



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Maatschappijwetenschappen

EVALUEREN?! HOE DOET GIJ DAT?

**De perspectieven van leerkrachten op de huidige
evaluatiepraktijken in het vijfde jaar
arbeidsmarktfinaliteit van het Hoofdstedelijk
Instituut Anneessens-Funck.**

**MAAIKA SANTANA
0076892**

**KARLA WIGGERS
0571434**

2024-2025

Promotor: Prof. Dr. Ingeborg Placklé
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



Aantal woorden werkstuk: 9364

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Evalueren?! Hoe doet gij dat?", 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.

2 juni 2025, Maaika Santana

2 juni 2025, Karla Wiggers

VERKLARING VAN AUTHENTICITEIT

De ondertekende verklaring van authenticiteit is een integrale component van het geschreven werk (Bachelorproef of Masterproef) dat wordt ingediend door de student.

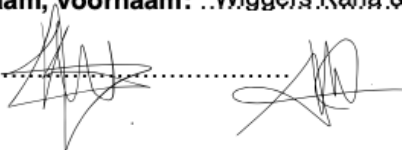
Met mijn handtekening verklaar ik dat:

- ik de enige auteur ben van het ingesloten geschreven werk¹;
- ik dit werk in eigen woorden heb geschreven;
- ik geen plagiaat heb gepleegd zoals gedefinieerd in artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB; waarbij de meest voorkomende vormen van plagiaat zijn (niet-limitatieve lijst):
 - aard 1: tekst overnemen van andere auteurs, weliswaar met bronvermelding maar zonder gebruik van aanhalingstekens waar het om een letterlijke overname gaat;
 - aard 2: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet letterlijk, zonder bronvermelding;
 - aard 3: verwijzen naar primair bronmateriaal waar de tekst en bronvermelding al dan niet letterlijk wordt overgenomen uit niet-vermelde secundaire bronnen;
 - aard 4: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet met bronvermelding, met geringe en/of misleidende tekstaanpassingen.
 - aard 5: eigen werk hergebruiken zonder dat te vermelden (zelfplagiat).
 - aard 6: kernboodschappen of teksten gebruiken gegenereerd door AI-toepassingen zonder vermelding hiervan.
- ik in de tekst en in de referentielijst volledig heb gerefereerd naar alle internetbronnen, gepubliceerde of ongepubliceerde teksten die ik heb gebruikt of waaruit ik heb geciteerd;
- ik duidelijk alle tekst heb aangeduid die letterlijk is geciteerd;
- ik alle methoden, data en procedures waarheidsgetrouw heb gedocumenteerd;
- ik geen data heb gemanipuleerd;
- ik alle personen en organisaties heb vermeld die dit werk hebben gefaciliteerd, dus alle ingediende werk ter evaluatie is mijn eigen werk dat zonder hulp werd uitgevoerd tenzij uitdrukkelijk anders vermeld;
- dit werk noch een deel van dit werk werd ingediend aan een andere instelling, universiteit of programma;
- ik op de hoogte ben dat dit werk zal gescreend worden op plagiaat en het misbruik van generatieve AI;
- ik ben me ervan bewust dat ik het gebruik van generatieve AI moet melden in lijn met de relevante richtlijnen hierover;
- ik alle origineel onderzoeksmateriaal onmiddellijk zal indienen op het Decanaat wanneer hierom wordt gevraagd;
- ik op de hoogte ben dat het mijn verantwoordelijkheid is om na te gaan dat ik word opgeroepen voor een hoorzitting en tijdens de periode van hoorzittingen beschikbaar te zijn;
- ik kennis genomen heb van artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB omtrent onregelmatigheden en dat ik op de hoogte ben van de disciplinaire sancties;

Student familienaam, voornaam: ..Wiggers Karla & Santana Maaike

Datum: ..2.juni.2025...

Handtekening: ..



¹ Voor groepswerken zijn de namen van alle auteurs verplicht. Hun handtekeningen staan collectief borg voor de volledige inhoud van het geschreven werk.

Abstract

Evaluatie speelt een grote rol binnen het onderwijs als instrument om de leerprocessen van leerlingen te begeleiden en bij te sturen. Dit onderzoek richt zich op de huidige evaluatiepraktijken binnen het vijfde jaar arbeidsmarktfinaliteit op het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck in Brussel. Sinds een invoering van een beleidsmaatregel na een doorlichtingsverslag in 2013-2014, waarbij klassieke examens werden ingeruild met permanente evaluaties, heerst er de vraag binnen het leerkrachtenteam in welke mate deze hervorming bijdraagt aan kwaliteitsvolle beoordeling van de leerlingen. Middels een kwalitatieve vragenlijst en een focusgroep wordt er nagegaan hoe evaluatie momenteel wordt vormgegeven op deze school en wat de perspectieven van de betrokken leerkrachten hierop zijn. De resultaten brengen verschillende inzichten naar boven. Zo blijkt dat de leerkrachten actief reflecteren over hun evaluatievormen en verschillende kwaliteitsvolle methodes toepassen, maar is er ruimte voor verfijning van de methoden en hun doelen. Praktische belemmeringen zoals het gebrek aan modern materiaal en grote klassen zorgen voor extra moeilijkheden. Uit dit onderzoek blijkt dat er vraag is naar een uniformer en duidelijker evaluatiekader, met meer samenwerking en professionalisering. Deze bevindingen benadrukken de nood aan een geactualiseerd evaluatiebeleid dat de autonomie van de leerkrachten op deze school respecteert, maar tegelijkertijd ook voor meer samenhang en kwaliteitsvol onderwijs zorgt.

Inhoudsopgave

Abstract.....	4
1. Inleiding.....	7
1.1. Probleemstelling en doelstelling.....	7
2. Theoretische achtergrond.....	9
2.1. Definitie en doelen van leerlingenevaluatie.....	9
2.2. Evaluatie in de context van de A-finaliteit	9
2.3. Evaluatie in het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck	13
2.4. Conclusie.....	13
3. Methodologie: een reis naar dieper inzicht in de huidige evaluatiepraktijken en perspectieven op het HIAF	14
3.1. Een keuze voor kwalitatief onderzoek bij leerkrachten.....	14
3.2. De benadering van de respondenten	15
3.3. Dataverzameling	16
3.3.1. Fase 1: een eerste verkenning van de huidige evaluatievormen op het HIAF.....	16
3.3.2. Fase 2: een verdiepend perspectief dankzij de leerlingen.....	17
3.3.3. Fase 3: een gezamenlijke reflectie tijdens een focusgroep met vier leerkrachten.....	17
3.4. De data-analyse.....	18
3.4.1. Vragenlijst.....	18
3.4.2. Focusgroep.....	19
3.5. Kwaliteitscriteria.....	19
4. Resultaten en discussie	20
4.1. Vragenlijst.....	20
4.1.1. Zelfscan Proev	20
Actie 1: de verwachtingen verduidelijken.....	20
Actie 2: het doelgericht nagaan wat leerlingen kennen en kunnen	20
Actie 3: het beoordelen en interpreteren van data	21
Actie 4: het geven van feedback om het leren te optimaliseren	21
Actie 5: vervolgacties ondernemen om het leren te optimaliseren	21
4.1.2. Open vragen.....	21
Het gebruik van evaluatiemethoden (vraag 1 & 2)	22
Formatieve evaluatievormen (vraag 3).....	22
De effectiviteit van evaluatie (vraag 4)	22

De ideale evaluatiemethoden (vraag 5)	23
4.2. Focusgroep.....	23
4.2.1. De beleving van de zelfscan Proev	23
4.2.2. Evaluatiepraktijken en reflectie	24
4.2.3. Evaluatie als leerproces.....	24
4.2.4. Feedback en leerlingenbetrokkenheid.....	26
4.2.5. Nood aan autonomie, maar ook uniformiteit	27
4.2.6. Enkele structurele belemmeringen.....	28
4.2.7. Vraag naar samenwerking en professionalisering	29
5. Conclusie.....	30
6. Bijlagen.....	33
6.1. Bijlage 1: toestemmingsformulieren.....	33
6.2. Bijlage 2: samenwerking.....	35
6.3. Bijlage 3: uitnodiging vragenlijst.....	36
6.4. Bijlage 4: uitnodiging focusgroep.....	37
6.5. Bijlage 5: geïnformeerd toestemmingsformulier	38
6.6. Bijlage 6: open vragen vragenlijst	40
7. Bibliografie	41

1. Inleiding

1.1. Probleemstelling en doelstelling

Evaluatie van leerlingen speelt een cruciale rol binnen ons onderwijs. Het biedt inzichten in de voortgang van leerlingen en is een krachtige tool om leerstrategieën te verbeteren (Verhoeven et al., 2002). Daarnaast brengen evaluaties de sterktes en zwaktes van een leerling in kaart en helpt het de leerkrachten hun leerproces te ondersteunen (Jarvis, 2010). Het biedt een standaard aan waarin de prestaties of competenties van leerlingen aan elkaar kunnen worden afgewogen (Jarvis, 2010). Zowel leerlingen als leerkrachten gebruiken evaluaties om te bepalen of de leerdoelen zijn bereikt en waar nog verbeteringen mogelijk zijn (Jarvis, 2010; Ter Hortst et al., 2016; Verhoeven et al., 2002, p. 2). Verschillende vormen van evaluatie dragen bij aan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden (Engels, 2024; Struyf, 2000).

Het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck (HIAF), gelegen in hartje Brussel, bereidt de leerlingen van de derde graad onder andere voor op de arbeidsmarkt via praktijkgerichte studierichtingen binnen de arbeidsmarktfinaliteit (A-finaliteit) (Onderwijskiezer, 2025; Vlaamse overheid, 2025a). Het schoolteam streeft naar kwaliteitsvol onderwijs en reflecteert voortdurend op de gehanteerde evaluatiemethoden.

Tijdens het schooljaar 2013-2014 resulteerde een doorlichting door het inspectieteam in de vaststelling dat het evaluatiebeleid van de school meer samenhang en structuur nodig had (Onderwijsinspectie Vlaanderen, 2014). Dit wees op de behoefte aan een duidelijke visie en een consistente aanpak bij het beoordelen van het leerproces bij de leerlingen. Evaluatiemethoden moesten beter afgestemd worden op de onderwijsdoelen en de leerbehoeften van de leerlingen, zodat zowel leerkrachten als leerlingen een helder inzicht krijgen in het leerproces en de voortgang. Na deze doorlichting kwam de werkgroep “evalueren” met het voorstel de examens af te schaffen wat een ingrijpende wijziging betekende in het evaluatiebeleid van de school. Dit werd vastgelegd in het DO NR 042 (Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck, 2014) en een systeem van permanente evaluatie werd ingevoerd voor de 1ste graad B-stroom en de tweede en derde graad A-finaliteit. Voor de 1ste graad A-stroom, in de tweede en derde graad D-finaliteit en in het derde leerjaar van de derde graad A-finaliteit werden examens behouden (Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck, z.d., p. 22). Op dit moment stellen de leerkrachten zich de vraag of het afschaffen van de examens een weloverwogen beslissing is geweest. Om deze vraag te beantwoorden, schakelt de school de hulp in van *Onderzoekende School?!.*

Zoals Struyf (2000, p. 7) stelt, gaat evalueren verder dan het uitdelen van cijfers en is dit nooit een doel op zichzelf. Het biedt waardevolle feedback waarmee leerlingen inzicht krijgen in hun sterke en zwakke punten (Placklé, 2020, p. 41). Voor leerkrachten biedt dit de mogelijkheid om hun aanpak af te stemmen op de behoeften van hun leerlingen (Placklé, 2020). Elke school bepaalt ook zelf hoe ze de leerlingen gaan evalueren en op welke basis een leerling kan slagen (Vlaamse Overheid, 2025b). Het team van *Onderzoekende School?!* komt bij de opstartvergadering tot de vaststelling dat het van belang is om eerst te begrijpen welke evaluatiemethoden momenteel worden gebruikt op het HIAF, en hoe leerkrachten en leerlingen hier tegenover staan. Zo kan worden beoordeeld hoe deze bijdragen aan het leerproces.

