyseren, kan worden vastgesteld of er een statistisch significant verschil is in de perceptie van leerlingen vóór en na de interventie. Er



werd een focusgroep per graad georganiseerd, waarvan de resultaten niet in deze masterproef zijn opgenomen.

4.2. Setting

Het onderzoek werd uitgevoerd op een Vlaamse secundaire school, die een ruime verscheidenheid aan studierichtingen aanbiedt. Hier kunnen leerlingen zowel richtingen op doorstroomfinaliteit, dubbele finaliteit, arbeidsmarktfinaliteit als DUAAL Leren volgen. Het onderzoek richt zich specifiek op de lessen LO waar we het effect van het gebruik van rubrics voor evaluaties onderzoeken, met een specifieke focus op authenticiteit, transparantie en feedback.

De onderzoeksomgeving bestond uit een schoolse setting waarin leerlingen deelnamen aan gestructureerde LO-lessen onder begeleiding van hun leerkracht. De studieomstandigheden weerspiegelden de reguliere lespraktijk. Tijdens het onderzoek werd tweemaal een vragenlijst afgenomen: de eerste keer voorafgaand aan het gebruik van rubrics en de tweede keer na de implementatie ervan tijdens de LO-lessen.

Deze secundaire school werd betrokken bij het onderzoek omdat de eerder geschetste probleemstelling (zie inleiding) duidelijk maakt dat er binnen het leerkrachtenteam een nood is aan meer inzicht in het gebruik en het effect van rubrics. De bestaande interesse van de leerkrachten in deze evaluatievorm bood een waardevolle gelegenheid om hen te ondersteunen met praktijkgericht onderzoek. Dankzij de grote omvang van het team hebben we een groot aantal antwoorden verzameld, die zowel waardevol zijn voor hun onderwijspraktijk als voor ons onderzoek.

4.3. Participanten

Voor deelname aan dit onderzoek moesten de participanten voldoen aan specifieke inclusiecriteria. De doelgroep bestond uit leerlingen van de secundaire school, afkomstig uit de dubbele finaliteit, de doorstroomfinaliteit en de arbeidsmarktfinaliteit, met een leeftijd tussen 11 en 19 jaar, die minimaal twee uur per week LO volgden. We hebben gekozen voor deze inclusiecriteria omdat dit een mooie weerspiegeling is van de diversiteit binnen het secundair onderwijs in Vlaanderen en omdat ze frequent worden blootgesteld aan evaluatie- en beoordelingspraktijken in de lessen LO.



Daarnaast werden er ook uitsluitingscriteria gehanteerd. Deelnemers die niet ingeschreven waren in de betrokken secundaire school, jonger waren dan 11 jaar of ouder dan 19 jaar en minder dan twee uur LO per week volgden werden van deelname aan dit onderzoek uitgesloten.

De leerlingen werden geselecteerd via convenience sampling, aangezien de deelname plaatsvond tijdens de lessen LO, op momenten die door de leerkrachten werden voorzien. Hoewel alle aanwezige leerlingen de kans kregen om deel te nemen, was deelname vrijwillig.

4.4. Metingen

4.4.1. Vragenlijst SPAQ

Om de mogelijke invloed van rubrics op de perceptie van leerlingen over hun evaluatie te onderzoeken, werd in dit onderzoek gebruikgemaakt van de Student Perceptions of Assessment Questionnaire (SPAQ). Deze vragenlijst is ontworpen om de percepties van leerlingen met betrekking tot verschillende aspecten van hun evaluatie-ervaringen te meten. De SPAQ bevat zes schalen/ clusters (Syaifuddin, 2019);

- Schaal 1: Meet de geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen

De mate waarin de beoordelingstaken aansluiten bij de leerdoelen en inhoud van de lesplannen.

- Schaal 2: Meet de authenticiteit

De mate waarin de beoordelingstaken levensechte situaties bevatten die relevant zijn voor de leerling.

- Schaal 3: Meet de raadpleging van leerlingen

De mate waarin studenten geraadpleegd en geïnformeerd worden over de vormen van beoordelingstaken die gebruikt worden.

- Schaal 4: Meet de transparantie

De mate waarin de doelen en vormen van de beoordelingstaken duidelijk zijn voor de leerling.

- Schaal 5: Meet de beoordelingsbereidheid van leerlingen

De mate waarin leerlingen bereid zijn om deel te nemen aan de beoordeling.

- Schaal 6: Meet de feedback over beoordeling



De mate waarin feedback op beoordelingen duidelijk, bruikbaar en gericht is op verbetering van leerprestaties.

Voor dit onderzoek staan cluster 2 (authenticiteit), cluster 4 (transparantie) en cluster 6 (feedback) centraal. Dit zijn de drie aspecten waarop het leerkrachtenteam zich dit jaar wilde concentreren en verbeteringen wilde doorvoeren.

Het instrument is aangepast aan de doelgroep, vooral op het vlak van taal en context. De oorspronkelijke vragenlijst was opgesteld in het Engels en werd niet letterlijk vertaald, maar betekenisvol aangepast aan de leefwereld en het taalgebruik van de leerlingen. De vragen werden herwerkt om zo duidelijk mogelijk te zijn en beter aan te sluiten bij de context van LO. Waar nodig werd extra toelichting toegevoegd aan bepaalde vragen, zodat leerlingen – indien er onduidelijkheden waren – bijkomende duiding kregen om de vragen correct te begrijpen. Op die manier werd gestreefd naar begrijpelijke formuleringen en betekenisvolle antwoorden van de doelgroep. Het online beantwoorden van de vragen gebeurde op een vierpunts-Likertschaal met de antwoordopties: ‘bijna nooit, soms, vaak, bijna altijd.

Qualtrics werd gebruikt voor de afname van de SPAQ-vragenlijst. De eerste vraag in de vragenlijst was een 6-cijferige identificatiecode, zodat de antwoorden van de pre- en posttest met elkaar konden worden vergeleken. De tweede vraag was een toelichting over het onderzoek en de procedure ervan. Aan het einde werd gevraagd of de leerlingen duidelijk werden geïnformeerd over de aard, methode en het doel van het onderzoek. Nadien werd geïnformeerde toestemming (zie bijlage 3) gevraagd waarbij ze geheel vrijwillig verklaarden bereid te zijn deel te nemen aan dit onderzoek en hierbij ook toestemming gaven voor het gebruik van hun gegevens voor de doeleinden van het onderzoek. Indien de leerlingen hier toestemming gaven werden ze doorgeleid naar de vragenlijst bestaande uit 30 vragen, als ze hier geen toestemming voor gaven sloot de vragenlijst automatisch af. Tijdens het invullen van de vragenlijst bood het leerkrachtenteam mondelinge ondersteuning aan de leerlingen wanneer iets onduidelijk was.

De SPAQ-vragenlijst is een bestaand instrument, die wij als onderzoekers hebben aangepast. Door het aanpassen van de taal en de context zal de vragenlijst opnieuw gevalideerd moeten worden door middel van een confirmerende factoranalyse. Deze factoranalyse is geen onderdeel van deze masterproef.