In dit werkstuk wordt specifiek het perspectief van de leerkrachten onderzocht en behandeld. De hoofdonderzoeksvraag luidt: *Hoe ervaren leerlingen en leerkrachten de huidige evaluatievormen in het vijfde jaar arbeidsmarktfinaliteit van het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck?* Voor een weergave van het leerlingenperspectief verwijzen we graag naar het werkstuk van Els Cansse (2025). De inleiding en literatuurstudie van dit onderzoek werden gezamenlijk geschreven door de drie studentes.

Graag willen we met dit collaboratief onderzoek een betekenisvolle bijdrage leveren aan het verbeteren van de evaluatiepraktijken en het verhogen van de onderwijskwaliteit op het HIAF. De verkregen inzichten en aanbevelingen kunnen leerkrachten en de school ondersteunen bij het verder optimaliseren van de onderwijspraktijk en daarmee het leerproces van hun leerlingen positief beïnvloeden.

2. Theoretische achtergrond

2.1. Definitie en doelen van leerlingenevaluatie

In dit onderzoek richten we ons specifiek op leerlingenevaluatie, welke gedefinieerd wordt als: “het proces van het beslissen, het verzamelen en het beoordelen van gegevens over de prestaties van leerlingen met betrekking tot specifieke leerdoelen” (Harlen, 2007, p. 15). Evaluatie is van essentieel belang binnen het onderwijs gezien het zowel leerkrachten als leerlingen in staat stelt om het leerproces en de behaalde voortgang te analyseren en gericht bij te sturen (Jarvis, 2010; Placklé, 2020; Ter Hortst et al., 2016; Verhoeven et al., 2002).

Volgens Van Gasse & Van Acker (2023) en Vanlommel et al. (2017) worden de onderwijsbeslissingen vaak genomen op basis van intuïtie en onvoldoende data-informatie wat het moeilijk kan maken om de effectiviteit van evaluaties te waarborgen. Dit benadrukt de noodzaak voor een meer systematische benadering van leerlingenevaluatie, waarbij het gebruik van data en wetenschappelijke inzichten de basis vormen voor het nemen van weloverwogen onderwijsbeslissingen.

Een belangrijk concept binnen dit kader is constructief afgestemd onderwijs (cf. *constructive alignment*), zoals voorgesteld door Biggs (1996). Dit concept benadrukt de noodzaak om de leerdoelen, evaluatievormen en onderwijsactiviteiten op elkaar af te stemmen (Biggs, 1996). Het doel is dat deze drie componenten elkaar versterken en geïntegreerd worden, zodat evaluatie niet alleen als een eindpunt werkt, maar als een middel om het leerproces actief bij te sturen en te verbeteren (Biggs, 1996). Ook binnen de A-finaliteit, waar de focus ligt op het ontwikkelen van praktische vaardigheden en het voorbereiden van leerlingen voor de arbeidsmarkt, is een dergelijke afstemming cruciaal. In dit type onderwijs is het van belang dat evaluaties niet alleen theoretische kennis meten, maar ook de praktische en beroepsgerichte vaardigheden van de leerlingen in kaart brengen (Departement Onderwijs en Vorming, 2025a). Het afstemmen van evaluatievormen op de leerdoelen en -activiteiten zorgt ervoor dat leerlingen zowel theoretische als praktische leerdoelen kunnen behalen, wat hen beter voorbereidt op hun toekomstige loopbaan.

2.2. Evaluatie in de context van de A-finaliteit

In het secundair onderwijs worden de eindtermen en onderwijsdoelen vastgesteld door de inrichtende overheid. De eindtermen zijn niet onderverdeeld in vakken, maar in sleutelcompetenties die leerlingen moeten verwerven om zich persoonlijk te ontwikkelen en te functioneren in de maatschappij. Er zijn verschillende eindtermen en doelen per graad en vanaf

de tweede graad ook volgens de finaliteit (Vlaamse Overheid, 2025c.). In dit werkstuk ligt de focus op de A-finaliteit in de derde graad. Leerlingen worden in deze finaliteit enerzijds voorbereid om op de arbeidsmarkt te kunnen werken en anderzijds op participatie in het breder maatschappelijk leven (Vlaamse Overheid, 2025c).

Leerlingen binnen de A-finaliteit vormen vaak een diverse en heterogene groep, met regelmatige aanwezigheid van een etnisch diverse achtergrond en/of een lagere socio-economische status (Van Peteghem, 2024). Daarnaast vormen de leerlingen van de A-finaliteit volgens Placklé & Van Cauteren (2020, p. 21) vaak een uitdaging door de grote verschillen in motivatie, kennis, vaardigheden, attitudes en competenties. Om tot een krachtige leeromgeving te komen waarin de leerlingen ten volle worden uitgedaagd, is een gedeelde verantwoordelijkheid van de lerarenopleiders, lerarenteams, leerlingen en onderzoekers noodzakelijk (Placklé, 2020, p. 36). Binnen een dergelijke leeromgeving zijn hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen een fundamenteel uitgangspunt (Struyven et al., 2019, p. 31; Van Peteghem, 2024). Beiden zijn belangrijke ingrediënten voor *collective teacher efficacy*. Door recent onderzoek wordt *collective teacher efficacy* als een van de belangrijkste invloedsfactoren omschreven op de positieve resultaten van leerlingen en betreft het geloof van leerkrachten dat ze in staat zijn om het leerproces van hun leerlingen positief richting te geven (Goddard et al., 2004; Hattie, 2015).

Elke school heeft de vrijheid om zelf een invulling te geven in de manier waarop er geëvalueerd wordt. Daarbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen de verschillende functies van evalueren (Valcke, 2023, p. 328). Bij formatieve evaluaties wordt er zo enerzijds de focus gelegd op het opvolgen van het leren van de leerlingen met als doel hen te begeleiden en het toekomstige leerproces bij te sturen (Engels, 2024, p. 152; Verhoeven et al., 2002, p. 6). Dit om het leren van de leerlingen te optimaliseren (Bennett, 2011; Van der Kleij et al., 2015). Anderzijds kan er ook summatief geëvalueerd worden, waarbij de focus ligt op het nemen van beslissingen over het al dan niet bereikt hebben van de onderwijsdoelen (Feden & Vogel, 2003, p. 279; Scouller, 1998). Bij summatieve evaluaties worden er dan ook beslissingen genomen over de gevolgen van het al dan niet behalen van de onderwijsdoelen (Feden & Vogel, 2003, p. 279). Black & Wiliam (2009) en Sargent & Curcio (2012) stellen vast dat inzetten op formatieve toetsen een significant effect heeft op betere prestaties voor een summatieve toets. Cijfers, punten of resultaten bijvoorbeeld, geef je het best pas als de leerlingen klaar zijn met leren, anders verliest de leerling zijn interesse om nog beter te worden (Kneyber, 2013; Struyven et al., 2019, p. 123; Wiliam, 2011b). Volgens Kneyber (2013) geeft een leerkracht

daarom beter feedback zonder resultaten, want feedback of commentaar met een cijfer is net zo ineffectief als alleen een cijfer geven.

Feedback speelt daarenboven een sleutelrol in het leerproces. Ze draagt bij aan het verhogen van het leerrendement en de leerwinst van leerlingen (Hattie, 2009), en helpt het leerproces gaande te houden (Sluijsmans et al., 2011). Effectieve feedback verwijst naar drie vragen die beantwoord moeten worden: “*feedup (waarnaartoe?), feedback (goed bezig?) en feedforward (volgende stap?)*” (Hattie & Timperley, 2007; Ysenbaert & Struyven, 2020, p. 45). Deze feedback kan op vier niveaus worden aangeboden: taakgericht, procesgericht, zelfregulerend gericht en persoonsgericht (Hattie & Timperley, 2007; Struyven et al., 2019, p. 105; Ysenbaert & Struyven, 2020, p. 46). Het is belangrijk dat leerkrachten bewust omgaan met deze niveaus en feedback, zodat leerlingen gestimuleerd en gemotiveerd worden in hun leerproces om de vooropgestelde doelen te bereiken (Castelijns et al., 2011).

Hoewel de leerkracht een centrale rol vervult in het evaluatie- en feedbackproces, wijst onderzoek erop dat ook zelfevaluatie en peerfeedback een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan het leerproces (Valcke, 2023, p. 334; Wiliam, 2011a; Wiliam & Leahy, 2019). Deze worden vaak formatief ingezet. Zelfevaluatie en zelfreflectie vergroten de leerlingbetrokkenheid en -verantwoordelijkheid en dragen bij aan de bevordering van zelfregulerend leren (Quigley et al., 2018). Bij peerevaluatie en peerfeedback, waarbij leerlingen elkaars werk beoordelen en van feedback voorzien, wordt ook impliciet samenwerkend leren versterkt (Castelijns et al., 2011). Dit stimuleert niet alleen inhoudelijke groei, maar ook sociale en communicatieve vaardigheden. De grote meerwaarde is vooral dat zowel de ontvanger als de geveer hiervan bijleert (Castelijns et al., 2011; Struyven et al., 2019, p. 110; Topping, 2009). Peerfeedback werkt volgens de literatuur het beste als leerlingen vertrouwd zijn in het geven van feedback en de nodige ondersteuningsmiddelen krijgen (Struyven et al., 2019, p. 110). Volgens Ackermans et al. (2021) zijn goede hulpmiddelen vooraf vastgelegde kwaliteitscriteria verzameld in een beoordelingsinstrument zoals bijvoorbeeld een feedbackformulier, een rubric of criterialijst (Panadero et al., 2018). Dit doordat leerlingen elkaar dan gerichtere en sterk inhoudelijke feedback kunnen geven.

Zoals eerder aangehaald, hebben scholen binnen het secundair onderwijs in de A-finaliteit de autonomie om zelf de evaluatievormen te bepalen waarmee zij leerlingen beoordelen en voorbereiden op de arbeidsmarkt (Departement Onderwijs & Vorming, 2025a). Dit impliceert dat ook de evaluatieverantwoordelijkheid op verschillende manieren kan worden ingevuld:

door individuele leerkrachten, lerarenteams, gespecialiseerde evaluatieafdelingen of externe organisaties. Stage, praktijklessen op locatie en observatieactiviteiten zijn hierbij de meest aangewezen methodieken (Departement Onderwijs & Vorming, 2025b).

Een stage vormt een begeleid leerproces waarbij het realiseren van leerplandoelstellingen centraal staat. Een kwaliteitsvolle invulling van stages vereist een duidelijke pedagogische visie, waarin de stage structureel en doordacht wordt ingebed in een leerlijn per studierichting of studiegebied. Deze pedagogische visie en didactische aanpak (waaronder het evalueren) van stage kan verschillen per onderwijskoepel en naargelang de school (Departement Onderwijs & Vorming, 2025b). Stages bieden een meerwaarde, dit doordat de afstand tussen het onderwijs en de arbeidswereld wordt verkleind (OVSG z.d.a). Cruciaal binnen een stage is dat de leerling maximale leerkansen krijgt. Hierbij wordt een goede voorbereiding, opvolging en afstemming tussen alle betrokken actoren veronderstelt (Blokhuys, 2007; OVSG, 2017; Pedagogische begeleidingsdienst GO!, 2017).

Hoewel de leerkracht uiteindelijk verantwoordelijk is voor de evaluatie van de leerling, speelt de stagementor op de werkplek een essentiële rol (Codex Secundair Onderwijs, 2011; Kelchtermans et al., 2010). Via constructieve samenwerking kan de mentor waardevolle input leveren over de beroepsgerichte prestaties van de leerling, die door de stagebegeleider in een bredere pedagogische context wordt geïnterpreteerd. Instrumenten zoals stagefiches, rubrics en een reflectief dialoog kunnen deze samenwerking versterken en bijdragen aan een transparante en kwaliteitsvolle evaluatie (Pedagogische begeleidingsdienst GO!, 2017).