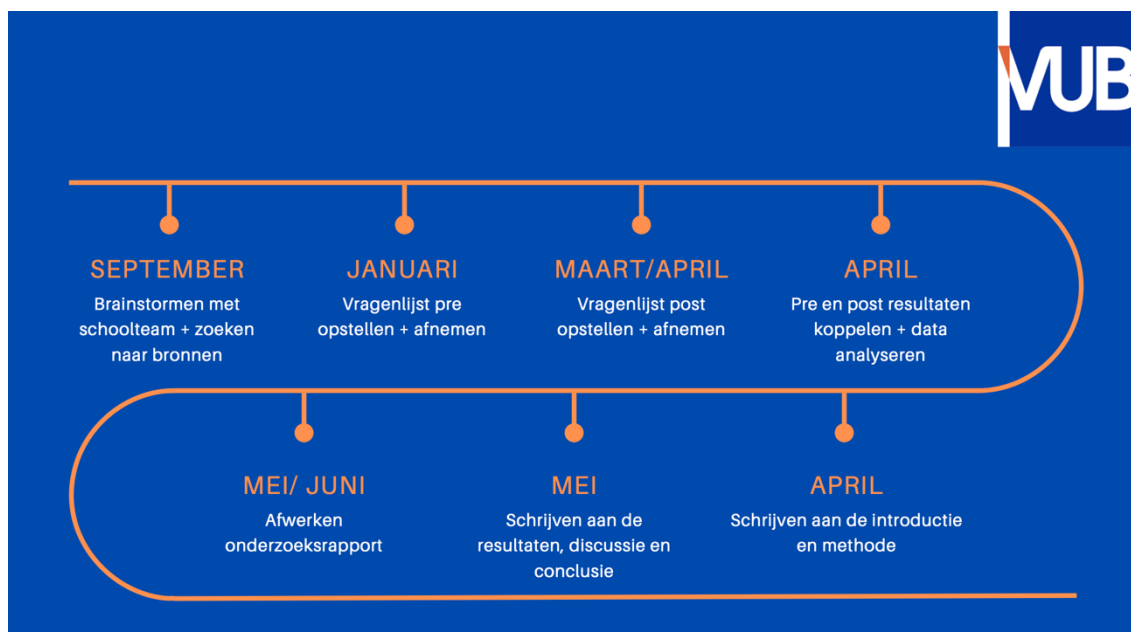
4.5. Design en procedure

Aan het begin van het schooljaar 2024-2025 vormden een deel van de LO-leerkrachten van de secundaire school een onderzoekend team in het kader van het project Onderzoekende School?! (OS?!). In dit project OS?! zullen leerkrachten, schoolleiders, lerarenopleiders en studenten op een systematische wijze onderzoek uitvoeren naar een vraag uit de schoolpraktijk met het oog op het versterken van de onderwijskwaliteit (Zo Werkt Het, z.d.). Om tegemoet te komen aan de nood van het team LO-leerkrachten (zie inleiding) werd er beslist om dit schooljaar te starten met het implementeren van rubrics. Na een reeks overlegmomenten binnen het project OS?! op 02/10/2024, 19/11/2024 en 19/12/2024 werd binnen het team beslist om gebruik te maken van een bestaande vragenlijst die peilt naar hoe leerlingen de beoordeling en evaluatie binnen hun leeromgeving ervaren. De eerste meting vond plaats in de periode van 6 januari 2025 tot 19 januari 2025, voorafgaand aan het gebruik van rubrics. In totaal werden 544 antwoorden verzameld, waarvan er 485 als valide werden beschouwd. De overige antwoorden werden uitgesloten vanwege een onjuiste invulling van de 6-cijferige identificatiecode of het niet verkrijgen van geïnformeerde toestemming.

De tweede meting werd uitgevoerd tussen 18 maart 2025 en 4 april 2025 na het gebruik van de rubrics. Tijdens dit meetmoment ontvingen we 292 antwoorden, waarvan 249 antwoorden valide waren. Opnieuw is de reden voor uitsluiting het onjuist invullen van de 6-cijferige identificatiecode. Om het effect van het gebruik van rubrics te analyseren, werden de resultaten van de pre- en postmeting gekoppeld aan de hand van de unieke 6-cijferige identificatiecode. Deze code bestond uit de eerste twee letters van de voornaam (in hoofdletters), gevolgd door de geboortemaand (in twee cijfers) en de laatste twee cijfers van het geboortjaar. Op deze manier werd elke code specifiek en uniek voor iedere leerling. Na deze koppeling bleven er uiteindelijk 141 valide gekoppelde antwoorden over. Dit beperkte aantal is te verklaren doordat sommige codes slechts één keer voorkwamen, wat betekent dat die deelnemers enkel de pre test of enkel de post test hadden ingevuld.

Na het verzamelen en koppelen van alle antwoorden uit de vragenlijst, werden de gegevens statistisch geanalyseerd. Alle antwoorden werden omgezet in numerieke waarden: bijna nooit = 1, soms = 2, vaak = 3 en altijd = 4. De vragenlijst was onderverdeeld in zes clusters, elk met een specifiek aantal vragen: cluster 1 bestond uit vragen 1 tot en met 5, cluster 2 uit vragen 6 tot en met 10, cluster 3 uit vragen 11 tot en met 15, cluster 4 uit vragen 16 tot en met 19, cluster

5 uit vragen 20 tot en met 24 en cluster 6 uit vragen 25 tot en met 30. Voor elke cluster werd de som van de scores berekend, waarna deze clusterscores werden gebruikt voor de statistische analyse. Na het analyseren van de data met SPSS werden de resultaten gepresenteerd en het onderzoeksrapport geschreven. Het verloop van dit onderzoek wordt getoond in Figuur 3.



Figuur 3: Verloop van het onderzoek

4.6. Statistische analyse

De gegevens werden geanalyseerd met behulp van SPSS-software versie 29, met significantie vastgesteld op $p < 0.05$. Om de normaliteit van de variabelen te beoordelen, werd de Kolmogorov-Smirnov test gebruikt, waarbij een significantiewaarde groter dan 0.05 duidt op een normale verdeling. De resultaten toonden aan dat de data niet normaal verdeeld was, aangezien de p-waarden kleiner waren dan 0.05. Meer gedetailleerde kenmerken over de Kolmogorov-Smirnov test worden weergegeven in tabel 1.

Om het effect van rubrics op de perceptie en ervaring van studenten met beoordelings- en evaluatiepraktijken binnen LO te onderzoeken, werd in deze studie een herhaald-metingen ontwerp toegepast. Aangezien onze data niet-normaal verdeeld is, de vragenlijst gebruikmaakt van ordinale data op een vierpunts-Likertschaal en de metingen gepaard zijn, werd de Wilcoxon signed-rank test toegepast om significante verschillen tussen beide meetmomenten te analyseren. De verzamelde gegevens werden vanuit Qualtrics geëxporteerd naar een Excel-bestand en vervolgens geanalyseerd met SPSS-software versie 29.



Tabel 1. Kolmogorov-Smirnov test voor normaliteit

Variabelen	Statistiek	df	Sig.
Cluster pre 1	.145	141	<0.001
Cluster post 1	.167	141	<0.001
Cluster pre 2	.104	141	<0.001
Cluster post 2	.083	141	.019
Cluster pre 3	.128	141	<0.001
Cluster post 3	.119	141	<0.001
Cluster pre 4	.097	141	.001
Cluster post 4	.091	141	.006
Cluster pre 5	.106	141	<0.001
Cluster post 5	.132	141	<0.001
Cluster pre 6	.124	141	<0.001
Cluster post 6	.090	141	.007

Afkortingen: Df = vrijheidsgraden; Sig. = significantie, < = minder dan

5. Resultaten

5.1. Beschrijvende statistiek

De onderzoeksgroep bestond uit 141 leerlingen, waarvan 112 jongens, 24 meisjes en 5 leerlingen die hun geslacht liever niet wilden aangeven. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers was 16 jaar (SD = 1.44 jaar), met een leeftijdsbereik van 13 tot 19 jaar. Wat betreft de verdeling over de graden van het secundair onderwijs, namen 19 leerlingen uit de eerste graad, 27 leerlingen uit de tweede graad en 95 leerlingen uit de derde graad deel aan het onderzoek. Op basis van de studierichting volgden 34 leerlingen een doorstroomfinaliteit, 44 een arbeidsmarktgerichte finaliteit en 62 een dubbele finaliteit.



5.2. Wilcoxon signed-rank test

De Z- en p-waarden per cluster zijn weergegeven in Tabel 2. Deze waarden geven de resultaten weer van de Wilcoxon signed-rank test, die werd gebruikt om verschillen tussen de pre- en posttest te analyseren.

5.2.1. Geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen

De Wilcoxon signed-rank test voor cluster 1 toonde aan dat er geen statistisch significant verschil was tussen de scores vóór en na de implementatie van rubrics ($Z = -1.662$, $p = 0.097$). Dit wijst erop dat het gebruik van rubrics geen significant effect had op hoe leerlingen de afstemming tussen evaluatie en lesplannen ervaarden.

5.2.2. Authenticiteit

Voor cluster 2 werd geen statistisch significant verschil gevonden tussen de scores vóór en na de implementatie van rubrics ($Z = -1.296$, $p = 0.195$). Dit betekent dat het gebruik van rubrics geen significant effect had op hoe leerlingen de authenticiteit van de evaluaties binnen de lessen LO ervaarden.

5.2.3. Studenteraadpleging

Voor cluster 3 werd wel een statistisch significant verschil gevonden ($Z = -4.582$, $p < 0.001$). De gemiddelde score steeg van 12.29 (pre) naar 13.51 (post), wat aangeeft dat leerlingen na de implementatie van rubrics de raadpleging als effectiever beschouwden.

5.2.4. Transparantie

De resultaten voor cluster 4 lieten ook een statistisch significant verschil zien ($Z = -4.753$, $p < 0.001$). De gemiddelde score steeg van 9.07 (pre) naar 10.24 (post), wat wijst op een verbetering van de waargenomen transparantie.

5.2.5. Beoordelingsbereidheid

Voor cluster 5 werd geen statistisch significant verschil gevonden ($Z = -0.509$, $p = 0.611$). Dit betekent dat het gebruik van rubrics geen invloed had op de bereidheid van leerlingen om beoordelingen te geven binnen de lessen.



5.2.6. Beoordelingsfeedback

Tot slot toonde cluster 6 een statistisch significant verschil ($Z = -4.217$, $p < 0.001$). De gemiddelde score steeg van 15.19 (pre) naar 16.60 (post), wat wijst op een verbeterde perceptie van de feedback na de implementatie van rubrics.

Tabel 2. Wilcoxon Signed-rank test

Variabelen	Z-waarde	p-waarde
Cluster 1: Geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen	-1.662	0.097
Cluster 2: Authenticiteit	-1.296	0.195
Cluster 3: Studentenraadpleging	-4.582	<0.001
Cluster 4: Transparantie	-4.753	<0.001
Cluster 5: Beoordelingsbereidheid	-0.509	0.611
Cluster 6: Beoordelingsfeedback	-4.217	<0.001

6. Discussie

Zoals eerder beschreven in de introductie was het voor ons als onderzoekend team erg belangrijk dat het evaluatiesysteem transparant, duidelijk en flexibel was voor de leerlingen. Het uiteindelijke doel was dat leerlingen gemotiveerder deelnemen aan de lessen en evaluatiemomenten, en dat ze met gerichte, duidelijke feedback hun vaardigheden in het vak



LO verder ontwikkelen en verbeteren. De centrale vraag luidde dan ook: op welke wijze kunnen rubrics hierin ondersteunen?

Dit onderzoek richtte zich op de eerste stap in dit proces: het bevorderen van zichtbaar leren door middel van een evaluatiesysteem waarin feedback centraal staat – de rubric. Op basis van bestaande literatuur formuleerden we de hypothese dat het gebruik van rubrics in deze lessen zou leiden tot een positieve verandering in de perceptie van leerlingen. We verwachtten dat leerlingen de evaluaties als duidelijker zouden ervaren, met feedback die specifiek, bruikbaar en gericht is op hun verdere ontwikkeling. Daarnaast verwachtten we ook dat rubrics de authenticiteit van de evaluaties zouden verhogen.

Binnen de SPAQ-vragenlijst zijn de clusters 2, 4 en 6 relevant voor ons onderzoek, namelijk authenticiteit, transparantie en beoordelingsfeedback. Dit zijn de drie aspecten waarop de school zich wilde richten en waar zij verandering in wilde aanbrengen en bijgevolg ook de drie aspecten waar wij dit onderzoek voornamelijk op hebben gebaseerd.

Cluster 2 rond authenticiteit meet de mate waarin de beoordelingstaken levensechte situaties bevatten die relevant zijn voor de leerling. Uit de resultaten bleek dat het gebruik van rubrics geen significant effect had, wat in lijn is met eerdere bevindingen uit de literatuur. Zo beschrijven Gulikers, Bastiaens en Kirschner (2004) in hun vijfdimensionaal model voor authentieke beoordeling dat authenticiteit niet alleen afhankelijk is van beoordelingscriteria, maar vooral van taakkenmerken, context, de rol van de leerling, en de beoordelaar. Rubrics kunnen wel helpen bij het verduidelijken van de verwachtingen, maar verhogen de levensechtheid van taken enkel wanneer ze gekoppeld zijn aan een taak die van nature authentiek is. Andrade (2005) stelt dat rubrics nuttig zijn voor het structureren van feedback en het ondersteunen van zelfreflectie bij leerlingen, maar dat hun invloed op de inhoudelijke aard van de taak beperkt is. We kunnen dus concluderen dat voor authentieke beoordeling het essentieel is dat de taken zelf gebaseerd zijn op realistische, betekenisvolle contexten — iets wat rubrics alleen niet kunnen waarmaken.

Cluster 4, transparantie, toonde aan dat het gebruik van rubrics een statistisch significant effect had. De gemiddelde score steeg van pre naar post wat wijst op een verbetering van de waargenomen transparantie. Transparantie is essentieel voor het verbeteren van leerlingprestaties, omdat dit duidelijkheid schept over verwachtingen (Good, 1987). Rubrics



als een formatieve evaluatievorm, kan zowel de duidelijkheid als de eerlijkheid van de beoordeling verbeteren. Eerder onderzoek ondersteunt dit: Reynolds-Keefer (2010) stelde vast dat studenten de verwachtingen van leerkrachten beter begrepen wanneer deze via een rubric werden gecommuniceerd. Evenzo concludeerden Schamber en Mahoney (2006) dat leerlingen rubrics waardevol vonden om de beoordelingscriteria en -componenten beter te begrijpen. Panadero (2012) stelt dat rubrics niet alleen zorgen voor meer duidelijkheid in leerdoelen, maar ook de motivatie en zelfregulatie van studenten kunnen bevorderen.

Een rubric kan niet alleen transparantie bieden, maar ook gedetailleerde, beschrijvende feedback, waardoor leerlingen beter begrijpen wat er van hen wordt verwacht en hoe ze zich kunnen ontwikkelen. In ons onderzoek bleek dat het gebruik van rubrics een statistisch significant effect had op de perceptie van studenten over de ontvangen feedback. De gemiddelde score steeg van pre naar post, wat wijst op een verbeterde perceptie van de feedback na de implementatie van rubrics. Sadler (1989) benadrukt dat een duidelijk inzicht in de beoordelingscriteria een noodzakelijke voorwaarde is voor het geven van betekenisvolle feedback binnen formatieve evaluatie. Rubrics kunnen deze duidelijkheid bieden en kunnen feedback hierdoor concreet en gericht maken, waardoor studenten hun prestaties kunnen bijstellen. De studie van Mavinkurve en Murthy (2014) stelde dat rubrics leerlingen stimuleert om een formatieve beoordeling van hun eigen werk uit te voeren en zichzelf, indien nodig, aan te passen, wat leidt tot verbeterde prestaties. Ook de studie van Jonsson en Svingby (2007) toont aan dat rubrics feedback verbeteren door criteria duidelijk te maken, wat leidt tot eerlijkere en transparantere beoordelingen.

De SPAQ-vragenlijst onderzocht ook het effect van rubrics op de geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen, de studentenraadpleging en de beoordelingsbereidheid. Hoewel er geen significant verschil werd gevonden tussen de pre- en posttest voor de geschiktheid tussen beoordeling en lesplannen en beoordelingsbereidheid, bleek er wel een statistisch significant effect op de studentenraadpleging. Dit betekent dat de inzet van rubrics vooral heeft bijgedragen aan een verhoogde betrokkenheid van studenten bij het evaluatieproces, waardoor zij zich meer gehoord en meegenomen voelen in hun beoordeling.

Voor ons onderzoek zijn de aspecten geschiktheid, studentenraadpleging en beoordelingsbereidheid minder centraal, omdat het leerkrachtenteam zich vooral richtte op het



verbeteren van authenticiteit, transparantie en feedback binnen het evaluatiesysteem. Daarom zullen deze resultaten hier niet verder worden besproken.

6.1. Sterktes en zwaktes

Ondanks de zorgvuldige opzet van dit onderzoek zijn er enkele beperkingen. Ten eerste werd gebruikgemaakt van convenience sampling, wat kan leiden tot een vertekening van de resultaten doordat enkel leerlingen die op het moment van de lessen LO aanwezig waren, konden deelnemen. Dit kan de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperken. Daarnaast kan vrijwillige deelname een responsbias veroorzaken, aangezien leerlingen die meer geïnteresseerd zijn in het onderwerp of positiever staan tegenover evaluatiepraktijken, mogelijk eerder geneigd waren om deel te nemen dan leerlingen met minder positieve ervaringen. Een tweede beperking betreft een belangrijke ethische overweging: bij onderzoek met minderjarige leerlingen is het verkrijgen van geïnformeerde toestemming van ouders of wettelijke vertegenwoordigers noodzakelijk. In het kader van dit onderzoek is hier aandacht aan besteed in samenspraak met de betrokken school, waarbij een algemene toestemming geldt voor deelname aan educatieve en onderzoeksactiviteiten. Dit maakte uitvoering mogelijk binnen de schoolcontext, maar vormt tegelijk een beperking aangezien er geen rechtstreekse toestemming aan de ouders werd gevraagd. Een derde beperking van dit onderzoek is het beperkte controlevermogen over de uitvoering van de interventie. Hoewel de rubrics onderling werden afgestemd door de leerkrachten, ontbrak een uniforme richtlijn voor de concrete toepassing ervan tijdens de lessen. Dit kan geleid hebben tot variaties in de implementatie, wat de consistentie en vergelijkbaarheid van de resultaten mogelijk heeft beïnvloed. Een zeer opvallende beperking van dit onderzoek is het grote dataverlies: van de 544 initiële responsen bleven uiteindelijk slechts 141 koppelingen over voor analyse. Dit verlies is deels te wijten aan fout ingevulde identificatiecodes en het ontbreken van toestemming, maar ook aan praktische omstandigheden zoals tijdsgebrek bij leerkrachten en examens bij leerlingen. Deze uitval kan leiden tot selectiebias en beperkt de representativiteit van de resultaten. Ten slotte werd er geen confirmatieve factoranalyse uitgevoerd op de vertaalde vragenlijst, waardoor de onderliggende factorstructuur van de clusters niet statistisch werd bevestigd; toekomstig onderzoek zou dit kunnen meenemen om de validiteit van de gebruikte schalen te versterken.