Daarnaast kiezen sommige scholen ervoor om een Geïntegreerde Proef (GIP) te organiseren als afsluitend project in het zesde jaar. Deze proef, die vakoverschrijdend is opgezet, biedt de leerlingen een kans om verworven competenties geïntegreerd toe te passen binnen een realistische beroepscontext (OVSG, 2017; Pedagogische begeleidingsdienst GO!, 2014; Struyven et al., 2019, p. 92). Zowel het proces als het eindproduct worden beoordeeld, vaak primair door de betrokken leerkrachten, maar desgewenst aangevuld met externe juryleden of nog, door de leerling zelf aan de hand van zelfevaluatie (OVSG, 2017; Pedagogische begeleidingsdienst GO!, 2014). De school heeft de vrijheid om zelf te bepalen hoe de GIP wordt vormgegeven.

2.3. Evaluatie in het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck

Binnen het HIAF is er geen duidelijke omschreven visie op evaluatie die schoolbreed richtinggevend werkt. In het schoolreglement HIAF van het schooljaar 2024-2025 wordt wel vermeld dat leerlingen binnen de A-finaliteit permanent worden geëvalueerd en vier rapporten ontvangen met cijfers voor hun dagelijkse werk op een schooljaar (Schoolreglement HIAF, 2024-2025, p. 33). Deze vermelding blijft echter beperkt tot enkele organisatorische afspraken en biedt geen onderliggende pedagogisch-didactische visie op evaluatie in deze school, noch richtlijnen voor de leerkrachten hoe deze permanente evaluatie specifiek dient ingezet te worden.

Niet onbelangrijk behoort het HIAF tot de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG), wiens visie dus eveneens geldt op het HIAF. In haar visietekst pleit het OVSG voor een evenwichtige en ontwikkelingsgerichte evaluatiecultuur (OVSG, z.d.b). Evaluatie wordt hierin benaderd als een onderdeel van het leerproces en niet louter als meetinstrument. Evalueren gebeurt daarbij vanuit een breed perspectief, waarbij rekening wordt gehouden met de totale ontwikkeling van de leerling, diens talenten, context en vooruitgang (OVSG, z.d.b). Dit impliceert het inzetten van diverse evaluatievormen, meerdere actoren, verschillende tijdstippen en contexten (OVSG, z.d.b).

2.4. Conclusie

Uit de literatuur blijkt dat evaluatie in de A-finaliteit meer is dan het geven van punten. Evaluatie moet vooral het leerproces ondersteunen en leerlingen helpen groeien in hun ontwikkeling. In beroepsgericht onderwijs is het belangrijk dat evaluaties niet alleen kennis toetsen, maar ook praktische vaardigheden, attitudes en beroepscompetenties.

Een combinatie van formatieve en summatieve evaluatie, met daarbij gerichte feedback, zelfreflectie en peerfeedback, helpt om het leren te verdiepen. Stage, praktijkervaring en de GIP zijn daarbij waardevolle methoden, op voorwaarde dat ze goed begeleid worden en ingebed zijn in een duidelijke visie. Evalueren gebeurt idealiter op verschillende momenten, door verschillende actoren en aan de hand van meerdere werkvormen. Zo ontstaat een breed en eerlijk beeld van wat de leerling kan.

Tot slot toont het voorbeeld van het HIAF dat er in sommige scholen wel organisatorische afspraken zijn over evaluatie, maar dat een duidelijke, gedeelde visie vaak ontbreekt. De visie van het OVSG geldt hier, maar een actieplan ontbreekt om evaluatie doelgericht, motiverend

en rechtvaardig te maken. Door de inzichten uit deze literatuurstudie te gebruiken, kan de school haar evaluatiepraktijk verder versterken. Dit in het belang van de leerlingen en de leerkrachten.

3. Methodologie: een reis naar dieper inzicht in de huidige evaluatiepraktijken en perspectieven op het HIAF

Dit onderzoek is een collaboratief praktijkonderzoek opgezet in het kader van het samenwerkingsverband *Onderzoekende School?!* begeleid door de Vrije Universiteit Brussel, en werd uitgevoerd door twee studenten van de Vrije Universiteit Brussel en één studente van de Universiteit Gent. Dit onderdeel werd dan ook uitgeschreven door de twee studentes van de Vrije Universiteit Brussel die onderzoek voeren naar het perspectief van de leerkrachten op het HIAF.

In overeenstemming met de richtlijnen wensen wij te vermelden dat we voor deze masterproef gebruik hebben gemaakt van Open AI (chat.openai.com) om de nauwkeurigheid van de academische taal te verbeteren, inclusief grammatica, leestekens en woordenschat. De gegenereerde output werd hierna verder aangepast om beter onze toon en schrijfstijl te weerspiegelen (Vrije Universiteit Brussel, 2023, p. 10).

3.1. Een keuze voor kwalitatief onderzoek bij leerkrachten

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen een kwalitatief onderzoeksdesign dat aansluit bij het doel om inzicht te verkrijgen in de huidige evaluatiepraktijken van het vijfde jaar A-finaliteit aan het HIAF. Kwalitatief onderzoek lijkt hierbij de best passende benadering, aangezien het als interpreterend onderzoek de mogelijkheid biedt om ten eerste de evaluatievormen te beschrijven en ten tweede te begrijpen hoe deze ervaren worden door de betrokken leerkrachten (Breuls & Bougrine, 2022; Mortelmans, 2020; Ploch & Van Zwieten, 2007, p. 77). De leerkrachten worden in dit onderzoek beschouwd als '*knowledgeable agents*' waardoor zij hun visies en ervaringen over de huidige evaluatiepraktijken op het HIAF kunnen delen (Beyens et al., 2016). Dit biedt ruimte voor het onderzoeken van de betekenis van de huidige evaluatiepraktijken in deze specifieke schoolcontext. De keuze om specifiek leerkrachten te bevragen komt voort uit het belang van hun rol in het evaluatieproces. Leerkrachten zijn grotendeels degenen die de evaluaties uitvoeren en dus direct betrokken zijn bij het bepalen van de evaluatievormen en -methoden. Door hen te bevragen, kan het onderzoek waardevolle

inzichten verkrijgen in zowel de uitvoering als de ervaring van de evaluatiepraktijken op het HIAF.

Om het onderzoek naar de huidige evaluatiepraktijken op het HIAF af te bakenen wordt er gekozen vanuit *Onderzoekende School?!* om specifiek het vijfde jaar A-finaliteit te bestuderen. Dit omwille van verschillende redenen: enerzijds aangezien in dit jaar de leerlingengroep alsook de leerkrachtengroep relatief stabiel is, anderzijds omdat het een jaar is dat dicht bij het afstuderen staat, waardoor de vraag naar evalueren groot is.

De onderzoekspopulatie voor dit onderzoek bestaat uit drie doelgroepen. Allereerst worden de leerkrachten die lesgeven in het vijfde jaar A-finaliteit bevraagd via een vragenlijst afgenomen door de studenten van de Vrije Universiteit Brussel. Daarnaast worden tien leerlingen uit het vijfde jaar bevraagd door een student van de Universiteit Gent middels semi-gestructureerde interviews (Cansse, 2025). De input van deze leerlingen wordt vervolgens verder besproken in een focusgroep met vier leerkrachten om de bevindingen te verdiepen. De leerkrachten in de focusgroep geven les in het vijfde jaar A-finaliteit.

3.2. De benadering van de respondenten

De respondenten voor dit onderzoek worden geselecteerd uit de leerkrachten van het HIAF met een specifieke focus op de leerkrachten die lesgeven aan het vijfde jaar A-finaliteit. De benadering van deze 16 leerkrachten gebeurt via twee verschillende communicatiekanalen. De uitnodiging (zie bijlage 3) voor het invullen van de online vragenlijst wordt in februari 2025 verstuurd via het online platform Smartschool. Omdat wij als externe studenten geen rechtstreekse toegang hebben tot Smartschool verloopt de communicatie met de leerkrachten via een tussenpersoon. Deze tussenpersoon, een beleidsmedewerker, zorgt ervoor dat de uitnodiging bij de juiste personen terechtkomt. Drie weken na de eerste uitnodiging volgt een herinneringsbericht via hetzelfde kanaal met als doel de respons te verhogen. De leden van *Onderzoekende School?!* spreken de andere leerkrachten eveneens aan om deel te nemen aan de vragenlijst.

Ondanks deze inspanningen blijkt het in de praktijk moeilijk om de geselecteerde leerkrachten te bereiken en hun deelname in het onderzoek te bekomen. De respons blijft beperkt. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Zo geven enkele leerkrachten aan dat de vragenlijst van Proev vrij complex en tijdrovend is, wat hen mogelijk weerhoudt om deel te nemen. Daarnaast speelt waarschijnlijk ook de hoge werkdruk van de leerkrachten een rol bij de bereidheid tot deelname

(Struyven et al., 2012). We zien bij de antwoorden van de vragenlijst bovendien een groot aantal onvolledige antwoorden, wat de hypothese van deze oorzaken versterkt.

Daarnaast worden de uitnodigingen en geïnformeerde toestemming voor de focusgroep (zie bijlage 4 & 5) naar de vier leerkrachten per mail bezorgd. Deze uitnodiging wordt tevens mondeling gedeeld door teamleden van *Onderzoekende School?!* binnen het leerkrachtenteam. Dit vergroot de kans dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de focusgroep. Twee van de leerkrachten die uitgenodigd zijn voor de focusgroep maken ook deel uit van het team *Onderzoekende School?!*, wat mogelijk extra inzichten kan bieden tijdens de focusgroep.

3.3. Dataverzameling

De dataverzameling wordt uitgevoerd in drie fases waarbij gebruik wordt gemaakt van drie dataverzamelmethodeën: een vragenlijst voor leerkrachten, semi-gestructureerde interviews met leerlingen en een focusgroep met leerkrachten. De combinatie van deze drie fases maakt het mogelijk om een rijk en genuanceerd beeld van de huidige evaluatiepraktijken te vormen (cf. triangulatie) (Meijer et al., 2002). Gezien fase 1 en 3 door de studenten van de Vrije Universiteit Brussel worden uitgevoerd, zijn deze in dit onderdeel uitgeschreven.

3.3.1. Fase 1: een eerste verkenning van de huidige evaluatievormen op het HIAF

De eerste stap in de dataverzameling gebeurt aan de hand van een online vragenlijst opgesteld in Qualtrics die wordt verstuurd naar alle 16 leerkrachten die lesgeven in het vijfde jaar A-finaliteit in februari 2025. De vragenlijst wordt opgesteld door de twee studenten van de Vrije Universiteit Brussel, op basis van de bestaande Zelfscan van Proev (2025a). Dit is een platform dat scholen ondersteunt bij het evalueren en het verbeteren van hun evaluatiepraktijken (Proev, 2025a). Om deze beter af te stemmen op onze specifieke onderzoeksvraag worden er aanvullende open vragen toegevoegd (zie bijlage 6).

De vragenlijst bestaat uit ongeveer 40 stellingen van Proev.be, waarbij de leerkrachten hun mening geven op een schaal van “helemaal oneens” tot “helemaal eens”. Proev genereert voor de vijf acties, die elk meerdere stellingen bundelt, een score. Daarenboven worden er vijf extra open vragen toegevoegd (bijlage 6). Naast het verzamelen van de data heeft de vragenlijst nog een tweede functie: het voorbereiden van de leerkrachten op de focusgroep. Door vooraf na te denken over hun evaluatiepraktijken en ervaringen, worden zij gestimuleerd om bewuster en gericht deel te nemen aan de groepsdiscussie.

De twee studenten van de Vrije Universiteit Brussel zijn verantwoordelijk voor de analyse en verwerking van de antwoorden in de daaropvolgende fases van het onderzoek.

3.3.2. Fase 2: een verdiepend perspectief dankzij de leerlingen

In de tweede fase worden semi-gestructureerde interviews afgenomen met tien leerlingen uit het vijfde jaar A-finaliteit. Deze interviews worden besproken door de student van de Universiteit Gent, Els Cansse, in haar Masterpraktijkproef "*Evaluatievormen binnen de arbeidsfinaliteit*" (2025) en bieden een verdieping van de inzichten die uit de vragenlijst van de leerkrachten naar voren komen. De interviews richten zich op de ervaringen en percepties van de leerlingen met betrekking tot de huidige evaluatiepraktijken.