Naast de beperkingen heeft dit onderzoek ook een aantal sterke punten. Door het gebruik van een ontwerp met herhaalde metingen kan elke deelnemer als zijn eigen controle fungeren, wat



de variabiliteit als gevolg van individuele verschillen vermindert. Daarnaast is het aantal proefpersonen met in totaal 141 vrij omvangrijk, wat de betrouwbaarheid van de resultaten vergroot. Bovendien werden deelnemers uit alle graden en finaliteiten betrokken, waardoor de bevindingen representatief zijn voor een brede doelgroep binnen het onderwijs.

Om de resultaten van dit onderzoek te verdiepen en verbreden, kunnen verschillende pistes voor toekomstig onderzoek worden overwogen. Een mogelijke piste is om na te gaan hoe de rubrics daadwerkelijk in de klaspraktijk worden toegepast en ingezet, bijvoorbeeld via observaties. Daarnaast kan een longitudinale onderzoeksopzet waardevol zijn om het effect van het gebruik van rubrics op langere termijn te evalueren, bijvoorbeeld met betrekking tot leerresultaten, motivatie of zelfregulatie.

6.2. Implicaties

De resultaten laten zien dat rubrics daadwerkelijk bijdragen aan een transparantere beoordeling voor de leerlingen. Dit vergroot de duidelijkheid over wat er van hen wordt verwacht, wat op zijn beurt kan leiden tot een grotere motivatie tijdens de lessen. Scholen kunnen rubrics inzetten als effectief instrument om transparanter te zijn naar hun leerlingen toe en zo het hele onderwijsproces – van lesvoorbereiding tot evaluatie – beter op elkaar af te stemmen. Vanuit theoretisch perspectief sluiten de bevindingen aan bij bestaande literatuur rond formatieve evaluatie en transparante leerdoelen. Het gebruik van rubrics past binnen een leerlinggerichte evaluatiepraktijk die niet enkel gericht is op beoordeling, maar ook op leerbevordering.

6.3. Een blik naar de toekomst

Zoals hierboven al werd uiteengezet bracht de interventie reeds wat positieve veranderingen met zich mee. Het leren werd *zichtbaarder* gemaakt voor de leerlingen en die enorme sprong vooruit toont zich ook in de resultaten. Leerlingen hebben al het gevoel dat het leren en evalueren op een transparantere en duidelijkere manier gebeurt. Ook bemerkte de leerlingen dat ze meer feedback kregen wanneer er gebruik werd gemaakt van rubrics bij het evalueren.

In de literatuurstudie wogen we het verschil af tussen formatieve en summatieve evaluatie (zie *supra*). De leerkrachten binnen ons onderzoek stellen zichzelf ook de vraag: wat nu met cijfers? Cijfers zijn vooral een weergave van schriftelijk-theoretische testen en zijn daarom moeilijker verenigbaar met competentiegericht onderwijs. Rubrics kan hier het antwoord op zijn: ze beschikken naast hun pedagogische functie, ook over een rapporterende functie. Het doopt



zichzelf daardoor om tot een instrument dat erg geschikt is om leerervaringen te evalueren, de voortgang te bewaken. Een rubric onderscheidt zich van een cijfer aangezien het meer perspectief biedt dan een cijfer – zowel aan de leerling, als de leerkracht, ouders, ... Toch blijft de nood aan een cijfer bij leerlingen, ouders en anderen aanwezig. Zo kan je ook cijfers koppelen aan de niveaus binnen de rubric: deze vallen ruim (Kerkhoffs et al., 2006). Ook in de focusgesprekken die we afnamen bij de leerlingen van de school in kwestie (zie bijlage 4), gaven aan soms nog nood te hebben aan cijfers. Zij gaven aan dat het hen vooral nog aan grondige en gerichte feedback ontbreekt. Zij zagen in een afwisseling van scores (voor bijvoorbeeld het correct uitoefenen van een radslag) en een beoordeling aan de hand van rubrics (bijvoorbeeld voor de helpersfunctie bij het uitvoeren van een handenstand) de ideale combinatie. Bij beide evaluatievormen wensten de leerlingen ondersteund te worden met grondige en duidelijke feedback. Ook bleek uit cluster drie (die de betrokkenheid van de leerlingen bij de evaluatie toetste) dat leerlingen zich nog niet betrokken voelen bij het opstellen van de criteria voor evaluatie. Hier ligt nog een eventuele kans om de leerlingen nog sterker te motiveren voor het bewegingsonderwijs. Volgens het ABC-model van Maarten Vansteenkiste, hoogleraar in de ontwikkelings- en motivatiepsychologie, zou net die betrokkenheid een enorme meerwaarde geven aan het leerproces van de leerling (Goossens, 2025). Een rol voor de student in het evaluatiesysteem wordt ook wel ‘*student voicing*’ genoemd (Brown et al., 2019). Dit zou de competentie, autonomie en verbondenheid – en dus zo de motivatie van leerlingen - enorm kunnen vergroten (Vansteenkiste & Soenens, 2025). Ook gaven de studenten in de focusgesprekken (zie bijlage 4) aan hiervoor open te staan. Ze begrijpen en erkennen de autoriteit en expertise van de leerkracht, maar zouden openstaan om in sommige gevallen (zoals een beoordeling in verband met *fair play*) inspraak te leveren. Ook op Europees niveau wordt *student voicing* enorm aangemoedigd. Het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding meent dat jonge mensen de kans moeten krijgen hun standpunten te delen. Zij zien het als een belangrijke manier om de betrokkenheid van studenten te optimaliseren en een krachtige en inclusieve leeromgeving op poten te zetten (Listening To The Student ‘Voice’, 2022). Dit kan een volgende stap zijn in het verhaal van de school die we voor dit onderzoek onder de loep namen.

Ook was het voor het leerkrachtenteam erg belangrijk dat leerlingen de lessen LO niet enkel zien als een bewegingsuurtje tussendoor. De leerkrachten wensden de leerlingen te inspireren en



ondersteunen met als doel de leerlingen zaken over te brengen die ze levenslang kunnen blijven toepassen. Dit refereert onder andere naar het willen aandacht besteden aan het concept ‘*health literacy*’. Dit verwijst naar het vermogen van individuen om toegang te krijgen tot informatie die ze kunnen gaan gebruiken om een goede gezondheid te bevorderen en te behouden. Hieronder vallen verschillende zaken zoals toegang tot bijvoorbeeld informatie over voedsel etiketten, EHBO, het lezen van folders, ... Dit idee draagt bij aan de groeiende oproep om gezondheidsgeletterdheid niet alleen als de verantwoordelijkheid van het individu te zien, maar ook als iets waarvoor overheden en andere systemen – zoals het onderwijs - verantwoordelijk zijn, door duidelijke en toegankelijke informatie te geven aan verschillende doelgroepen (World Health Organization: WHO, 2024). *Health literacy* vraagt om eerlijk en inclusief onderwijs, en kansen om een leven lang te leren en dit is exact wat ons leerkrachtenteam in dit onderzoek op lange termijn wensen te bereiken binnen hun lessen (Health Literacy, z.d.). Eveneens raakt dit aan het concept van *physical literacy*. Dit houdt in dat je motivatie, kennis, vertrouwen en competenties verwerft om een leven lang te bewegen. Het is dus meer dan enkel motorisch vaardig zijn (Koedijker, 2019). Ook leerlingen staan hier duidelijk voor open: in de focusgesprekken geven ze aan zich hierin te willen verdiepen – zonder daarvoor effectieve bewegingstijd in te leveren (zie bijlage 4). Een mooie missie voor de toekomst om mee aan de slag te gaan.

7. Conclusie

Er werd zowel een significant effect gevonden van rubrics op de transparantie als de beoordelingsfeedback. Beide aspecten scoorden hoger op de post test in vergelijking met de pre test wat wijst op een verbeterde transparantie en beoordelingsfeedback naar de leerlingen toe. Door het gebruik van rubrics weten leerlingen beter wat er van hen wordt verwacht tijdens de evaluaties in de LO-lessen, en is de feedback naar hen toe aanzienlijk verbeterd. Naast deze twee aspecten was ook het versterken van de authenticiteit een belangrijk aandachtspunt. Aangezien op dit vlak geen significant effect werd vastgesteld, is het aangewezen hier de komende jaren extra aandacht aan te besteden.

Zoals de titel van deze masterproef luidt, is evaluatie binnen het vak LO meer dan een cijfer. Het ondersteunt leerlingen in hun persoonlijk leerproces, leert hun dit in eigen handen te nemen en wilt bovenal een voedingsbodem creëren voor levenslang leren.



8. Referenties

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M., & Jabangwe, R. (2011). Improving students with Rubric-Based Self-Assessment and oral feedback. *IEEE Transactions on Education*, 55(3), 319–325. <https://doi.org/10.1109/te.2011.2172981>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blair, A., & McGinty, S. (2012). Feedback-Dialogues: Exploring the Student Perspective. *Research Gate*, 38, 4. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.649244>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (1996). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Research Gate*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2014). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343–368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., Cinqir, S., Vanhoof, J., Figueiredo, M., & Kurum, G. (2019). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. *Improving Schools*, 23(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/1365480219895167>
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school*. <https://researchportal.vub.be/en/publications/evalueren-om-te-leren-toetsen-en-beoordelen-op-school>
- *Feedback in de klas*. (z.d.). Google Books. https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=k6lcEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=lichemelijke+opvoeding+rubrics&ots=HCDO_nqdEz&sig=5QdwjOhcTG8KXiVZ-8o78BF2FLE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false



- *Feedback: (bijna) alles wat je moet weten | Onderwijstips.* (z.d.). <https://onderwijstips.ugent.be/nl/tips/feedback-bijna-alles-wat-je-moet-weten/>
- *Formatieve evaluatie (assessment for learning).* (z.d.). KU Leuven Onderwijs. https://www.kuleuven.be/onderwijs/onderwijslexicon/onderwijslexicon-f/formatieve_evaluatie
- Gibbs, J. K., Gillies, M., & Pan, X. (2022). A comparison of the effects of haptic and visual feedback on presence in virtual reality. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102717>
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal Of Teacher Education*, 38(4), 32–47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Goossens, S. (2025, 20 februari). *Je leerlingen een schooljaar lang motiveren? Start met ABC.* Klasse. <https://www.klasse.be/256810/motivatie-leerlingen-abc-vansteenkiste/>
- Griffith, S. A. (2007). A proposed model for assessing quality of education. *International Review Of Education*, 54(1), 99–112. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9072-x>
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722.* NRO. <https://edepot.wur.nl/440065>
- Hattie, J. (z.d.). *Visible Learning for Teachers.* https://www.creatinggrounds.com/uploads/9/6/2/4/96240662/visible_learning_for_teachers_summary_2.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- *Health literacy.* (z.d.). <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/ninth-global-conference/health->



[literacy#:~:text=Health%20literacy%20refers%2C%20broadly%2C%20to,their%20fa milies%20and%20their%20communities](#)

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). *The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences*. ScienceDirect.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188>
- Kerkhoffs, J., Stark, E., & Zeelenberg, T. (2006). *Rubrics als beoordelingsinstrument voor vaardigheden*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Geraadpleegd op 9 mei 2025, van
<https://diversiteitinactie.be/sites/default/files/0.01.%20Rubrics%20als%20beoordeling sinstrument%20van%20vaardigheden.pdf>
- Koedijker, J. (2019, 23 december). *Physical Literacy: bouwstenen voor een leven lang bewegen*. Allesoversport.nl.
<https://www.allesoversport.nl/thema/beweegstimulering/physical-literacy-bouwstenen-voor-een-leven-lang-bewegen/>
- Krijgsman, C. (2021). *Beoordelen en motivatie van leerlinge in de les LO*. Kenniscentrum Sport en Bewegen.
https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?beoordelen-en-motivatiev-an-leerlinge-in-de-les-lo=&kb_id=27028&utm
- KU Leuven Learning Lab. (5 Maart, 2025). *Verbetersleutels, evaluatiecriteria en rubrics*. KU Leuven Onderwijs.
<https://www.kuleuven.be/onderwijs/learninglab/ondersteuning/evaluatie-feedback/verbetersleutels-evaluatiecriteria>
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18–24.
<http://facets.edc.org/sites/facets.edc.org/files/classrassessmentdaybyday.pdf>
- *Listening to the student 'voice'*. (2022, 6 juli). CEDEFOP.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/listening-student-voice>
- Main, P. (2023, 29 januari). *Visible Learning: A Teacher's Guide*. Structural Learning.
<https://www.structural-learning.com/post/visible-learning-a-teachers-guide>



- Mavinkurve, M. K., & Murthy, S. (2014, januari). *Self-assessment rubrics as metacognitive scaffolds to improve design thinking*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/287477111_Self-assessment_rubrics_as_metacognitive_scaffolds_to_improve_design_thinking
- Kennisbank Sport & Bewegen. (z.d.). *Over de kennisbank Sport en Bewegen*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/over-de-kennisbank-sport-en-bewegen>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning And Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pardaens, D., Leysen, H., & Iserbyt, P. (2019). *Zichtbaar leren in Lichamelijke Opvoeding*. Gompel&Svacina. p. 9-12
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). Knowing what students know: The science and design of educational assessment. In *National Academies Press eBooks*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10019>
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-Referenced Assessment in Teacher Preparation: An Opportunity to Learn by Using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8), 8. <https://doi.org/10.7275/psk5-mf68>
- *Rubrics in het onderwijs | Radboud Universiteit*. (z.d.). <https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/onderwijs-ontwerpen/leerprestaties-beschrijven-in-rubrics>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>
- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing and Improving the Quality of Group Critical Thinking Exhibited in the Final Projects of Collaborative Learning Groups. *The Journal Of General Education*, 55(2), 103–137. <https://doi.org/10.2307/27798043>
- Slingerland, M., Borghouts, L., Weeldenburg, G., & Van Dokkum, G. (2015). Evalueren om te leren : motiverend beoordelen in de les LO. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(8), 10–13.



[https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Ahbokennisbank.nl%3Asharekit_fo
ntys%3Aoai%3Asurfsharekit.nl%3A5e73b02b-f962-4bbc-8279-07877f2de0ef](https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Ahbokennisbank.nl%3Asharekit_fo
ntys%3Aoai%3Asurfsharekit.nl%3A5e73b02b-f962-4bbc-8279-07877f2de0ef)

- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (Eds.). (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
<https://toetsrevolutie.nl/wp-content/uploads/2016/11/Toetsrevolutie-WEB.pdf>
- Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Henny Jacobs, Viola van Lanschot, Lieke Meijs, Jan van Rooijen, Harm van Son, & Jan Sniekers. (2006). Rubrics als beoordelingsinstrument voor vaardigheden. In J. Kerkhoffs, E. Stark, & T. Zeelenberg (Reds.), *Vmbo Reeks*.
<https://diversiteitinactie.be/sites/default/files/0.01.%20Rubrics%20als%20beoordeling%20instrument%20van%20vaardigheden.pdf>
- *Summatieve evaluatie (assessment of learning)*. (z.d.). KU Leuven Onderwijs.
https://www.kuleuven.be/onderwijs/onderwijslexicon/onderwijslexicon-s/summatieve_evaluatie
- Syaifuddin, M. (2019). The effect of students' perception on classroom assessment to students' attitudes. *Journal Of Physics Conference Series*, 1280(4), 042027.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1280/4/042027>
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs* (2de editie, Vol. 448). LannooCampus. <https://www.lannoo.be/nl/het-abc-van-motivatie-onderwijs>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L., Slingerland, M., & Van Dokkum, G. (2015). Doelen, lessen en beoordelen: één geheel: constructive alignment bij LO. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(2), 38-41.
<https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/action=file.download&file=7810&m=1496404330>
- Weeldenburg, G., Slingerland, M., & Borghouts, L. (2015). Motiverend beoordelen binnen de lessen spel. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(8), 26-29.
[https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Ahbokennisbank.nl%3Asharekit_fo
ntys%3Aoai%3Asurfsharekit.nl%3A95bd7a69-cf76-4d58-ae27-b5d610d91ea7](https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Ahbokennisbank.nl%3Asharekit_fo
ntys%3Aoai%3Asurfsharekit.nl%3A95bd7a69-cf76-4d58-ae27-b5d610d91ea7)
- Weeldenburg, G., & Slingerland, M. (2019). Formatief evalueren een essentieel onderdeel van het bewegingsonderwijs. *Lichamelijke Opvoeding*, 6, 6-9.



https://www.researchgate.net/publication/335724472_Formatief_evalueren_Een_essentieel_onderdeel_van_het_bewegingsonderwijs

- World Health Organization: WHO. (2024, 5 augustus). *Health literacy*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/health-literacy>
- *Zo werkt het*. (z.d.). Onderzoekende School?!, Multidisciplinair Instituut LerarenOpleiding, Vrije Universiteit Brussel. <https://www.onderzoekendeschool.be/zo-werkt-het>



9. Bijlagen

Bijlage 1 – Toestemmingsformulier



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Lenti Maria Vanhouche & Charlotte De Ryck

Rolnummer : 0565681 & 0570224

Opleiding : Verkorte Educatieve Master Maatschappijwetenschappen & Lichamelijke Opvoeding

Academiejaar : 2024-2025

Masterproef

Titel : Meer dan een cijfer! Transparant en groeigericht leren binnen de lessen lichamelijke opvoeding in een secundair onderwijs

Promotor : Cools Wouter

Co-promotor: Bogaert Inge

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen ‘non disclosure agreement’ (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- ☐ OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- ☐ EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☒ FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:



Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 1 juni 2025

Handtekening studenten

A stylized, cursive handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke extending to the right.