3.3.3. Fase 3: een gezamenlijke reflectie tijdens een focusgroep met vier leerkrachten

In de derde fase wordt er een focusgroep georganiseerd met vier leerkrachten eind april 2025. Deze focusgroep heeft als doel om de resultaten van de vragenlijst en de interviews met de leerlingen verder te bespreken en te verdiepen. De groep bestaat uit twee leerkrachten die praktijkvakken geven en twee leerkrachten die algemene vakken geven. Doordat leerkrachten met verschillende achtergronden en vakgebieden met elkaar in gesprek gaan, draagt dit bij aan een diepere en veelzijdigere reflectie op de evaluatiepraktijken binnen het HIAF (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1988; Mortelmans, 2020). Zoals Mortelmans (2020) het omschrijft, biedt een focusgroepgesprek ook de mogelijkheid om in korte tijd een groter aantal mensen tegelijkertijd te bevragen, in tegenstelling tot interviews of een (participerende) observatie (Madriz, 2003; Vander Laenen, 2016, p. 224). Een belangrijk aspect binnen een focusgroep is dat de respondenten met elkaar in dialoog gaan (Morgan, 1996). Een mogelijke valkuil is dat sommige respondenten misschien terughoudend kunnen zijn om hun mening te uiten (Vander Laenen, 2016, p. 233). Het is dan de taak van de moderator om een veilige ruimte te creëren en deze terughoudendheid zoveel mogelijk weg te werken (Wouters & Van Zaalén, 2012).

De focusgroep is gestructureerd aan de hand van een topiclijst bestaande uit drie delen. In het eerste deel ligt de nadruk op reflectie en worden de vijf kernacties van Proev (2025a) besproken. Per actie worden de stellingen met zowel de hoogste als laagste (gemeenschappelijke) scores uit de vragenlijst aan de deelnemers voorgelegd. Deze stellingen dienen als basis voor verdere vragen en gesprekken. Zo wordt nagegaan welke evaluatiepraktijken er door de respondenten gehanteerd worden en welke niet, en waarom. In het tweede deel van de focusgroep worden ook de perspectieven van de leerlingen gedeeld. De

inzichten van de leerlingen worden samenvattend voorgesteld tijdens de focusgroep. Deze dienen als extra reflectiemateriaal en maken de link tussen de analyses van Proev (2025a) en de praktische insteek van de *design thinking*-fase in het derde deel van de focusgroep. In deze derde fase van de focusgroep gaan de vier leerkrachten actief aan de slag met de inzichten die voortkomen uit de reflectie en het leerlingenperspectief. Ze werken samen aan het formuleren van ideeën en mogelijke oplossingen ter verbetering van de evaluatiepraktijken binnen het HIAF. De topiclijst is inhoudelijk opgebouwd op basis van de resultaten van de vragenlijst en bevat relevante thema's en vragen om de discussie richting te geven. Tegelijk biedt de lijst voldoende ruimte voor de deelnemers om hun eigen inzichten en ervaringen te delen zoals Beyens et al. (2016, p. 195) dit vooropstellen.

Voor de focusgroep wordt er gewerkt met een geïnformeerd toestemmingsformulier (zie bijlage 5) waarmee de deelnemers hun toestemming geven voor deelname aan het onderzoek en voor het opnemen van het gesprek. De focusgroep wordt opgenomen met behulp van een audio-opname en visuele opname zodat er een nauwkeurige weergave is van de besproken onderwerpen. Deze opnames worden later getranscribeerd en vormen de basis voor de verdere analyse en codering van de data. De sessie wordt begeleid door twee moderators die verantwoordelijk zijn voor het sturen van het gesprek en ervoor zorgen dat alle deelnemers aan bod komen. De moderators spelen een cruciale rol in het creëren van een open en veilige sfeer waarin alle deelnemers zich vrij voelen om hun mening en perspectieven te delen (Wouters & Van Zaalen, 2012). Deze rol wordt opgenomen door de twee studentes van de Vrije Universiteit Brussel.

3.4. De data-analyse

De data-analyse in dit onderzoek wordt uitgevoerd in verschillende fases afhankelijk van de dataverzamelmethode en maakt gebruik van deductie om diepgaande inzichten te verkrijgen in de evaluatiepraktijken van de leerkrachten van het vijfde jaar A-finaliteit op het HIAF. Door deductie te gebruiken, benaderen we de gegevens vanuit bestaande theorieën en concepten (Decorte, 2016, p. 469; Yin, 1994). Hierna kunnen we de data aftoetsen en structureren in lijn met de theoretische kaders die aan de grondslag liggen van dit onderzoek (Decorte, 2016, p. 469).

3.4.1. Vragenlijst

De gegevens van de vragenlijst worden verzameld via Qualtrics, een platform voor online-enquêtes, en vervolgens verwerkt in een Excel-bestand voor verdere analyse. De gesloten

vragen worden geanalyseerd door de gegeven antwoorden per actie van Proev te categoriseren naargelang de score die Proev toereikt. Dit helpt ons om de variatie in de evaluatiepraktijken binnen de verschillende acties te identificeren en te interpreteren.

3.4.2. Focusgroep

De focusgroep duurt in totaal 1 uur en 40 minuten en vindt plaats in een klaslokaal op het HIAF. De focusgroep wordt zoals eerder aangehaald zowel visueel als auditief opgenomen. Deze opnames worden later getranscribeerd en geanalyseerd. Bij het analyseren van het transcript maken we gebruik van labels om specifieke segmenten van het transcript te markeren en te categoriseren op basis van de vooraf gedefinieerde thema's (Decorte, 2016). Elk relevant citaat of antwoord wordt dus gelabeld volgens de concepten die uit de theoretische kaders voortkomen. Deze labels helpen ons om de data systematisch te ordenen en te coderen waardoor we patronen en verbanden kunnen herkennen (Decorte, 2016, p. 482). Dit stelt ons in staat om de data op een gestructureerde manier te interpreteren en te koppelen aan de bestaande theorieën, en om vervolgens te evalueren of de bevindingen overeenkomen met of net afwijken van de verwachte resultaten op basis van de theorie (Decorte, 2016).

3.5. Kwaliteitscriteria

In dit onderzoek wordt de interne betrouwbaarheid gewaarborgd door de combinatie van verschillende dataverzamelmethode(n) (vragenlijst, interviews en focusgroep) wat zorgt voor triangulatie (Meijer et al., 2002). De data-analyse gebeurt systematisch met behulp van Microsoft Excel. De betrokken onderzoekers gebruiken dit programma om de verzamelde gegevens te verwerken en te analyseren. De begeleiding van de Vrije Universiteit Brussel door zowel prof. dr. Placklé als meneer Keyaerts versterken de betrouwbaarheid van de bevindingen. Tot slot wordt de betrouwbaarheid van deze masterproef versterkt door het gebruik van meerdere citaten uit de data. Dit draagt volgens Mortelmans (2020) en Govaert et al. (2019) bij aan de transparantie en onderbouwing van de analyse. De externe betrouwbaarheid wordt gewaarborgd door het gedetailleerd documenteren van het proces en het transcriberen van de opname (Maesschalck, 2016, p. 145; Plochg & Van Zwieten, 2007, p. 90). Het gebruik van het wetenschappelijk onderbouwd en gevalideerd onderzoeksplatform Proev.be, versterkt de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Ook het gebruik van de Proev-acties als codes in de vragenlijsten en de focusgroep draagt bij aan de transparantie en betrouwbaarheid aangezien deze voor iedereen toegankelijk zijn op Proev.be (2025a). De interne validiteit wordt versterkt door de focus op de specifieke context van het vijfde jaar A-finaliteit op het HIAF. Door

leerkrachten te betrekken en de data uit meerdere bronnen te combineren, kunnen er conclusies over oorzaken en gevolgen worden getrokken. De focusgroep heeft hier een verdiepende rol voor wat betreft de resultaten van de vragenlijst en verhoogt de geloofwaardigheid van de bevindingen. Wat betreft de externe validiteit is het in dit onderzoek niet de bedoeling om algemene conclusies te trekken, maar richt het zich op het verkrijgen van inzichten in de huidige evaluatiepraktijken binnen deze specifieke school.

4. Resultaten en discussie

4.1. Vragenlijst

4.1.1. Zelfscan Proev

De zelfscan in de vragenlijst peilde naar de mate waarin de leerkrachten op het HIAF de vijf acties omtrent evaluatie van Proev (2025a) toepassen. Van de 17 ingediende vragenlijsten waren er vijf volledig leeg, acht volledig ingevuld (waarvan één zonder antwoorden op de open vragen), en vier gedeeltelijk ingevuld. Vermits de vragenlijst naar 16 leerkrachten werd verstuurd, kunnen we veronderstellen dat sommige leerkrachten meerdere pogingen hebben ondernomen. De volgende onderdelen zijn gebaseerd op de acht volledig ingevulde vragenlijsten.

Actie 1: de verwachtingen verduidelijken

Uit de zelfscan blijkt dat de respondenten sterk inzetten op het duidelijk maken van verwachtingen voor de leerlingen. Ze scoren volgens Proev (2025a) hoog op het gebruik van kwaliteitscriteria en voorbeelden om leerlingen inzicht te geven in de criteria waaraan hun werk moet voldoen. Wel blijkt dat er nog meer ingezet mag worden op het samen met leerlingen opstellen van kwaliteitscriteria. Hier ligt dus een groeikans om leerlingen nog meer te betrekken in het leerproces.

Actie 2: het doelgericht nagaan wat leerlingen kennen en kunnen

Deze actie wordt volgens de zelfscan het sterkst toegepast. Leerkrachten op het HIAF die op de vragenlijst antwoordden, gaven aan tijdens de lessen doelgerichte leeractiviteiten te gebruiken zoals samenvattingen, mindmaps en geheugenstrategieën. Bij summatieve evaluatie wordt sterk gelet op de afstemming met leerdoelen, het gebruik van diverse evaluatievormen en het spreiden van evaluatiemomenten. Een aandachtspunt ligt bij het gelijktijdig gaan activeren van alle leerlingen door bijvoorbeeld het gebruik maken van wisbordjes of digitale

tools zoals een Padlet. Deze methodieken kunnen helpen om een vollediger zicht te krijgen op het leerproces van de hele klasgroep (Proev, 2025b).

Actie 3: het beoordelen en interpreteren van data

Ook in deze actie blijken de respondenten goed onderbouwde keuzes te maken. Ze gaven aan inzicht te hebben in objectieve evaluatie en zelf- en peerevaluatie in te zetten met behulp van duidelijke criteria of voorbeelden volgens de resultaten. Wat minder voorkomt, is het structureel overleggen met collega's om gezamenlijke betekenis te geven aan leerlingendata. Volgens Proev (2025c) kan samenwerking met andere leerkrachten hier bijdragen aan meer diepgang in de interpretatie van leerlingenresultaten.

Actie 4: het geven van feedback om het leren te optimaliseren

Hoewel deze actie het minst hoog scoorde in de zelfscan, blijkt uit de open vragen dat leerkrachten reeds frequent en bewust feedback geven aan hun leerlingen. Ze scoren hoog op het geven van motiverende, snelle en klassikale feedback. Er blijkt wel ruimte te zijn om feedback strategischer in te zetten, bijvoorbeeld door deze bewust te koppelen aan een volgende gelijkaardige opdracht. Zo kan de feedback dienen als schakel tussen verschillende fases van het leerproces (Proev, 2025d).

Actie 5: vervolgacties ondernemen om het leren te optimaliseren

De respondenten gaven aan flexibel te zijn in hun aanpak en te durven afwijken van hun voorbereiding als blijkt dat de leerstof nog niet beheerst wordt door hun leerlingen. Ze blijken in te spelen op verschillende interesses en wisselen af tussen individuele en groepsopdrachten. Een mogelijke groeikans ligt in het nog meer gaan betrekken van leerlingen bij het bepalen van hun volgende stap in het leerproces. Dit kan bijdragen aan eigenaarschap en motivatie bij leerlingen volgens Proev (2025e).

4.1.2. Open vragen

Het oorspronkelijk doel van de open vragen in de vragenlijst was om een rijker beeld te verkrijgen in de huidige evaluatievormen van de leerkrachten. Van de acht volledig ingevulde vragenlijsten vulden zeven respondenten alle open vragen in. Hierdoor bieden de antwoorden op de open vragen slechts beperkte resultaten.

Het gebruik van evaluatiemethoden (vraag 1 & 2)

De respondenten gaven aan een brede waaier aan evaluatievormen te gebruiken, aangepast aan de vakinhoud en de doelen. Binnen de praktijkvakken (zoals haarzorg, elektriciteit, verzorging en LO) worden permanente evaluatie, procesevaluatie, standaardformulieren, presentaties en oefeningen ingezet. Stages worden beoordeeld via zelfevaluaties, mentorenfeedback en leerplandoelengerichte formulieren. Tevens maken taalvakken (zoals Engels) gebruik van online quizzes, schriftelijke en mondelinge toetsen, formatieve evaluaties, waaronder zelfevaluaties en tussentijdse toetsen. In de algemene vakken (PAV) worden actualiteitsquizzes, lesopdrachten op punten, spreekoefeningen en peerevaluaties gebruikt.

Wij merken op dat het begrip ‘evaluatiemethoden’ niet altijd eenduidig werd geïnterpreteerd door de respondenten. Sommige respondenten noemden concrete evaluatievormen, terwijl anderen bredere strategieën omschreven. Dit bemoeilijkt het bekomen van een helder overzicht van de huidige evaluatiepraktijken.

Formatieve evaluatievormen (vraag 3)

Slechts vijf van de zeven respondenten beantwoordden deze vraag. Er werd meermaals verwezen naar leerkrachtenfeedback, observaties, zelfevaluatie, peerevaluatie en hulp door medeleerlingen. Klassikale interacties zoals vragen stellen en groepsdiscussies werd ook als belangrijk meegegeven. Maar de beperkte respons op deze vraag doet vermoeden dat de vraag niet voor iedereen duidelijk was. Het lijkt erop dat sommige respondenten mogelijk niet vertrouwd zijn met het verschil tussen summatieve en formatieve evaluatie.

De effectiviteit van evaluatie (vraag 4)

De meningen over de effectiviteit van de gehanteerde evaluatievormen blijken uit de antwoorden toch wel sterk te verschillen. Vier respondenten waren positief en gaven aan dat regelmatige toetsing per thema en continue feedback het leren versterken. Leerlingen verwerken volgens deze respondenten op die manier de leerstof stapsgewijs en scoren beter. Twee anderen zijn kritisch en wezen op te weinig variatie, gebrek aan motivatie bij de leerlingen en een nood aan duidelijkere verwachtingen en grotere uniformiteit in evaluatiepraktijken binnen het HIAF. Eén respondent antwoordde niet op deze vraag.

De ideale evaluatiemethoden (vraag 5)

Voor de praktijkvakken werden praktijkoefeningen, evaluatieformulieren en zelfs examens als ideaal genoemd. Het vermelden van examens binnen praktijkgerichte contexten roept vragen op en verdient verdere verduidelijking in de focusgroep. Daarnaast blijft het gebruik van de term ‘evaluatieformulier’ vaag. Het is niet duidelijk of hiermee rubrics, observatie-instrumenten of standaard beoordelingsdocumenten worden bedoeld.

4.2. Focusgroep

Tijdens de focusgroep met de vier leerkrachten kwamen diverse inzichten en ervaringen rond evaluatiepraktijken op het HIAF naar boven. Samen met de respondenten bespraken we de huidige praktijken, eventuele drempels en mogelijke verbeteringen. Uit de analyse geven we hieronder een weerslag van de zeven grote bevindingen.

4.2.1. De beleving van de zelfscan Proev

De zelfscan van Proev (2025a) werd op verschillende manieren ervaren door de respondenten. Sommige leerkrachten vonden dat de zelfscan onvoldoende aansloot bij de praktijkgerichte vakken. De vraagstelling leek volgens hen eerder afgestemd op theorievakken waardoor ze zich moeilijk konden herkennen in de aangeboden opties.

“Maar ik geef dan heel veel praktijklessen en daar vond ik dan dat er veel minder keuzemogelijkheden waren om te evalueren, in de lijst.” (Respondent 3, p. 2)

Deze bevinding suggereert dat de zelfscan mogelijk nog beter kan inspelen op de specifieke context van evaluatie binnen praktijkgerichte vakken. Bovendien wordt er op Proev.be (2025a) niet expliciet toegelicht hoe de verschillen tussen finaliteiten en vakken in de scan worden verwerkt. Hierdoor is het voor praktijkgerichte vakken mogelijk minder duidelijk in hoeverre de scan volledig aansluit met de onderwijscontext. Verder gaven drie respondenten aan dat sommige vragen moeilijk en confronterend waren, wat bij hen leidde tot twijfel over hun huidige evaluatiepraktijk.

“(…) wat dat zo confronterend was, dat er zoveel opties zijn van evalueren en dat ik dacht van, oh, nu doe ik precies wel heel weinig of heel veel op een bepaalde manier.” (Respondent 4, p. 2).

De respondenten gaven bovendien ook aan dat de zelfscan hen aanzette tot nadenken. Zoals onderstaande respondent verwoordt, stimuleerden de vragen reflectie over hun manier van evalueren, de gehanteerde methoden en hun visie op hoe evalueren. Binnen dit onderzoek kan

dit als een belangrijk positief effect van de zelfscan worden beschouwd. Volgens van den Ven (2009, p. 26) helpt reflecteren de (student)leerkrachten om hun kennis over hun onderwijspraktijken te verdiepen en hun overtuigingen en routines kritisch te (her)bekijken. Dit proces kan ook positieve bijdragen leveren binnen de context van evalueren op deze school aangezien het bewustwording stimuleert en ruimte biedt voor mogelijke verbeteringen.

“Ja dus die vragen, vond ik wel een beetje moeilijk, (respondent 4 en respondent 3 knikken & steken hand op) maar dus ja dat vroeg wel wat reflectie. Maar dat heeft mij ook wel betere inzichten gegeven op hoe dat ik zelf denk over evaluatie en over hoe dat ik echt evalueer.” (Respondent 2, p. 2)

4.2.2. Evaluatiepraktijken en reflectie

Uit het gesprek blijkt dat de vier respondenten actief nadenken over hun evaluatiepraktijken. Zo geeft een respondent aan dat ze elk schooljaar opnieuw bekijkt welke evaluatiemethoden het best werken binnen haar onderwijspraktijk.

“Hier werk ik met die checklist. De ander twee jaar heb ik dat niet gedaan en dan is dat soms zo moeilijk van objectief te blijven. (...) En nu met die checklist daarnaast, kunnen ze zelf zien “Ahja, ik ben mijn hoeken vergeten of ik ben dit vergeten.” (Respondent 3, p. 15)

Bovendien benoemen de respondenten verschillende methodes en werkwijzen die volgens hen bijdragen aan kwaliteitsvolle evaluatie zoals het gebruikmaken van checklists, het geven van mondelinge/schriftelijke feedback en peerfeedback. Ook Proev (2025d) en wetenschappelijke literatuur benadrukken het belang van feedback als een krachtig proces voor het leerproces van de leerlingen (Hattie & Timperley, 2007).

“Ik stel ook meestal een evaluatietabel op. Met aan een kant de uitleg van de waarden van de evaluatiecriteria en de punten, wat verwacht ik voor die punten. Ik vind dat de duidelijkste manier. En ook dat laat het minst tot discussie toe voor praktijkopdrachten.” (Respondent 2, p. 6)

De bevindingen uit de focusgroep tonen aan dat evalueren voor deze vier leerkrachten geen vaste routine is, maar een (onbewust) proces van voortdurende reflectie en aanpassing.

4.2.3. Evaluatie als leerproces

Hoewel de leerkrachten op het HIAF de bedoeling hebben om evaluatie in te zetten als onderdeel van het leerproces, blijkt dit in de praktijk niet altijd eenvoudig te zijn voor hen. Uit de bevragingen bij de leerlingen van het vijfde jaar A-finaliteit blijkt dat gedrag, houding en

orde regelmatig mee beoordeeld worden (Cansse, 2025). Opmerkelijk is dat deze criteria tijdens de focusgroep niet spontaan ter sprake kwamen.

Uit dit onderzoek komt voort dat sommige opdrachten een puntenwaarde krijgen om orde te bewaren of discipline te stimuleren. Dit zou kunnen wijzen op het gebruik van evaluatie als middel voor klasmanagement. Tegelijkertijd geeft een respondent aan dat dit niet de bedoeling is, omdat het de aandacht van de leerdoelen afleidt:

“Maar nu, ik ben daar veel te veel mee bezig en teveel aan het denken; attitude, orde, medewerking, ..., op tijd gekomen, nee? Een oefeningske op punten, want ze luisteren niet. Ja, ik doe maar wat punten nu. Dan ben ik helemaal niet met mijn doelen bezig.” (Respondent 4, p. 25)

Tijdens het gesprek werd ook stilgestaan bij de afschaffing van examens in het vijfde jaar van de A-finaliteit. Enkele respondenten pleitten voor een herinvoering met als argument dat dit de motivatie van de leerlingen zou verhogen. Zij zien examens als een manier om leerlingen tot meer inzet en voorbereiding aan te zetten.

“Ze zijn ook niet gemotiveerd om dat te doen. Ze worden toch permanent geëvalueerd, dus ze doen niet echt meer moeite om die grote toetsen te halen. We hebben toch al drie kleine toetsen daarvan gedaan dus als we buizen op die grote toetsen maakt ook niet uit.” (Respondent 3, p. 27)

Daarnaast geven ook twee respondenten aan dat zij examens beschouwen als een betrouwbaar middel om de individuele kennis van leerlingen te meten, los van groepswerk of mogelijke overschrijving bij taken. Zoals een respondent aangaf zou de druk van een examen ervoor zorgen dat leerlingen gestimuleerd worden om de leerstof beter te onthouden:

“Ik verras me soms, ik geef soms les in het zesde jaar, hoe weinig kennis dat blijft plakken. En wij herhalen dat elk schooljaar, verschillende leerkrachten doen dat, op verschillende manieren. En toch blijft het niet. Terwijl als zij een beetje stress zouden hebben van een examen, oh, ik moet het onthouden.” (Respondent 2, p. 28)

Deze discussie leidde tot de bredere vraag in hoeverre leerlingen in de A-finaliteit theoretische delen van de leerstof moeten kunnen verwerken, en hoe dit zich verhoudt tot de doelstellingen van deze finaliteit.

“Ik was eerst voor examens. En dan mee in de focusgroep te zitten en dan mee te luisteren ben ik nu eigenlijk minder geneigd om examens in te voeren. Omdat we ook zo tot het besef zijn gekomen, ... dat die leerlingen na het 6e, er is geen 7e jaar meer, moeten gaan werken, we moeten die dan eigenlijk naar de arbeidsmarkt sturen.” (Respondent 1, p. 28)

In de discussie over het herinvoeren van examens, merken we op dat de leerkrachten in de focusgroep uiteindelijk weinig tot geen expliciete reflectie tonen over het doel van de examens. Er lijkt weinig aandacht te zijn voor de onderliggende intentie. Wordt er met examens geëvalueerd om het leerproces te ondersteunen, of om prestaties te beoordelen? Deze afwezigheid van bewuste reflectie roept vragen op over de doelgerichtheid en de doeltreffendheid van deze evaluatievorm. Zoals Biggs (1996) het stelt, is het essentieel dat evaluatie, leerdoelen en leeractiviteiten met elkaar in overeenstemming zijn. Zonder deze constructieve afstemming verliest evaluatie haar richting en kan ze het leerproces eerder gaan verstoren dan ondersteunen (Biggs, 1996).