A handwritten signature in black ink, featuring a long horizontal line that starts with a diagonal stroke from the left, followed by a series of loops and a final horizontal stroke.



Bijlage 2 – Taakverdeling

Samenwerking (enkel indien duo- of triothesis)

In dit onderdeel geef je weer hoe de auteurs hebben samengewerkt tijdens dit onderzoeksproces. Net als in andere wetenschappelijke projecten is het belangrijk om transparant te zijn over de samenwerking (Brand et al. 2015). Deze tool geeft aan de opleiding de mogelijkheid na te gaan of elke auteur evenwaardig heeft bijgedragen tot dit masterproefproces. We nemen deze informatie mee in de holistische evaluatie van de masterproef.

	Auteur 1	Auteur 2
VOORBEREIDING		
Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,...	x	x
Onderzoeksvragen afbakenen	x	x
Dataverzameling bepalen en beschrijven (veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...)	x	x
THEORETISCH KADER		
Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken)	x	
Methodologische literatuur lezen	x	x
Bronvermelding steeds bijhouden	x	x
DATA verzameling en - analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen		x
Dataverzameling uitvoeren	x	x
Data-analyse uitvoeren		x
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	x	x
Update literatuur lezen	x	
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	x	x
Inleiding schrijven	x	
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	x	
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven		x
Resultaten opschrijven		x
Conclusie schrijven	x	x
Discussie schrijven	x	x
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	x	x
Aanbevelingen voor verder onderzoek	x	x
Abstract schrijven		x
Referentielijst nakijken	x	x
Samenhang en coherentie nagaan	x	x
Nalezen op taal en stijl		
Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...)	x	x
Vorm en lay-out masterproef	x	x



MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE		
Presentatie maken voor brede onderwijspubliek	x	x
EXTRA		
Communicatie met de promotor	x	x
Voorzittersrol	x	x
..... (vul taken aan indien nodig)	x	x
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		



Bijlage 3 – SPAQ-vragenlijst met geïnformeerde toestemming

SPAQ-vragenlijst

Start van blok: Identificatie en Toestemming

Identificatie

Voer in onderstaande balk uw 6-cijferige identificatiecode in.

Uw identificatiecode wordt samengesteld uit: De eerste twee letters van je voornaam (in hoofdletters), gevolgd door je geboortemaand (2 cijfers), gevolgd door de laatste twee cijfers van je geboortjaar. Bijvoorbeeld: Mijn naam is Sarah en ik ben geboren op 5 maart 2006. Dan zal mijn 6-cijferige identificatiecode er als volgt uitzien: SA0306

Toelichting

Beste leerling,

Samen met de school willen we een fijne sportomgeving creëren, en jouw hulp is daarbij belangrijk. Daarom vragen we je om deze vragenlijst in te vullen. Dankzij deze vragenlijst kunnen we meer te weten komen over jouw ervaringen met evaluaties in de lessen Lichamelijke Opvoeding. Jouw antwoorden zullen ons helpen om een beter inzicht te krijgen in hoe evaluaties worden ervaren en hoe we deze in de toekomst kunnen verbeteren.

Jouw antwoorden worden anoniem verwerkt en zullen uitsluitend gebruikt worden voor ons onderzoek. Door onderaan toestemming te geven, verklaar je dat je duidelijk ben geïnformeerd over de aard, methode en het doel van dit onderzoek en geef je toestemming voor het gebruik van jouw gegevens in het kader van wetenschappelijk onderzoek aan de Vrije Universiteit Brussel. We garanderen dat jouw gegevens zorgvuldig en veilig worden behandeld, in volledige overeenstemming met de geldende privacywetgeving.

Deze vragenlijst zal twee keer worden afgenomen:

1. VOOR het gebruik van evaluatierubrics tijdens de lessen Lichamelijke Opvoeding.
2. NA het gebruik van evaluatierubrics tijdens de lessen Lichamelijke Opvoeding.

Op deze manier kunnen we vergelijken hoe jouw ervaring met evaluaties verandert door het gebruik van evaluatierubrics.

Alvast hartelijk dank voor je tijd en waardevolle bijdrage! Met vriendelijke groet, Het VUB-onderzoeksteam Ben je duidelijk geïnformeerd over de aard, methode en het doel van dit onderzoek?



☐ Ja (1)

☐ Nee (2)

Toestemming

Ik verklaar dat ik geheel vrijwillig bereid ben om deel te nemen aan dit onderzoek. Hierbij geef ik toestemming voor het gebruik van mijn gegevens voor de doeleinden van het onderzoek.

☐ Ja (1)

☐ Nee (2)

Einde blok: Identificatie en Toestemming

Start van blok: Bevraging rond de geschiktheid tussen de beoordeling en de lesplannen.

Vraag 1 De evaluaties in de lessen Lichamelijke Opvoeding testen wat ik kan.

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 2 Mijn LO-opdrachten en toetsen onderzoeken wat ik tijdens de les doe.

☐ Bijna nooit (1)



- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 3 Mijn LO-opdrachten en toetsen gaan over wat ik in de les heb gedaan.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 4 Hoe ik word beoordeeld is net als wat ik in de LO-les doe. Uitleg: De testen die worden afgenomen tijdens de les LO zijn identiek aan de oefeningen die worden gegeven tijdens de les LO.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)



Vraag 5 Hoe ik word beoordeeld is vergelijkbaar met wat ik in de LO-les doe. Uitleg: Ik word voorbereid op de test, maar de test is niet exact hetzelfde als de oefeningen tijdens de les Lichamelijke Opvoeding, ze lijken er wel op.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de geschiktheid tussen de beoordeling en de lesplannen.

Start van blok: Bevraging rond de eerlijkheid van de beoordeling.

Vraag 6 Ik word beoordeeld op wat de leerkracht me heeft geleerd.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 7 Ik word gevraagd om mijn competenties toe te passen op situaties in het echte leven/ buiten school. Uitleg: Competenties = Combinatie van kennis, vaardigheden, en persoonlijke eigenschappen die ervoor zorgen dat je taken succesvol kan uitvoeren.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)



☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 8 Mijn beoordelingstaken voor Lichamelijke Opvoeding zijn nuttig voor alledaagse dingen. Uitleg: Alledaagse dingen = Bijvoorbeeld: deelname aan sport, fitte en gezonde levensstijl onderhouden,...

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 9 Ik vind dat de LO-beoordelingstaken relevant zijn voor wat ik buiten school doe. Uitleg: Relevant = Belangrijk

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 10 De beoordeling van Lichamelijke Opvoeding evalueert mijn vermogen om wat ik kan, ken en voel toe te passen op uitdagingen in het echte leven. Uitleg: De beoordeling van Lichamelijke Opvoeding kijkt niet alleen naar wat ik weet of kan in de les, maar ook naar hoe



ik deze kennis, vaardigheden en gevoelens kan gebruiken bij echte situaties buiten de les, zoals in het dagelijks leven of tijdens sportactiviteiten.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de eerlijkheid van de beoordeling.

Start van blok: Bevraging rond de betrekking van studenten bij de beoordeling.

Vraag 11 De beoordeling in de Lichamelijke Opvoeding evalueert mijn vermogen om alledaagse uitdagingen succesvol te beantwoorden. Uitleg: Vermogen = capaciteit of in staat zijn om iets te doen.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 12 Ik kan anderen laten zien dat mijn leren me geholpen heeft om dingen te doen. Uitleg: Het gaat erom dat je de vaardigheden en kennis die je hebt opgedaan kunt toepassen in de praktijk en anderen kunt laten zien hoe deze jou hebben geholpen om bijvoorbeeld beter te presteren in sport, samenwerking of het behouden van een gezonde levensstijl.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)



☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 13 In de lessen LO word ik gevraagd naar de soorten beoordelingen die worden gebruikt. Uitleg: De leraar maakt me bewust van de verschillende soorten evaluaties die er zijn.

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 14 Ik weet hoe mijn evaluaties worden gescoord. Uitleg: Ik weet hoe er punten gegeven worden.

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 15 Ik kan kiezen hoe ik zal worden beoordeeld in LO.

☐ Bijna nooit (1)



- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de betrekking van studenten bij de beoordeling.

Start van blok: Bevraging rond de transparantie van de beoordeling.

Vraag 16 Ik heb samen met de klasgenoten geholpen bij het ontwikkelen van beoordelingsschema's en scorelijsten voor LO.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 17 Mijn leerkracht heeft me uitgelegd hoe elk type beoordeling gebruikt wordt.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)



Vraag 18 Ik heb inspraak in de manier waarop ik beoordeeld word bij LO.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 19 Ik begrijp wat er nodig is voor alle beoordelingstaken voor LO. Uitleg: Deze vraag gaat over de algemene taken die beoordeeld worden in de lessen Lichamelijke Opvoeding (LO). Dit omvat verschillende aspecten zoals je technische vaardigheden in sport en beweging, je inzet en deelname tijdens de les, hoe goed je samenwerkt met anderen en je inzicht in spelregels en tactiek.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de transparantie van de beoordeling.