4.2.4. Feedback en leerlingenbetrokkenheid

Uit de focusgroep blijkt dat de leerkrachten veel tijd spenderen in het geven van feedback, maar dat volgens verschillende respondenten de leerlingen pas interesse tonen in de feedback wanneer ze een onvoldoende behalen. Dit wekt bij de respondenten frustratie op, zeker omdat ze de feedback vaak via digitale platformen zoals Smartschool geven. Ze ervaren dit als een administratieve last, waarbij het gevoel overheerst dat hun inspanning niet voldoende wordt opgepikt door de leerlingen. Een van de respondenten verwoordt het als volgt:

“Ik neem mijn tijd om die pdf’s allemaal te verbeteren, overal opmerkingen opschrijven en niemand kijkt ernaar, behalve wanneer ze gebuisd zijn, en dan zijn ze zo van: eh meneer hoe komt dat? Ja dat staat op Smartschool kijk eens. En dan kan ik het met hun bespreken, maar als ze geen buis hebben, hebben ze 50%, ah ja oke. De interesse in feedback moet ook van hun komen.” (Respondent 2, p. 19)

Verder geeft een leerkracht aan dat hij/zij/x toetsen bewust niet teruggeeft, omdat hij/zij/x vreest dat de leerlingen de toetsen kwijtraken. Een andere respondent benadrukt net het belang van persoonlijke interactie bij het geven van feedback:

Respondent 4: “Ik probeer wel altijd zo bij een grote toets, om moeite te doen, om veel te verbeteren en veel te schrijven om dan de volgende les de start te zetten en die dan eigenlijk één per één van voor te laten komen om ja verplicht te moeten horen, ook wat goed gedaan wordt ofzo. Dat ze dat dan blijven doen. Goede feedback is ook belangrijk hé. En goede punten.

Moderator 1: En dat doe je tijdens de les?

Respondent 4: Ja. Dan ben je wel een stukje les kwijt, maar wel ja, als je thuis uren zit te verbeteren en er wordt niet naar gekeken...” (p. 19)

Deze uitspraken roepen vragen op over de manier waarop feedback wordt aangeboden. Het digitale karakter van feedback via Smartschool en het niet altijd teruggeven van toetsen zouden hier een rol kunnen spelen in de beperkte betrokkenheid van de leerlingen. Een mogelijke verbetering hiervoor, gebaseerd op de bevindingen van Vanhoof & Speltinx (2021), is een andere aanpak in het gebruik van Smartschool waarbij de leerlingen eerst de feedback krijgen te zien, voordat ze het cijfer te zien krijgen. Volgens Vanhoof & Speltinx (2021) is het herkenbaar voor veel leerkrachten dat leerlingen vaak weinig aandacht besteden aan feedback. Zij adviseren daarom om feedback en het cijfer apart te geven, bijvoorbeeld door de feedback vooraan op het werk te plaatsen en het cijfer achteraan. Zo kunnen de leerlingen zich eerst richten op de inhoud van de feedback zonder afgeleid te worden door het cijfer (Vanhoof & Speltinx, 2021).

4.2.5. Nood aan autonomie, maar ook uniformiteit

Binnen het team op het HIAF ervaren de respondenten veel vrijheid voor leerkrachten om zelf hun evaluatieaanpak te bepalen. Deze autonomie wordt sterk gewaardeerd, maar leidt ook tot grote verschillen in evaluatiepraktijken tussen collega's (van hetzelfde vak). Dit veroorzaakt soms verwarring, zowel binnen het leerkrachtenteam als bij de leerlingen volgens de respondenten.

"Ik heb zelfstandigheid behouden omdat dat belangrijk is. Omdat dat wel een sterkte is van de school. Omdat de leerkrachten veel zelf mogen beslissen binnen evaluatie, maar inderdaad ook die samenwerking per klas zou het veel gemakkelijker maken." (Respondent 4, p. 29)

Er leeft een duidelijke behoefte aan een gezamenlijk kader bij de respondenten. Duidelijke en bindende richtlijnen over evaluatie, die richting geven zonder hun vrijheid volledig te ondermijnen, werd meermaals aangehaald. Daarbij werd ook aangegeven dat het niet altijd duidelijk is of bestaande afspraken of richtlijnen vrijblijvend of verplicht zijn. Dit gebrek aan helderheid ondermijnt de samenhang binnen het evaluatiebeleid op hun school.

Respondent 3: "Ja, ik denk dat iedereen zelf bepaalt per DW hoeveel evaluaties dat je zelf geeft en doet.

Respondent 4: Ja we moeten per uur twee evaluaties hebben.

Respondent 1: Dat is een richtlijn.

Respondent 4 : Ah dat is niet verplicht?

Respondent 1: Nee dat is een richtlijn.

Respondent 4: Daar kijk ik zelf wel naar. Ik geef 4u per week vak x, dus 6 per DW, evaluaties.

Respondent 3: Daar kijk ik niet naar. Bij mij, maar ik ben ook later ingestroomd, ik doe per hoofdstuk twee kleine evaluaties en na elk hoofdstuk doen we 1 grote evaluatie.” (p. 11)

Deze uitspraken tonen aan dat de respondenten veel autonomie ervaren in hun evaluatiepraktijken. Die vrijheid wordt over het algemeen als positief ervaren door de respondenten, maar leidt in de praktijk duidelijk tot uiteenlopende aanpakken binnen eenzelfde vak. Dit kan verwarring veroorzaken bij de leerlingen en maakt het voor collega's moeilijker om op elkaar af te stemmen. Een gedeeld en helder gecommuniceerd evaluatiekader kan volgens Proev (2025b) bijdragen aan een transparantere en meer coherente evaluatiepraktijk op een school (Vanhoof et al., 2013). Duidelijke richtlijnen die in overleg met het team tot stand komen, bieden een houvast en bevorderen op hun beurt de afstemming tussen leerkrachten (Proev, 2025f). Op deze manier ontstaat er een gedeelde visie die zowel de kwaliteit als de gelijkheid van evaluatie binnen de school kan versterken (Proev, 2025f; Vanhoof & Van Petegem, 2017).

4.2.6. Enkele structurele belemmeringen

De leerkrachten geven aan verschillende structurele drempels te ervaren die een invloed hebben op hun evaluatiepraktijken. Een belangrijk knelpunt is het tekort aan (hedendaags) materiaal, vooral in praktijkvakken. Door het gebrek aan voldoende en moderne uitrusting kunnen leerlingen niet altijd in gelijke omstandigheden geëvalueerd worden, en kunnen de respondenten moeilijk inspelen op de vereisten voor een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt.

“We hebben hier het materiaal van heel lang geleden op school, die ook uit elkaar valt, we moeten die herstellen om toch iets van les te kunnen geven. En ja het gebrek aan materiaal van nieuwe technologieën ook, het staat wel in de leerplannen, maar hoe kan ik het geven als ... ik heb daar niets van. Ik ben ook opleidingen gaan volgen, (...) Maar bon, onze school had geen budget ... (Respondent 2, p. 30)

Ook de klasgrootte vormt een probleem. In grotere groepen is, zoals respondent 4 aanhaalt bijna onmogelijk om voldoende te differentiëren binnen de evaluatiemethodes.

“En dat ik de klassen te groot vind bij vak x, om te kunnen differentiëren op vlak van niveau in evaluatie. Dat is onhaalbaar. Ik heb klassen van 28.” (Respondent 4, p. 29)

Er wordt gezocht naar oplossingen zoals werkplekleren, maar hier botsen de leerkrachten op administratieve obstakels. Ondanks herhaalde aanvragen vanuit de school komt er geen concrete actie, wat leidt tot frustratie. De leerkrachten geven aan dat met relatief beperkte middelen al veel vooruitgang geboekt zou kunnen worden.

"Ik heb hetzelfde probleem met dat werkplekleren. (...) En als je dan met het voorstel komen van bijvoorbeeld we hebben het materiaal niet, zullen we dan werkplekleren doen, (...). Ja, maar van de stad mag dat niet. En wat met verzekeringen en doen? En hier op school kan ik het niet halen. Waar moet ik het dan halen, waar moet ik naartoe? Dus dat zijn zo obstakels waar je tegenaan loopt (...) Maar ik heb geen eigen praktijklokaal, hè?" (Respondent 3, p. 31)

Meer en betere ondersteuning in de vorm van investeringen in modern materiaal en minder administratieve belemmeringen bij externe samenwerkingen lijken binnen deze onderwijscontext noodzakelijk. Op die manier krijgen de leerkrachten op het HIAF de nodige ruimte om evaluatie op een kwalitatief verantwoorde en rechtvaardige wijze vorm te geven, zoals ook in eerder onderzoek wordt benadrukt volgens Proev (2025g).

4.2.7. Vraag naar samenwerking en professionalisering

De behoefte aan een gezamenlijk kader wordt verder versterkt door de duidelijke vraag naar meer samenwerking binnen het team. De respondenten geven aan dat structureel overleg tussen leerkrachten die aan dezelfde klasgroepen lesgeven ontbreekt, terwijl dit volgens hen kansen zou kunnen bieden om de begeleiding van leerlingen te verbeteren. Tevens geven de respondenten aan dat ze nood hebben aan het uitwisselen van *good practices*, en aan het ontwikkelen van een gezamenlijke aanpak rond het begeleiden van leerlingen met specifieke noden.

"We zitten eigenlijk heel weinig samen met collega's van dezelfde klas. We zitten binnen de vakgroep wel samen, maar alleen tijdens klassenraden dat we eigenlijk samen zitten met die klas en dat is eigenlijk te weinig. (...) Maar ook good practices delen met elkaar, wordt ook veel te weinig gedaan." (Respondent 4, p. 16)

De respondenten vragen om duidelijke richtlijnen die grote verschillen in evaluatiepraktijken helpen voorkomen. Daarenboven geven sommigen ook aan dat er meer toezicht van de directie nodig is om de samenhang en kwaliteit van evaluatie op het HIAF te bewaken:

"Bijvoorbeeld, ik geef vak x, en mijn collega's, wij doen ieder ons ding zo, en het zou fijn zijn om misschien meer samen te werken. En ook strengere controle van de directie op hoe er geëvalueerd wordt. (...) Ik vind dat het daarop strenger

gecontroleerd moet worden, dat iedereen wel een beetje deftig evalueert. Dat de leerlingen iets leren. Dat daar strenger op gecontroleerd moet worden.” (Respondent 1, p. 30)

“We zijn al allemaal met verschillende evaluatiesystemen gekomen. En ja, degene die lesgeven aan dezelfde klas, ah oke, die komen overeen dat is goed voor deze klas. Maar uiteindelijk voor de richting voor zijn structuur, dat is moeilijk. Want elk project is anders, elk hoofdstuk is anders, dus dat is moeilijk om iets standaard te hebben. (...) Als het van bovenuit wat meer gepushed zou worden, ik denk dat het wel op poten kan komen. Want ja, wij willen het allemaal maar bon na de vergadering herbegint onze routine en ja, we moeten vooruit ...” (Respondent 2, p. 33)

Deze uitspraken wijzen op een duidelijke vraag naar een gedeelde visie en structurele professionalisering binnen het leerkrachtenteam. Het gaan versterken van samenwerking en het expliciteren van gemeenschappelijke richtlijnen kunnen zoals de literatuur het vooropstelt, bijdragen aan meer samenhang en kwaliteit in de evaluatiepraktijken, zonder de autonomie van de leerkrachten onnodig in te perken (Thoonen et al., 2011; Vanhoof & Van Petegem, 2017; van Wessum et al., 2021).

5. Conclusie

In het kader van *Onderzoekende School?!* werd dit praktijkgericht onderzoek uitgevoerd naar de evaluatiepraktijken binnen het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck. In dit werkstuk omschrijven we het onderzoeksdoel dat bestond uit het in kaart brengen van het perspectief van leerkrachten op evaluatie in de context van de A-finaliteit in het vijfde jaar secundair onderwijs.