Start van blok: Bevraging rond de beoordelingsbereidheid van de studenten.

Vraag 20 Ik weet wat nodig is om een specifieke beoordelingstaak voor LO met succes af te ronden. Uitleg: Hier gaat het meer over: Als ik een specifieke evaluatie heb, dan weet ik ook exact wat ik moet doen.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)



☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 21 Ik weet op voorhand wanneer ik beoordeeld word.

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 22 Ik krijg van tevoren te horen op wat ik zal beoordeeld worden.

☐ Bijna nooit (1)

☐ Soms (2)

☐ Vaak (3)

☐ Bijna altijd (4)

Vraag 23 Het is mij duidelijk wat mijn leraar van mij verwacht bij mijn evaluaties LO.

☐ Bijna nooit (1)



- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 24 Ik weet hoe een bepaalde beoordelingstaak zal worden gescoord. Uitleg: Het is duidelijk voor me hoe de punten gegeven worden.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de beoordelingsbereidheid van de studenten.

Start van blok: Bevraging rond de beoordelingsfeedback.

Vraag 25 Ik heb evenveel kans als elke andere leerling om de beoordelingstaken te voltooien.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)



Vraag 26 Ik kan de evaluatieopdrachten afwerken op mijn eigen tempo.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 27 Ik kan kiezen uit verschillende evaluatietaken/opdrachten.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 28 Ik krijg evaluatietaken/opdrachten die passen bij mijn capaciteiten.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)



Vraag 29 Als een evaluatie te complex is, krijg ik een alternatieve opdracht of mag ik een helper inschakelen.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Vraag 30 Als er verschillende manieren zijn waarop ik de evaluatie kan voltooien, slaag ik erin om te laten zien wat ik kan.

- ☐ Bijna nooit (1)
- ☐ Soms (2)
- ☐ Vaak (3)
- ☐ Bijna altijd (4)

Einde blok: Bevraging rond de beoordelingsfeedback.



Bijlage 4 – Samenvatting focusgesprekken

Samenvatting focusgesprekken

A. Stelling 1

STELLING 1: Evalueren met rubrics of punten?

Denk na over volgende vragen en noteer uitgebreid je mening:

- Wat is het verschil in gevoel bij de evaluatie tussen **rubrics** en **punten**?
- Wat verkies je: **punten** of **rubrics**? Waarom?
- Heb je een verschil gemerkt in hoe je je voelt bij het krijgen van een rubric versus punten?
- Wat zijn volgens jou de **voordelen** en **nadelen** van rubrics? En van punten?
- Vind je dat **punten mogen wegvallen**? Waarom wel of waarom niet?
- Heeft het gebruik van rubrics of punten invloed op je **motivatie**? Leg uit.

A.1. Eerste graad

- Start van het gesprek: eerste reactie was neiging naar punten; leerlingen vonden het wel erg handig dat er met een rubric werd gewerkt om te kunnen aangeven wat ze nu eigenlijk moesten doen om beter te worden
 - o Er was grote motivatie om zichzelf te kunnen verbeteren
- Na extra uitleg over werking rubrics: zouden het niet erg vinden om een combinatie te krijgen tussen de twee evaluatie vormen (punten + rubrics)
 - o Geven aan dat feedback eigenlijk voor hen het belangrijkste is
- Na verder bespreken en afwegen stelden we de leerlingen de vraag of ze zouden opteren voor:
 - o Punten en feedback (1 van de 6 koos hiervoor)
 - o Rubrics en feedback (4 van de 6 kozen hiervoor)
 - o Maakt niet uit, zolang er maar feedback is (1 van de 6 koos hiervoor)

==> belangrijkste is voor hen om te weten hoe en waar ze zichzelf kunnen verbeteren, feedback staat voor hen centraal



A.2. Tweede graad

- Start van het gesprek: leerlingen hangen nog sterk vast aan het concept van punten; ze vinden het moeilijk om los te laten; maar staan wel open voor de rubric.
 - Ze vinden dat de rubrics niet concreet genoeg zijn en vinden het moeilijk te begrijpen wat de kleuren nu eigenlijk betekenen
- Na verdere aftoetsing: vinden wel dat rubrics hun voordelen hebben, maar vinden dat er te weinig uitleg mee gepaard gaat. Ze zouden liever rubrics hebben die meer uitleg bieden
- Einde van gesprek: ze zien een combinatie tussen beide evaluatievormen mogelijk
 - Opnieuw vinden ze feedback erg belangrijk
 - Ze willen meer aandacht voor 'je best doen' (vinden dat even belangrijk dan de oefening perfect volgens het boekje uitvoeren)
 - Ze zien het nut in van een rubric voor inzet en techniek, maar zouden het ook snappen als er hier en daar nog een punt wordt gegeven
 - Meeste leerlingen kozen bij een stemming voor de combinatie tussen rubric en punten **MAAR MET HEEL VEEL FEEDBACK**

A.3. Derde graad

- Start van gesprek: sommige leerlingen hadden nog niet met rubrics gewerkt, anderen wel
 - Leerlingen die nog niet met rubrics hadden gewerkt: zijn scores gewoon, maar missen feedback
 - Leerlingen die wel met de rubrics hebben gewerkt: vinden nog steeds een score fijn, maar appreciëren de extra feedback die met een rubric gepaard gaat
 - ♣ Ze gaan meestal nog voor punten kiezen uit gewoonte
 - ♣ Sommige leerlingen ervaren stress omdat ze worden beoordeeld op de techniek, ze zouden ook graag gequoteerd worden op inzet
- Na verder aftoetsen: leerlingen twijfelen enorm als hen de vraag wordt gesteld of ze de punten volledig willen zien wegvallen en als vervanger de rubric met feedback overhouden



- o Mogelijkheid: bv. Bij basket --> een punt op hoe goed je je bal kan lanceren, en een rubric voor hoe hard je jouw best hebt gedaan
 - o Groep was vrij verdeeld
- Einde gesprek: de groep is verdeeld:
 - o Leerlingen die wel met de rubrics hebben gewerkt dit jaar, vinden ze erg handig en zouden ze graag zien blijven. Ze zien er het nut van in. Wel zien ze ook nog ruimte voor een combinatie tussen punten en rubrics (zie voorbeeld basketbal)
 - o Leerlingen die niet met rubrics hebben gewerkt dit jaar, zijn nog wat twijfelachtig en houden nog vast aan het scoresysteem; wel zijn ze nieuwsgierig naar hoe het hun beleving zou kunnen veranderen
 - o Gemeenschappelijk gevoel: meer feedback! Ook deze leerlingen willen meer informatie over waarom ze gescoord hebben wat ze hebben gescoord en wat ze kunnen verbeteren

B. Stelling 2

STELLING 2: Lichamelijke opvoeding & het dagelijks leven

Besprek en beantwoord:

- Wat kan je nog **meer meenemen uit de LO-les** naar je dagelijks leven?
- Hoe kunnen we daar **meer op inspelen** in de lessen?
- Welke **thema's** naast EHBO vind jij zinvol?
Bv. voeding, mentale gezondheid, beweging, lifestyle, slaap...
- "Hoe kunnen we jullie tijdens de LO-lessen meer motiveren tot een fitte en **gezonde levensstijl** zodat je hier ook buiten de lessen verder mee aan de slag gaat? Zien jullie **LO-huiswerk** (uitdagingen, opdrachten, werken aan individuele doelen,..) zitten om op die manier daaraan te werken?"
- Hoe zou jij de **verhouding tussen praktijk (sporten)** en theorie willen zien?