Gezien de relatief lage respons en het vrijwillige karakter van de vragenlijst, dienen de onderzoeksresultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Het is mogelijk dat voornamelijk leerkrachten met een uitgesproken mening, zowel positief als negatief, de vragenlijst hebben ingevuld. Ook wat betreft de focusgroep, dient benadrukt te worden dat het om een eerste verkennend onderzoek gaat, dat het perspectief weergeeft van een beperkte groep leerkrachten. Niettemin biedt dit collaboratief onderzoek waardevolle inzichten in bestaande noden, praktijken en aanbevelingen die hieronder worden samengevat.

Uit de resultaten van de zelfscan en de focusgroep kunnen we concluderen dat de deelnemende leerkrachten over een degelijke basis beschikken in het vormgeven van evaluatiepraktijken in het vijfde jaar A-finaliteit. Evaluatie wordt door hen procesmatig benaderd, waarbij aandacht

is voor aanpassingen en reflectie. Respondenten geven aan leerlingenkennis doelgericht na te gaan en verwachtingen goed te verduidelijken. Ook op het vlak van feedback, data-analyse en vervolgacties zijn er goede praktijken aanwezig, hoewel verdere verfijning op sommige punten wenselijk is.

Opvallend is echter dat binnen het leerkrachtenteam van het HIAF slechts in beperkte mate sprake is van interne kennisdeling omtrent evaluatie. De zelfscan van Proev wordt als een waardevol instrument ervaren om reflectie te stimuleren. Toch is een aanpassing van dit instrument noodzakelijk om het beter te laten aansluiten bij de context van zowel de A-finaliteit als de eigenheid van de school. Aanbevolen wordt om de zelfscan in teamverband en onder begeleiding te doorlopen, met het oog op het bevorderen van collectieve reflectie en het ontwikkelen van een gedeelde, op praktijkervaringen en wetenschappelijke inzichten gebaseerde evaluatiebeleid.

Uit de *design thinking*-oefening met de focusgroep komen enkele onduidelijkheden, noden en aanbevelingen naar voren die richtinggevend kunnen zijn voor verdere professionalisering en beleidsvorming. Respondenten geven aan dat het huidige evaluatiebeleid als onduidelijk of onbekend wordt ervaren. Er is geen expliciet uitgeschreven visie noch zijn er duidelijke basisrichtlijnen. Hoewel de visie van Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten geldt, blijkt deze onvoldoende gekend en niet vertaald naar de schoolcontext. Hierdoor bestaan aanzienlijke verschillen tussen evaluatiepraktijken binnen en over vakken en graden heen, wat leidt tot onzekerheid bij leerkrachten op deze school. We merken op dat hierbij de neiging ontstaat terug te willen vallen op traditionele evaluatievormen, zoals examens.

Enkele respondenten geven echter ook aan, veel belang te hechten aan hun autonomie als leerkracht om te kiezen voor bepaalde evaluatievormen, binnen een breder evaluatiebeleid van de school.

Daarnaast worden enkele structurele belemmeringen gesignaleerd die de implementatie van gewenste evaluatiepraktijken bemoeilijken. Voorbeelden hiervan zijn administratieve hindernissen bij het opzetten van werkplekklaren en te grote klasgroepen. Leerkrachten erkennen dat deze obstakels niet louter via schoolbeleid kunnen worden aangepakt, maar deels ook buiten de invloedssfeer van de school vallen.

Op basis van deze bevindingen formuleren we de aanbeveling om alle leerkrachten actief te betrekken bij de ontwikkeling van een breed gedragen evaluatiebeleid. Een dergelijk beleid

kan de evaluatiepraktijken versterken en bijdragen aan een verhoogde *collective teacher efficacy*, een van de belangrijkste factoren in het realiseren van positieve leeruitkomsten bij leerlingen (Hattie, 2015; Donohoo et al., 2018). Wetenschappelijke literatuur onderstreept bovendien dat schoolbrede professionalisering een gunstige invloed heeft op zowel de evaluatiepraktijken als op het professioneel leren van leerkrachten (Collins & Smith, 2021, p. 10).

Tot slot, hopen we dat dit verkennend onderzoek een basis kan leggen voor vervolgonderzoek waarin het volledige schoolteam betrokken wordt bij het ontwikkelen van een gedragen schoolvisie op evaluatie. Hierbij kan de zelfscan van Proev op schoolniveau ingezet worden, kan de dialoog tussen leerkrachten gestimuleerd worden en kan worden onderzocht welke evaluatiepraktijken het beste aansluiten bij de pedagogische visie van de school. Essentieel hierbij is de impact van evaluatiepraktijken onderzoeken, daar dit een voorwaarde is om de *collective teacher efficacy* te stimuleren zoals Donohoo et al. (2018, p. 43) aangeven: “*the key is making the link between teachers’ actions and student outcomes explicit, so that teachers understand that the factors behind student progress are within their collective sphere of influence*”. Deze impact onderzoeken zou eveneens een interessante piste voor een vervolgonderzoek zijn. Idealiter wordt hierbij rekening gehouden met het leerlingenperspectief en de wetenschappelijke inzichten rond effectief leren.

6. Bijlagen

6.1. Bijlage 1: toestemmingsformulieren



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Maaika Santana
Rolnummer : 0076892
Opleiding : Educatieve Master in de Maatschappijwetenschappen
Academiejaar : 2024-2025

Masterproef
Titel : *Evalueren?! Hoe doet gij dat?*

Promotor : Prof. Dr. Ingeborg Placklé

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 gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 2 juni 2025.

Handtekening studente

Maaika Santana

Student : Karla Wiggers
Rolnummer : 0571434
Opleiding : Educatieve Master Maatschappijwetenschappen
Academiejaar : 2024-2025

Masterproef
Titel : Evalueren?! Hoe doet gij dat?
Promotor : Prof. Dr. Ingebord Placklé

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 Tongeren-Borgloon op 2 juni 2025

Handtekening student



6.2. Bijlage 2: samenwerking

	Auteur 1 Maaika (VUB-MILO)	Auteur 2 Karla (VUB-MILO)
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	X
Methodologische literatuur lezen		X
Bronvermelding steeds bijhouden	X	X
DATA verzameling en - analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen	X	X
Dataverzameling uitvoeren	X	X
Data-analyse uitvoeren	X	
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	X	X
Update literatuur lezen	X	X
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	X	X
Inleiding schrijven	X	X
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	X	X
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven	X	X
Resultaten opschrijven	X	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	X
Referentielijst nakijken	X	X
Samenhang en coherentie nagaan	X	X
Nalezen op taal en stijl	X	X
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		
..... (vul taken aan indien nodig)		
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		

6.3. Bijlage 3: uitnodiging vragenlijst



Uitnodiging vragenlijst– Masterproef over evaluatiepraktijken op HIAF

Beste leerkracht,

Wij zijn Maaika Santana en Karla Wiggers. In het kader van onze masterproef voor de Educatieve Master aan de Vrije Universiteit Brussel onderzoeken wij de huidige evaluatiepraktijken in het 5^{de} jaar A-finaliteit, op het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck en de perspectieven van de leerkrachten hierover. Dit onderzoek kadert eveneens in het samenwerkingsverband Onderzoekende School.

Voor dit onderzoek maken we gebruik van een vragenlijst die is gebaseerd op de zelfscan van Proev.be en samengesteld op basis van gevalideerde wetenschappelijke instrumenten. De basis ervan wordt gevormd door de vragenlijsten van Veugen, Gulikers en den Brok (2021) en Zhang en Burry-Stock (1994). Om beter aan te sluiten bij de noden van de professionaliseringstool, zijn er verdere aanpassingen doorgevoerd.

Met deze vragenlijst willen we een beter inzicht krijgen in de evaluatiepraktijken binnen de school. Uw antwoorden worden volledig vertrouwelijk en anoniem verwerkt. Het invullen van de zelfscan duurt ongeveer 15 minuten. Ter voorbereiding op deze vragenlijst vragen we u om vooraf na te denken over uw evaluatiemethoden.

U vindt de link naar deze vragenlijst in de bijgevoegde e-mail. Dit helpt ons om een grondiger beeld te krijgen van de evaluatiepraktijken binnen de school.

De volgende garanties worden verzekerd:

- Alle verzamelde gegevens worden vertrouwelijk behandeld en enkel gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.
- Uw antwoorden worden geanonimiseerd, zodat ze niet naar u als individu kunnen worden herleid.
- Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. U kunt op elk moment beslissen om niet deel te nemen of uw deelname stop te zetten zonder gevolgen.

Uw deelname is van grote waarde voor ons onderzoek en we stellen uw medewerking enorm op prijs. Mocht u vragen hebben, aarzel dan niet om ons te contacteren via e-mail.

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten

Maaika Santana & Karla Wiggers

Educatieve Master – Vrije Universiteit Brussel

Maaika.santana@vub.be

karla.sevrine.m.wiggers@vub.be

6.4. Bijlage 4: uitnodiging focusgroep



Uitnodiging vragenlijst & focusgroep – Masterproef over evaluatiepraktijken op HIAF

Beste leerkracht,

Wij zijn Maaika Santana en Karla Wiggers, en in het kader van onze masterproef voor de Educatieve Master aan de Vrije Universiteit Brussel onderzoeken wij de huidige evaluatiepraktijken op het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck. Daarnaast willen we ook de perspectieven van de leerkrachten in kaart brengen. Dit onderzoek kadert binnen het samenwerkingsverband Onderzoekende School.

Om hier meer inzicht in te krijgen, organiseren wij een **focusgroep** met leerkrachten die lesgeven in het 5^{de} jaar A-finaliteit. Wij nodigen u graag uit om hieraan deel te nemen:

- **Datum:** maandag 31 maart 2025
- **Tijdstip:** 11u50-13:30
- **Locatie:** HIAF (specifiek lokaal wordt nog gecommuniceerd)

Voorafgaand aan de focusgroep vragen we u om een **vragenlijst** in te vullen. U vindt de link naar deze vragenlijst in de bijgevoegde e-mail. Dit helpt ons om een grondiger beeld te krijgen van de evaluatiepraktijken binnen de school.

De volgende garanties worden verzekerd:

- Alle verzamelde gegevens worden vertrouwelijk behandeld en enkel gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.
- Uw antwoorden worden geanonimiseerd, zodat ze niet naar u als individu kunnen worden herleid.
- Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. U kunt op elk moment beslissen om niet deel te nemen of uw deelname stop te zetten zonder gevolgen.

Uw deelname is van grote waarde voor ons onderzoek en we stellen uw medewerking enorm op prijs. Graag ontvangen we een bevestiging van uw deelname. Mocht u vragen hebben, aarzel dan niet om ons te contacteren via e-mail.

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten

Maaika Santana & Karla Wiggers

Educatieve Master – Vrije Universiteit Brussel

karla.sevrine.m.wiggers@vub.be

Maaika.santana@vub.be

6.5. Bijlage 5: geïnformeerd toestemmingsformulier



PERSOONSGEGEVENS - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Ik ondergetekende,
(volledige naam) verklaar dat ik als deelnemer/deelneemster aan het onderzoek over
evaluatiemethoden op het Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck:

1. Mondelinge informatie heb ontvangen over de inhoud van het onderzoek en welke rol ik hierin speel.
2. Steeds kan vragen om bijkomende informatie.
3. Mijn deelname aan dit onderzoek vrijwillig is en ik het recht heb om op elk moment mijn deelname te stoppen, en dat dit geen enkel negatief gevolg heeft.
4. De toestemming geef om informatie die ik binnen dit onderzoek meedeel, op anonieme wijze te bewaren, verwerken en rapporteren. Dit wil zeggen dat de informatie binnen dit onderzoek verwerkt mag worden maar op geen enkele manier gelinkt mag worden aan mijn naam, persoon of functie.
5. Wanneer het onderzoek is afgerond, een samenvatting van de resultaten kan inzien.
6. Toestemming geef om het gesprek van de focusgroep op te nemen met een audiorecorder. De opnames zullen verwijderd worden nadat deze uitgeschreven zijn. De uitgeschreven versies zijn enkel beschikbaar voor Prof. Dr. Ingeborg Placklé, Wim Keyaerts, Karla Wiggers en Maaika Santana.

Plaats,,

Datum,

Handtekening deelnemer/deelneemster

Handtekening onderzoekers

PERSOONSGEGEVENS - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Indien u op de hoogte wenst gehouden te worden van de resultaten van dit onderzoek,
gelieve uw contactgegevens in te vullen:

E-mailadres:

.....

Verantwoordelijke onderzoeksters:

Karla Wiggers

Masterstudent Vrije Universiteit Brussel - MILO

karla.sevrine.m.wiggers@vub.be

Maaika Santana

Masterstudent Vrije Universiteit Brussel - MILO

Maaika.santana@vub.be

Promotor

Prof. Dr. Ingeborg Placklé

Ingeborg.Plackle@vub.be

6.6. Bijlage 6: open vragen vragenlijst

Vraag 1: Welke evaluatiemethoden gebruikt u momenteel in het 5de jaar A-finaliteit?

Vraag 2: Met welke frequentie gebruikt u bovenstaande evaluatiemethoden per semester?

Vraag 3: Dit zijn mijn 3 meest gebruikte formatieve evaluatiemanieren momenteel (formatieve evaluatievormen zijn gericht op de ontwikkeling en zijn in tegenstelling tot summatieve evaluatievormen niet gericht op het toekennen van cijfers):

Vraag 4: Vindt u dat de huidige evaluatiemethoden effectief bijdragen aan de leerprestaties van de leerlingen 5AF? Licht (kort) toe waarom wel of niet.

Vraag 5: Welke evaluatiemethoden beschouwt u als ideaal voor uw vak ?

7. Bibliografie

- Ackermans, K., Rusman, E., Nadolski, R., Specht, M., & Brand-Gruwel, S. (2021). Video-enhanced or textual rubrics: Does the Viewbrics' formative assessment methodology support the mastery of complex (21st century) skills? *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 810-824. <https://doi.org/10.1111/jcal.12525>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Beyens, K., Kennes, P. & Tournel, H. (2016). Mijnwerkers of ontdekkingsreizigers? Het kwalitatieve interview. In Decorte T. & Zaitch D. (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp.188-222). ACCO.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assesement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blokhuis, F.T.L. (2007). Richtlijnen voor leren en begeleiden op de werkplek: ontwerp en effecten. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 31(2), 70-74.
- Breuls, L. & Bougrine, J. (Eds.) (2022). *Kwalitatief onderzoek voeren in de praktijk: Tips & tricks voor criminologen en andere sociale wetenschappers*. ASP.
- Cansse, E. (2025). *Evaluatievormen binnen de arbeidsfinaliteit* (Masterpraktijkproef). Universiteit Gent.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Eds.) (2011). *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school*. Coutinho.
- Codex Secundair onderwijs: Hoofdstuk 9 - Leerlingenstages. (2011, 24 juni). Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>
- Collin, J., & Smith, E. (2021). *Effective Professional Development. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.

- Decorte, T. (2016). Kwalitatieve data-analyse. In Decorte T. & Zaitch D. (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 464-512). ACCO.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2025a). *Omzendbrief SO 64/1999: Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs*. Vlaamse overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2025b). *Omzendbrief SO/2015/01: Leerlingenstages, observatieactiviteiten en praktijklessen op verplaatsing in het voltijds gewoon secundair onderwijs en BuSO OV4*. Vlaamse overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14891>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Engels, N. (2024-2025). *Krachtige leeromgeving: syllabus*. Educatieve Master-Vrije Universiteit Brussel.
- Feden, P. D., & Vogel, R. M. (2003). *Methods of teaching: Applying cognitive science to promote student learning*. McGraw-Hill.
- Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Govaert, C., Lagerwerf, L., & Klemm, C. (2019). Tekstuele kenmerken van misleidende journalistiek: De zaak-Ramesar. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 41(1), 61-74.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck. (17 november 2014). DO NR 042. (*intern document*). Geraadpleegd op 19 mei 2025.
- Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck. (2024). *Schoolreglement HIAF schooljaar 2024–2025*. Stad Brussel. Geraadpleegd op 19 mei 2025.
- Hoofdstedelijk Instituut Anneessens-Funck. (z.d.). *Afsprakenbundel leerkrachten en ondersteunend personeel 2024-2025 (intern document)*. Geraadpleegd op 19 mei 2025.
- Jarvis, P. (2010). Inquiry journal of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 397-400. <http://dx.doi/10.1080/02601370.2010.488802>
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). *Worstelen met werkplekieren: Een empirische verkenning van de mogelijkheden en spanningen*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON), 31(1), 5–11. <https://www.researchgate.net/publication/313615309>
- Kneyber, R. (2013). Cijfers geven helpt niet: Dylan Wiliam timmert stevig aan de weg met zijn methode en boek ‘Embedded Formative Assessment’. Didactief.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Madriz, E. (2003). Focus groups in feminist research, 363-387 in Denzin, N. and Lincoln, Y. (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2nd edition. London: Sage.
- Maesschalck, J. (2016). Methodologische kwaliteit in het kwalitatief onderzoek. In Decorte T. & Zaitch D. (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 132-160). ACCO.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers’ practical knowlegde: An attempt to increase internal validity. *Quality and quantity*, 36, 145-167.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.

- Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology* 22, 129-152.
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*, vol(3). ACCO. ISB: 9789463799072.
- Onderwijsinspectie Vlaanderen. (2014). Verslag over doorlichting van Anneessens-Funck te Brussel-Stad. Geraadpleegd op 10 april 2025, via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/instelling?sn=32284>
- Onderwijskiezer. (2025). *Finaliteiten secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 17 februari 2025, van https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_finaliteiten.php
- OVSG (z.d.a). *Leren op de werkvloer*. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://www.ovsg.be/onze-themas/leerplannen-didactiek/secundair-onderwijs/didactische-ondersteuning/leren-op-werkvloer>
- OVSG. (z.d.b). *Visietekst evaluatie*. Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://www.ovsg.be>
- OVSG. (2017). *Leerplan secundair onderwijs: Derde graad: BSO: Elektrische Installaties*. Geraadpleegd op 31 mei 2025, van <https://leerplannen.ovsg.be/data/342-Elektrische-Installaties-O-2-2017-342.docx>
- Panadero, E., Jönsson, A., & Alqassab, M. (2018). Peerfeedback used for formative purposes: Review of findings. In A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedagogische begeleidingsdienst. (2014, september). *Visietekst "Geïntegreerde proef"*. Huis van het GO!.
- Pedagogische begeleidingsdienst. (2017). *Leerlingenstage in het voltijds secundair onderwijs 2017–2018*. Huis van het GO!.
- Placklé, I. (2020). Krachtige leeromgevingen. In Placklé I. & Van Cauteren C. (Red.), *Handboek Vakdidactiek PAV: leren in samenhang*. ACCO.
- Placklé, I. & Van Cauteren, C. (2020). *Handboek Vakdidactiek PAV: leren in samenhang*. ACCO.

- Plochg, T. & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Bohn Stafleu Van Loghem.
- Proev. (2025a). *Zelfscan*. Geraadpleegd op 20 maart 2025, via <https://proev.be/zelfscan>
- Proev. (2025b). *Aan de slag in de klas: actie 2; hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen*. Geraadpleegd op 24 mei 2025, via <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-ga-ik-na-wat-mijn-leerlingen-kennen-en-kunnen>
- Proev. (2025c). *Aan de slag in de klas: actie 3; hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?* Geraadpleegd op 24 mei 2025, via <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/wat-doe-ik-met-de-informatie-die-ik-verzamel>
- Proev. (2025d). *Aan de slag in de klas: actie 4; hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?* Geraadpleegd op 24 mei 2025, via <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-geef-ik-effectieve-feedback>
- Proev. (2025e). *Aan de slag in de klas: actie 5; welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?* Geraadpleegd op 24 mei 2025, via <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/welke-vervolgacties-onderneem-ik>
- Proev. (2025f). *Aan de slag als school: Bepaling; werken aan een visie op leerlingenevaluatie*. <https://proev.be/doeltreffend-evaluatiebeleid/beleidsuitvoering-en-evaluatie/doelgericht-professionaliseren>
- Proev. (2025g). *Aan de slag als school: uitvoering en evaluatie; doelgericht professionaliseren*. Geraadpleegd op 24 mei 2025, via <https://proev.be/doeltreffend-evaluatiebeleid/beleidsuitvoering-en-evaluatie/doelgericht-professionaliseren>
- Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018) *Metacognition and self-regulated learning*. Education Endowment Foundation.
- Sargent, C. S., & Curcio, A. A. (2012). Empirical evidence that formative assessments improve final exams. *Journal of Legal Education*, 61(3), 379–405.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students, learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 435-472. doi:10.1023/A:1003196224280

- Sluismans, D.M.A., Weijzen, S., Castelijns, J., & van de Ven, H. (2011). Leerkrachtfeedback als motor voor zelfregulerend leren. In J. Castelijns, M. Segers, & K. Struyven (Eds.), *Evalueren om van te leren*. Bussum: Coutinho.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen?: over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Universitaire Pers Leuven.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Ieders leer-leerkracht realiseren*. Leuven: ACCO.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14278>
- Ter Horst, G., Van de Kam-van Lent, T., Van Stiphout, R., Baas, D. & Castelijns, J. (2016). Leerlingen evalueren hun eigen leerproces. *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*, 43-58.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Sage Journals*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X114001>
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Valcke, M. (2023). *Krachtig voor de klas: Je onderwijs succesvol afstemmen op diverse doelgroepen*. Owl Press.
- van de Ven, P.H. (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 22-27.
- Van der Kleij, F.M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T. (2015) Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>

- Van Gasse, R., & Van Acker, G. (2023). Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces? *Pedagogische Studiën*, 100(1), 98–124. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>
- Van Peteghem, H. (2024). Hoge verwachtingen in de B-stroom of vmbo. Wat betekent dit dan voor de leeromgeving en hoe ziet dit eruit? In *37ste HSN-Conferentiebundel* (pp. 145-148). Vrije Universiteit Brussel.
- Van Wessum, L., Bakx, A. & Vrieling-Teunter, E. (2021). Succesvol professionaliseren van leraren: Hoe doe je dat? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 42(3).
https://registratiesite.brlo.nl/CMS/RPP/Organizations/1/Shops/1/Media/2/Items/3/00001680NSYSXN3U/magz_velov_42-3-5.pdf
- Vander Laenen, F. (2016). Focusgroepen. In Decorte T. & Zaitch D. (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 223-253). ACCO.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoobeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. ACCO.
- Vanhoof, J. Portael, L. & De Maeyer, S. (2013). Beleid en praktijk inzake leerlingevaluatie in Vlaamse secundaire scholen (ongepubliceerd artikel). Universiteit Antwerpen.
- Vanhoof, S. & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: verborgen leerkansen*. Lannoo Campus.
- Verhoeven, J.C., Devos, G., Bruylant, W. & Warmoes, V. (2002). *Evalueren in Vlaamse secundaire scholen: een onderzoek bij leraren en directeurs*. Garant.
- Vlaamse Overheid. (2025a). *Structuur van het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 17 februari 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/wegwijs-in-de-onderwijsniveaus/wegwijs-in-het-gewoon-secundair-onderwijs/structuur-van-het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

- Vlaamse Overheid. (2025b). *Evaluatie in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 17 februari 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/evaluaties-in-onderwijsinstellingen/secundair-onderwijs>
- Vlaamse Overheid. (2025c). *Leerstof: onderwijsdoelen; secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 27 mei 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/leerstof/onderwijsdoelen>
- Vrije Universiteit Brussel. (2023). VUB guidelines for responsible use of artificial intelligence for research purposes (1.0). Zenodo, p. 10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10817983>
- Wiliam, D. (2011a). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2011b). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2019). *Formatief evalueren in de praktijk*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Wouters, E. & Zaalen, Y. van. (2012). *Praktijkgericht onderzoek in de paramedische zorg*. Bussum: Coutinho.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. (2e ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ysenbaert, J. & Struyven, K. (2020). Evaluatie als motor van de krachtige leeromgeving. In I. Placklé & C. Van Cauteren (Eds.), *Vakdidactiek PAV. Leren in samenhang* (pp. 42-59). ACCO.