Zet jouw voorkeur op een schaal:



0% theorie – -----100% praktijk

B.1: eerste graad

- Start van het gesprek: leerlingen hebben niet het gevoel dat ze de zaken uit LO kunnen gebruiken in het dagelijkse leven (buiten conditie training)
- Na wat aftoetsen: leerlingen zijn gemotiveerd om zaken bij te leren die ze in het dagelijkse leven kunnen gebruiken:
 - o Krachttraining, conditie, (zien dit als relevant voor als ze gaan werken)
 - o Legertraining --> eens zien hoe dat eraan toe gaat
 - o ! Leerlingen willen hiervoor wel geen LO-uur afstaan --> ze vinden dat ze al zo weinig bewegen en willen dan liever een extra paar lesuren dan dat ze bewegingstijd moeten afstaan
 - o Willen meer leren over voeding (zeker over proteïne inname)
 - o EHBO ook interessant
 - o Leerlingen vinden dat dit algemeen voor de gehele school moet georganiseerd worden en niet dat een uur LO daarvoor moet worden aan de kant geschoven
 - o Over huiswerk: zien het wel zitten om samen met de lkr een schema voor zichzelf op te stellen – en dit als opdracht thuis afwerken. Wat ze niet zien zitten is bv. Als huiswerkopdracht tegen volgende week 3km lopen en daar bewijs van tonen. Ze willen het op hun eigen tempo doen.
 - ♣ “ik wil geholpen worden maar op mijn eigen tempo”
 - ♣ “lopen als huiswerk vind ik een stapje te ver maar een schema opstellen als werk dat zou ik wel zien zitten”
 - o Over portfolio: leerlingen zouden het leuk vinden om hun persoonlijke groei te zien van 1e tot en met 6/7e middelbaar;
- Einde van het gesprek: We vroegen de leerlingen om de balans tussen theorie (0%) en praktijk (100%) op een schaal te zetten:
 - o Deelnemer: 45
 - o Deelnemer: 50
 - o Deelnemer: 25
 - o Deelnemer: 50
 - o Deelnemer: 25-30



- o Deelnemer: 50

B.2: tweede graad

- Start van het gesprek: leerlingen hebben niet het gevoel dat ze veel kennis in het dagelijkse leven kunnen toepassen (buiten conditie, dan). Ze vinden ook dat ze van alles maar de basis meekrijgen en er nooit dieper wordt gewerkt op vaardigheden binnen een sport.
- Na wat aftoetsing:
 - o De leerlingen zijn verdeeld: sommigen willen extra zaken (theoretisch) bijleren, anderen vinden het net leuk 'dat ze hun brein niet moeten gebruiken bij LO'
 - o EHBO interesseert hen, maar het moet praktisch gericht zijn en niet gewoon naar een PowerPoint luisteren
 - o Leerlingen willen hier geen bewegingsmoment voor afstaan (2u LO moet LO blijven)
 - o Meisjes vinden zelfverdediging interessant; hadden ze reeds eens mogen doen, maar ze vonden 2/3 lessen te weinig
 - o Over huiswerk: staan ze niet voor open
 - o leerlingen willen vooral blijven bewegen en niet te veel moeten stilzitten voor deze theorielessen; wel zien ze er het nut van in om iets te leren wat ze nog niet kunnen en zich eventueel verder te specialiseren in een bepaalde sport/techniek
 - o Zouden het leuk vinden indien er groepen worden gemaakt met verschillende keuzes en dat je dan kan kiezen in welke groep je deelneemt --> specialisatie van gekozen onderwerp
- Einde gesprek: we vroegen de leerlingen om de balans tussen theorie (0%) en praktijk (100%) op een schaal te zetten:
 - o Deelnemer: 70-80%
 - o Deelnemer: 90%
 - o Deelnemer: 80%
 - o Deelnemer: 80%
 - o Deelnemer: 80%



- o Deelnemer: 85%
- o Deelnemer: 75-80%
- o Deelnemer: 95%

B.3: derde graad

- Start van het gesprek: leerlingen hebben het gevoel dat ze, buiten conditietraining weinig nuttig uit de lessen LO halen.
- Na verdere aftoetsing:
 - o Leerlingen willen wel bijleren over andere zaken als: EHBO, voeding, krachttraining, fitness, conditie, ...
 - o Leerlingen willen hier geen bewegingstijd voor inruilen en vinden dat dit in andere uren moet worden ingericht
 - o Leerlingen stellen, na idee moderator, een seminarie voor waar je de keuze krijgt tussen die onderwerpen om te volgen (met inschrijving) dit kan occasioneel worden georganiseerd
 - o Over huiswerk: staan leerlingen absoluut niet voor open
 - ♣ Wel: hulp van leerkracht bij het opstellen van een trainingsschema dat ze in hun vrije tijd kunnen gebruiken
 - ♣ Ze willen ondersteuning, zonder zich daar verder over te moeten verantwoorden
- Einde gesprek: we vroegen de leerlingen om de balans tussen theorie (0%) en praktijk (100%) op een schaal te zetten:
 - o Deelnemer: 20% theorie en 80% praktijk
 - o Deelnemer: 10% theorie, 90% praktijk
 - o Deelnemer: 30% theorie, 70% praktijk
 - o Deelnemer: 40% theorie, 60% praktijk
 - o Deelnemer: 30% theorie, 70% praktijk
 - o Deelnemer: 35% theorie, 65% praktijk
 - o Deelnemer: 35% theorie, 65% praktijk
 - o Deelnemer: 30% theorie, 70% praktijk
 - o Deelnemer: 30% theorie, 70% praktijk



- o Deelnemer: 20% theorie, 80% praktijk

C. Stelling 3

STELLING 3: (Zelf)evaluatie

Sta stil bij hoe evaluatie kan gebeuren in LO:

- Zou je graag **elkaar willen evalueren**?
- Geeft de **rubric** die je nu krijgt **voldoende feedback**?
- Zou je het zien zitten om jezelf te **evalueren**? Waarom wel of waarom niet?

C.1: eerste graad:

- Leerlingen staan open voor zelf- en peerevaluatie
 - o Gemengde reacties over of ze het eerlijk zouden invullen of niet (daar waren ze alvast eerlijk over)
 - o Ze willen het wel soms eens doen, maar zeker niet elke les
 - o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een medeleerling ernaast te leggen
 - o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een leerkracht ernaast te leggen
 - ♣ Sommigen geven aan dat ze streng zijn voor zichzelf
 - o Ze zouden het leuk vinden indien deze evaluaties worden opgedeeld in: techniek en inzet
 - ♣ Eventueel fijn als ze zelfs 1 of 2 punten kunnen winnen omdat ze zich heel hard hebben ingezet

C.2: tweede graad

- Leerlingen staan open voor zelf- en peerevaluatie
 - o Gemengde reacties over of ze het eerlijk zouden invullen of niet
 - ♣ Geven eerlijk toe dat ze bij een vriend(in) toch eerder een 5 zullen geven dan een 4



- o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een medeleerling ernaast te leggen
- o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een leerkracht ernaast te leggen --> dit moet niet op punten staan; het zou al eens leuk zijn om gewoon daarover in gesprek te gaan
 - ♣ Sommigen geven aan dat ze streng zijn voor zichzelf, anderen vrezen dat mensen zichzelf gaan overschatten

C.3: derde graad:

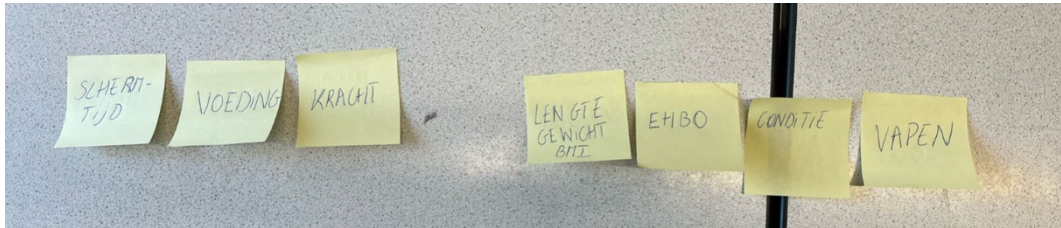
- Leerlingen staan open voor zelf- en peerevaluatie
 - o Vinden zelfevaluatie goed voor zelfkennis
 - o Ze willen het wel soms eens doen, maar zeker niet elke les
 - o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een medeleerling ernaast te leggen
 - ♣ Zeker bij teamsporten vinden ze het slim om elkaar te beoordelen
 - o Ze vinden het nuttig om eerst zichzelf in te schatten, daarna de mening van een leerkracht ernaast te leggen
 - ♣ Zou interessante conversaties en vergelijkingen opleveren
 - o Ze zouden het meteen goed vinden indien er morgen mee gestart wordt

D. Volgorde van de topics aan de hand van foto's

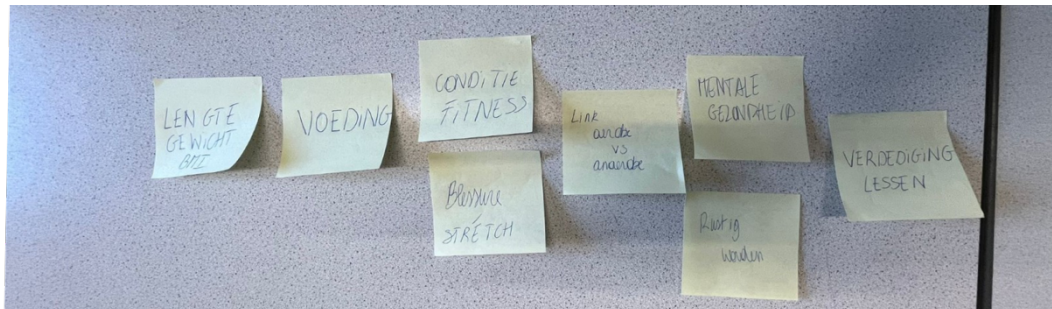
We lieten de leerlingen topics uitkiezen waar ze over wouden bijleren, ze rangschikten deze van (links) minst interessant naar (rechts) meest interessant)



D.1: eerste graad:



D.2: tweede graad:



D.3: derde graad:

