



Standpunt
over
Beoordeling bij Lichamelijke Opvoeding

AIESEP is een internationale, niet-gouvernementele beroepsvereniging, die zonder winstoogmerk gericht is op het bevorderen van kwalitatief hoogstaand onderzoek binnen de lichamelijke opvoeding, fysieke activiteit en sportpedagogiek, in alle leeftijdsfasen. AIESEP is meertalig en multicultureel en omvat wereldwijd universiteiten, hogescholen, instituten en individuele leden.

Zie www.aiesep.org voor informatie.

Verwijst u a.u.b. naar dit document als:

AIESEP Standpunt over Beoordeling bij Lichamelijke Opvoeding (2020).
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

Voorwoord

Waarom een AIESEP Standpunt over Beoordeling bij Lichamelijke Opvoeding?

Het doel van dit AIESEP Standpunt is viervoudig:

- Om internationaal te pleiten voor de centrale positie van beoordeling bij de realisatie van een betekenisvolle, relevante, waardevolle lichamelijke opvoeding (LO)*;
- Om het vakgebied LO op basis van inzichten uit onderzoek en eigentijdse praktijken te adviseren over beoordelings-gerelateerde zaken;
- Om dringende onderzoeksvragen en -richtingen te signaleren, op het gebied van beoordeling binnen de LO;
- Om onderbouwing te leveren voor collega's die onderzoeksfinanciering willen aanvragen op het gebied van beoordelen binnen de LO, of die in de positie zijn om met beleidsmakers samen te werken of deze te beïnvloeden.

De belangrijkste doelgroepen voor dit AIESEP Standpunt zijn leraren LO, studenten LO, ALO-docenten, LO-leerplanontwerpers, LO-onderzoekers, en leidinggevenden en beleidsmakers binnen de vakwereld.

Hoe werd dit AIESEP Standpunt ontwikkeld?

Het AIESEP-symposium '*Future Directions in PE Assessment*' vond plaats van 18 t/m 20 oktober 2018 in Eindhoven, georganiseerd door Fontys Sporthogeschool. Het doel was om onderzoekers met inhoudelijke expertise op het gebied van beoordelen bij LO samen te brengen, om te presenteren en discussiëren over dit onderwerp op basis van wetenschappelijke inzichten. Er namen 71 specialisten uit 20 verschillende landen deel (zie bijlage 2) via lezingen, onderzoekspresentaties, en verschillende vormen van interactieve discussiesessies. Op basis hiervan werd een eerste versie geschreven van het AIESEP Standpunt. Deze werd gestuurd naar alle deelnemers voor feedback, waarna een tweede versie werd gepresenteerd op de AIESEP International Conference 2019 in Garden City, New York. Deelnemers aan deze sessie gaven hun input zowel ter plekke als achteraf via een online bevraging. De primaire opstellers van het Standpunt staan vermeld in Bijlage 1. Het bestuur van AIESEP gaf goedkeuring aan het Standpunt op 7 mei 2020.

In lijn met de hoofdthema's van het AIESEP-symposium '*Future Directions in PE Assessment*' is het Standpunt opgedeeld in de volgende paragrafen: Beoordelingscompetentie, Beleid & Verantwoording, Constructive Alignment, Formatieve Beoordeling, Opleiding van Leraren LO & Professionele Ontwikkeling, Digitale Technologie. Deze paragrafen worden voorafgegaan door een kort overzicht van relevant onderzoek, en er wordt afgesloten met aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

*We hanteren hier eenduidig de term Lichamelijke Opvoeding, maar in het licht van dit document kan net zo goed bewegingsonderwijs, het schoolvak bewegen & sport, enz. gelezen worden.

Beoordelen bij LO: wat weten we uit onderzoek?¹

Beoordelen is een proces waarmee informatie wordt verzameld, geïnterpreteerd en gecommuniceerd over het leren van leerlingen, ten opzichte van een of meerdere beoogde leeruitkomsten. Het heeft meerdere educatieve doelen, waaronder:

- Ondersteunen van het leerproces van leerlingen;
- Leraren inzicht geven in de effectiviteit van hun lespraktijken en het curriculum;
- Bepalen of een leerling kan overgaan naar een volgende fase in het leertraject, of een formele kwalificatie (zoals een diploma) toegekend kan krijgen;
- Bewijs leveren van het leerproces van leerlingen voor relevante belanghebbenden (verantwoording).

Deze doelen benadrukken de cruciale rol van beoordelen bij de totstandkoming van hoogwaardige lichamelijke opvoeding. Meerdere onderzoekers suggereren echter dat het met de kwaliteit van de beoordeling bij LO zorgelijk gesteld is (Hay and Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988), en dat leraren moeite hebben om op een betrouwbare en valide manier te beoordelen. Sterker nog, beoordelen zou 'een van de meest beladen en problematische onderwerpen zijn, waar leraren LO de afgelopen decennia mee te maken hebben gehad' (López-Pastor et al. 2013). Deze zorgen vallen samen met een toenemende nadruk op beoordeling binnen het onderwijs, vanwege een wereldwijd gestegen aandacht voor verantwoording en standaardisatie in het onderwijs (Hursh 2005; Roberts-Holmes and Bradbury 2016).

Hoewel het onderwerp beoordelen behoorlijk wat aandacht heeft gekregen in de internationale onderzoeksliteratuur, zijn er maar weinig studies die de daadwerkelijke beoordelingspraktijk in kaart hebben gebracht. De meeste van deze zijn bovendien relatief klein en/of dateren al van lang geleden (Desrosiers, GenetVolet, and Godbout 1997; Imwold, Rider, and Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin and Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988). Onderzoek dat gedaan is, suggereert dat er een probleem is met de afstemming ('*alignment*') van leerdoelen, leeractiviteiten en beoordeling in zowel Australië als Nederland (Georgakis and Wilson 2012; Borghouts, Slingerland and Haerens, 2017). In de Verenigde Staten concludeerden Matanin en Tannehill (1994) uit onderzoek met 11 leraren LO, dat zij maar weinig inzicht hadden in de leervorderingen van leerlingen en hun cijfers vooral baseerden op aanwezigheid, kleding en inzet in plaats van op vaardigheden en kennis. Recenter observeerden van der Mars et al. (2018) dat de vier leraren die werden gevolgd tijdens het invoeren van een nieuw beoordelingsinstrument, vooral op een informele manier beoordeelden en hun cijfers baseerden op inzet en gedrag in de klas. Ook andere studies merkten op dat het beoordelen bij LO vooral gebaseerd is op subjectieve evaluaties van zaken als inzet, het op orde hebben van kleding en spullen, en sportiviteit (Imwold, Rider en Johnson 1982; Matanin en Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland en Haerens 2017) en dat er tegelijk maar weinig gebruik wordt gemaakt van kennistoetsen of geschreven opdrachten (Imwold, Rider, en Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland en Haerens 2017). Een beschrijvende case-studie in het primair onderwijs in de VS, liet zien dat leraren in de praktijk niet gericht waren op wat ze beweerden na te streven (leerlingen iets leren) maar vooral bezig waren met veiligheid en het afronden van activiteiten (James, Griffin, en Dodds 2008). Ten gevolge hiervan werden leerlingen niet beoordeeld op de manier die de leraren eigenlijk hadden gepland, en was er wederom geen afstemming tussen de leerdoelen, leeractiviteiten en de beoordeling.

Gezien de blijkbaar tekortschietende *alignment*, is het niet verassend dat onderzoek ook heeft laten zien dat leerlingen onvoldoende op de hoogte zijn van de doelen van LO, en waarop ze worden beoordeeld (Erdmann, Chatzopoulos, en Tsormbatzoudis 2006; Redelius en Hay 2012; Zhu 2015). Leerlingen herkennen de officiële eindtermen niet in de criteria voor hun beoordeling. Tevens komt hun eigen perceptie van succesvol zijn in de les LO, niet overeen met de manier waarop ze een cijfer krijgen. In een bevraging van 309 Californische leraren LO, bleek bovendien dat maar 74% van hen

zich bij het beoordelen richtte op de voorgeschreven eindtermen (Michael et al. 2016). Degenen die dat niet deden, hadden ook maar weinig kennis van de eindtermen en zagen dat zelf als de grootste uitdaging om op een goede manier te kunnen beoordelen.

Er is beweed dat er bij LO veel product-georiënteerde beoordeling plaatsvindt, zoals het afnemen van fitheidstesten en het beoordelen van geïsoleerde technische vaardigheden (Lorente-Catalán en Kirk 2016; Penney et al. 2009). Verondersteld wordt dat dit soort beoordelingen voor leerlingen weinig betekenisvol zijn omdat ze niet goed te relateren zijn aan hun belevingswereld buiten het schoolgebouw (López-Pastor et al. 2013); met andere woorden, ze zijn niet authentiek. Uit een documentanalyse van 15 onderwijsprogramma's voor LO in de bovenbouw in Australië, bleek dat hoewel de schoolexamens bestonden uit een rijke variëteit aan relevante beoordelingstaken, de (extern ontwikkelde) centrale examens vrijwel volledig gebaseerd waren op geschreven toetsing (Whittle, Benson en Telford, 2017). Hoewel López-Pastor et al. (2013) beweerden dat er de afgelopen drie decennia meer authentieke vormen van beoordeling zijn ontwikkeld bij LO, was de conclusie in hun overzichtsstudie eveneens dat het twijfelachtig is of deze al daadwerkelijk breed toegepast worden in de praktijk.

¹ Dit korte literatuuroverzicht is geenszins bedoeld als een compleet en allesomvattend overzicht, maar probeert een inleiding te geven in enkele van de zaken die in dit AIESEP Standpunt aan bod komen. Voor completere overzichten verwijzen we de lezer onder andere graag naar:

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
<http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
<http://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.

Beoordelingscompetentie

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

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

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

AIESEP pleit daarom voor de noodzaak om te investeren in de beoordelingscompetentie van leraren
LO

Beleid & Verantwoording

Verantwoording kan in de onderwijscontext worden gedefinieerd als het mechanisme waarmee een (nationale of lokale) overheid educatieve instellingen dwingt rekenschap te geven over de kwaliteit van het onderwijs. In die zin wordt vaak verondersteld dat het mechanisme van verantwoording een directe bijdrage heeft aan de kwaliteit van het onderwijs, en op die veronderstelling wordt onderwijsbeleid gebaseerd. Echter, sommigen beweren dat het verantwoordingssysteem ook een negatieve invloed kan hebben op het onderwijs.

In veel landen zijn toetsgegevens een onderdeel van het verantwoordingsinstrumentarium. Voor LO, meer nog dan voor veel andere vakken, brengt dit het risico met zich mee dat de beoordeling zich gaat richten op te smalle 'uitkomstmaten' (denk aan fitheidstesten) of juist op zaken die zo veelomvattend zijn dat ze buiten de invloedssfeer van het LO-curriculum liggen (denk aan dagelijkse fysieke activiteit). Het is dan ook belangrijk om te beseffen dat beoordelen het leren zowel kan ondermijnen als stimuleren.

Tegelijkertijd hoeft de LO in veel regio's van de wereld juist weinig verantwoording af te leggen. Krachtig onderwijsbeleid op het gebied van beoordeling, dat ondersteunend werkt om tot betrouwbare, valide en authentieke beoordelingen te komen van het leerproces van leerlingen, biedt de LO ook de kans om haar waarde aan te tonen.

AIESEP pleit ervoor dat LO zich erover zou moeten verantwoorden dat:

- Alle leerlingen de kans krijgen om de beoogde leeruitkomsten te bereiken, en aan te tonen wat hun leervorderingen zijn.
- Alle leerlingen feedback krijgen over het leren, en ondersteuning om hiernaar te handelen.
- Alle leerlingen zich gewaardeerd en gesteund voelen als lerenden in lichamelijke opvoeding.
- Beoordeling zich erop richt om leerlingen voor te bereiden op een levenslange actieve leefstijl.

AIESEP is ervan overtuigd dat:

- Beoordeling moet aansluiten bij de plaatselijk (nationaal, lokaal) geldende kerndoelen en eindtermen voor het vak.
- LO baat heeft bij krachtig beleid en duidelijke richtlijnen betreffende: 1) de doelen van het vak en 2) de beoordeling van het vak. Als beleid en richtlijnen helder zijn, kan de LO verantwoordelijk gehouden worden voor het aantonen van de leervorderingen van leerlingen. Deze verantwoording ondersteunt een kwalitatief hoogstaande LO door borging van de *alignment* tussen beoogde leeruitkomsten, leeractiviteiten en beoordeling.
- Externe verantwoordingsmechanismen voor de beoordeling van LO, garant moeten staan voor kansengelijkheid en inclusiviteit voor alle leerlingen. Daarom moeten deze context-specifiek, realistisch, en toepasselijk zijn.
- Leraren in voldoende mate ondersteuning en autonomie moeten krijgen om beleid en richtlijnen aan de plaatselijke context aan te passen en te vertalen naar het niveau van hun leerlingen.
- Bij het aantonen van het geleerde in de LO, rekening moet worden gehouden met de mogelijkheden van de individuele leerling, en dat het bewijs afkomstig dient te zijn van een verscheidenheid aan betrouwbare beoordelingsvormen.
- Bij het maken van beleid rondom de beoordeling bij LO, rekening moet worden houden met informatie uit onderzoek, en dat de betrokkenheid van leraren, onderzoekers en beroepsverenigingen hierbij van groot belang is.
- Er behoefte is aan een bredere onderzoeksbasis rond het beoordelen in de LO, ter ondersteuning van beleidsontwikkeling.

Alignment

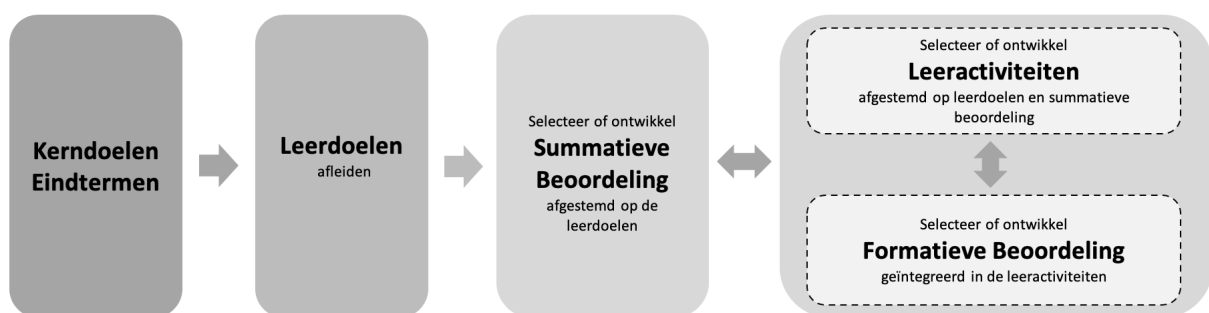
Zoals bij alle schoolvakken, zou *leren* het doel moeten zijn van lichamelijke opvoeding. Niet om 'lekker te sporten', of om simpelweg fitter te worden of in een dagelijkse dosis fysieke activiteit te voorzien. De focus zou moeten liggen op doelgericht leren. Afhankelijk van de lokale context kan dit leren gericht zijn op doelen in het psychomotorische, cognitieve, sociale en affectieve domein. Deze doelen kunnen bereikt worden met verschillende leerinhouden, bijvoorbeeld sport en spel, dans, fitness, en/of outdoor activiteiten; of een combinatie van voorgaande.

De beoordeling bij LO zou een weerspiegeling moeten zijn van de verschillende domeinen en leerinhouden. Betekenisvol leren wordt bereikt door *alignment* (afstemming) tussen de beoogde leeruitkomsten, de beoordeling die aantoont in hoeverre de leeruitkomsten zijn bereikt, en lesgeefpraktijken die het leren ondersteunen. Met andere woorden, voor effectief onderwijs moet er een duidelijk verband zijn tussen wat leerlingen moeten kennen en kunnen, de leeractiviteiten die ze daarvoor ondernemen, en hoe en wat er wordt beoordeeld. Voor leerlingen maakt dit het leren waardevoller en betekenisvoller. De verhouding tussen de drie onderdelen van deze *alignment* (ook wel *instructional alignment* of *constructive alignment* genoemd) is wederkerig.

Bij het ontwerpen van onderwijs moet allereerst worden vastgesteld wat de beoogde leeruitkomsten zijn. Daarna hoe leerlingen kunnen aantonen, wat ze geleerd hebben. Dat hoeft (en kan) niet altijd op dezelfde manier. Een verscheidenheid aan leeruitkomsten in verschillende domeinen, vereist ook een verscheidenheid aan passende beoordelingsvormen. Het is aan de leraar (waar toepasselijk in afstemming met de leerlingen) om te zorgen voor passende manieren waarop de leerlingen hun succes, beheersingsniveau, competentie of prestatie kunnen aantonen. Als beoordeling het leren dient te ondersteunen, dan zouden leraren in interactie met hun leerlingen moeten bepalen wat de meest leerzame beweeguitdagingen zijn, en hoe de uitkomsten van de beoordeling effectief kunnen worden gebruikt in het verdere leerproces.

AIESEP stelt dat:

- Beoordelen een integraal onderdeel is van het onderwijsproces, en niet 'iets dat er nog bijkomt'. Leerdoelen dienen te worden afgeleid van kerndoelen en eindtermen. Leraren horen vervolgens beoordelingsmethoden te ontwikkelen of selecteren, die een betrouwbare en valide afspiegeling zijn van de leerdoelen, zodat aan het eind van het leerproces de vorderingen van de leerlingen kunnen worden vastgesteld (summatieve beoordeling). Vervolgens pas, worden de leeractiviteiten ontworpen, die gericht zijn op de leerdoelen en beoordelingsactiviteiten bevatten die het leerproces ondersteunen (formatieve beoordeling) (zie fig. 1).
- Om betekenisvol leren mogelijk te maken, er in het curriculum *alignment* (afstemming) moet zijn tussen leerdoelen, leeractiviteiten en beoordeling.
- AIESEP zich inzet voor de ontwikkeling en disseminatie van een kennisbasis ter ondersteuning van kwalitatief sterke beoordeling en *alignment* in het LO-onderwijs.



Figuur 1: Volgorde voor planning en ontwerp van een *aligned* curriculum.

Formatieve beoordeling

Er wordt in de onderwijskundige literatuur veel verschillende terminologie gebruikt op het gebied van beoordelen. De definities van veelvoorkomende begrippen als summatieve en formatieve beoordeling, of *assessment of learning* en *assessment for learning*, overlappen soms en worden verschillend geïnterpreteerd. Een beoordeling is van zichzelf echter niet summatief of formatief; het hangt er maar net vanaf hoe deze wordt gebruikt, en wanneer. Dit betekent ook dat er een grijs gebied is tussen deze twee begrippen. In plaats van losse definities, geven we in de tabel hieronder dan ook liever een aantal kenmerken, die de uiterste posities op het beoordelingspectrum weergeven.

Kenmerk	Summatief beoordelen	Formatief beoordelen
Doel	Beslissen over 'behaald/niet behaald'.	Beslissen over de volgende stap in het onderwijs- en leerproces.
Informatiegehalte	Geeft weinig inhoudelijke feedback (bijv. cijfer).	Geeft veel inhoudelijke feedback.
Moment	Aan het eind van het leerproces.	Doorlopend onderdeel van het leerproces.
Betrokkenheid en zelfsturing leerlingen	Laag.	Hoog.

Volgens Hattie en Timperley (2007) kenmerkt formatieve beoordeling zich door de principes van *feed-up*, *feedback* en *feedforward*. Deze principes hebben betrekking op de drie belangrijke vragen die gesteld moeten worden om het leerproces van de leerling te ondersteunen:

- Feed-up: waar gaat de leerling naartoe?
- Feedback: waar staat de leerling nu?
- Feedforward: wat moeten de volgende stappen zijn?

Bij voorkeur zijn zowel leraren als leerlingen actief betrokken bij het vinden van de antwoorden op deze vragen; het uiteindelijke doel is daarbij dat de leerlingen zelfstandig en zelfsturend worden.

AIESEP stelt dat:

- Summatieve en formatieve beoordeling verschillende functies hebben, en dat deze elkaar aanvullen. Echter, aangezien formatieve beoordeling cruciaal is voor doelbewust en doelgericht leren, dient betekenisvolle LO altijd (aspecten van) formatieve beoordeling te bevatten.
- Summatieve beoordeling dient om in kaart brengen wat studenten hebben geleerd bij LO en om de effectiviteit van curriculum en lesgeefpraktijken te evalueren. Dit ondersteunt de legitimering van het vak op school en in de samenleving als geheel.
- Leerlingen bij aanvang van het leerproces op zijn minst op de hoogte moeten zijn van de beoogde leeruitkomsten en bijbehorende succescriteria (transparantie). Echter, voor een optimale leerervaring zouden zij actief betrokken moeten worden in het beoordelingsproces, bijvoorbeeld door:
 - o Te bepalen welke leerprioriteiten ze hebben,
 - o Keuze te hebben waarop en wanneer ze beoordeeld willen worden,
 - o Mee te denken over de beoordelingsvorm en/of -criteria,
 - o Zelf- en *peer*-beoordeling,
 - o Het gesprek aan te gaan met leraren en klasgenoten over de beoordeling(-suitkomst),
 - o Reflectie-opdrachten,
 - o Enz.

Het is aan de leraar om te bepalen welke van deze strategieën haalbaar en passend zijn afhankelijk van de behoeften en mogelijkheden van de leerling, en de bredere context. Actieve betrokkenheid bij het beoordelingsproces kan ervoor zorgen dat leerlingen een

groter gevoel van autonomie en eigenaarschap ervaren gedurende het leerproces. Dit draagt bij aan hun zelfregulatie en motivatie voor een leven lang actief bewegen.

- Er meer instrumenten en voorbeelden ontwikkeld zouden moeten worden om de huidige kennis over beoordelen, daadwerkelijk te implementeren in de LO-praktijk. Leraren LO worden aangemoedigd om goede voorbeelden met elkaar te delen, aangezien dit de innovatie van de beoordelingspraktijk kan versnellen.

Opleiding van Leraren LO & Professionele Ontwikkeling

De mate waarin er richtlijnen beschikbaar zijn voor beoordeling op lerarenopleidingen LO, is sterk afhankelijk van de lokale context (landen, regio's, enz.). Dit geldt zowel voor het 'beoordelen van de studenten LO', als voor het 'leren beoordelen door studenten LO'. De potentiële invloed van de lerarenopleidingen op het beoordelen in de LO-praktijk op scholen, is dus tweeledig. Ten eerste, aangezien beoordelen cruciaal is voor kwalitatief goed onderwijs, dienen toekomstige leraren LO gedurende hun opleiding beoordelingscompetentie te ontwikkelen. Ze moeten leren om betrouwbare, valide, authentieke, transparante beoordelingen te ontwerpen en uit te voeren, met een hoge mate van leerlingbetrokkenheid. Ten tweede, lerarenopleiders zouden voorbeeldig moeten zijn in het beoordelen van hun studenten, en daarbij aspecten van formatieve beoordeling moeten toepassen als onderdeel van een *aligned* onderwijsprogramma.

Een onderwijsprofessional zou in het belang van de studenten moeten bijdragen aan, of op zijn minst op de hoogte moeten zijn van, nieuwe kennis binnen het vakgebied. Het is daarom van groot belang dat nieuwe inzichten op het gebied van beoordelen bij LO niet alleen worden gedeeld met studenten op de lerarenopleidingen, maar ook met andere professionals binnen het werkveld.

AIESEP stelt dat:

- Lerarenopleidingen LO voldoende tijd moeten besteden aan de thema's beoordelen en *constructive alignment*, zodat studenten een diepgaand begrip ontwikkelen van verschillende vormen van beoordelen, en leren om betrouwbare, valide, authentieke en transparante beoordelingen te ontwerpen en uit te voeren in de LO-praktijk.
- Voor lerarenopleiders geldt '*practice what you teach*', met andere woorden, zij hebben een voorbeeldfunctie. Daarom:
 - o Zouden lerarenopleidingen LO formatieve beoordeling moeten vervlechten met het gehele curriculum.
 - o Hoort de beoordeling altijd goed te zijn afgestemd op de beoogde leeruitkomsten en de leeractiviteiten (*alignment*).
 - o Dient er sprake te zijn van betekenisvolle toetsopdrachten (toegepast in de context van LO), waar mogelijk gesitueerd in levensechte leeromgevingen (bijv. school).
- Lerarenopleiders LO, ondersteuning nodig hebben om onderwijspraktijken te kunnen ontwikkelen die hun studenten helpen om beoordelingscompetent te worden.
- Leraren LO zowel het recht als de plicht hebben om zich gedurende hun loopbaan doorlopend professioneel te blijven ontwikkelen op het gebied van beoordelen bij LO.

Digitale Technologie bij het Beoordelen van LO

De huidige technologische ontwikkelingen worden vaak revolutionair genoemd. De afgelopen twintig jaar zijn er steeds meer digitale innovaties beschikbaar gekomen. Potentieel kunnen deze innovaties het onderwijs in de LO op specifieke gebieden verrijken en versterken. Leraren LO moeten de beschikbare technologie dan echter wel succesvol kunnen gebruiken. Daarvoor is nodig dat ze deze niet alleen diepgaand doorgronden, maar ook dat zij hun digitale vaardigheden kunnen integreren met vakken en didactiek.

Ook op het beoordelen van LO kunnen digitale technologieën vergaande invloed hebben. Op de juiste manier ingezet, kunnen ze bijvoorbeeld ondersteunend werken bij het observeren van leerlingen door de leraar, of de leerling helpen om de eigen ontwikkeling in beeld te brengen. Daarentegen moet voorkomen worden dat de technologie gaat bepalen welke gegevens verzameld worden, en hoe die worden gebruikt voor de beoordeling. Technologie moet op het juiste moment, en voor de juiste redenen worden gebruikt. Binnen de LO moeten we meten wat we belangrijk vinden, in plaats van belangrijk vinden wat we kunnen meten.

AIESEP stelt dat:

- Digitale technologie goed moet worden afgestemd op de beoogde leeruitkomsten, didactiek, en beoordeling.
- Leraren LO een belangrijke taak hebben in het integreren van digitale technologie met de beoordeling, maar tegelijk ervoor moeten waken om de technische mogelijkheden niet te laten bepalen wat er wordt beoordeeld.
- Leraren LO, om digitale technologie effectief te kunnen gebruiken, digitaal vaardig moeten zijn, en kennis moeten hebben van het bestaan, de onderdelen, en mogelijkheden van verschillende technologieën die bruikbaar zijn in het onderwijs.
- Leraren LO garant moeten staan voor de bescherming van de privacy en persoonlijke gegevens van leerlingen, verzameld tijdens beoordeling, zeker wanneer er voor de dataverzameling gebruik wordt gemaakt van digitale technologie.

Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek

AIESEP vindt het essentieel dat er een formele onderzoeksagenda wordt opgesteld, gericht op het ontwikkelen van een kennisbasis rondom beoordelen bij LO. Deze kennisbasis kan leraren LO ondersteunen bij hun beoordelingspraktijken. Hieronder volgen een aantal voorbeelden van relevante onderzoeksthema's, waaromheen een dergelijke onderzoeksagenda vormgegeven zou kunnen worden. AIESEP spoort onderzoekers aan om deze onderzoeksthema's in internationale samenwerking op te pakken:

- a. Onderzoeksmatig ontwerp, ontwikkeling en implementatie van effectieve beoordelingsinstrumenten en -praktijken.
- b. De invloed van verschillende beoordelingspraktijken op de leeruitkomsten en motivatie van leerlingen.
- c. De interactie tussen beoordeling en de curriculumontwikkeling en didactiek van leraren.
- d. Effectieve methoden om studenten van de lerarenopleiding LO te onderwijzen over beoordelen bij LO.
- e. Effectieve praktijken voor de doorlopende professionele ontwikkeling van leraren LO op gebied van beoordelen.
- f. Professionele leergemeenschappen van lerarenopleiders, onderzoekers en LO docenten rondom beoordelen bij LO.
- g. Het samenspel tussen de verzamelde data uit leerlingbeoordelingen en (de ontwikkeling van) LO-beleid en uitvoering.
- h. Leerlingbetrokkenheid bij het beoordelingsproces.
- i. De observatie en -feedbackvaardigheden van leraren en lerenden, en de invloed die dit heeft op het leerproces.
- j. Het gebruik en de invloed van digitale technologie op de beoordeling bij LO.

Disseminatie van het AIESEP Standpunt over Beoordeling bij Lichamelijke Opvoeding

Het is de bedoeling dat dit AIESEP Standpunt zo veel mogelijk leraren LO, studenten LO, lerarenopleiders, LO-onderzoekers, LO-onderwijsbeleidsmakers en leidinggevendenden bereikt als mogelijk, over de gehele wereld.

Daarom nodigen we iedereen uit om:

- Dit document te verspreiden naar groepen belanghebbenden in uw regio via sociale media, websites, vaktijdschriften, ALO-curricula, nascholingsactiviteiten, enz. Verwijst u daarbij a.u.b. naar de originele bron: AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2020). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Uw plaatselijke LO-verenigingen (professioneel en/of wetenschappelijk) te overtuigen om dit Standpunt te ondersteunen en/of over te nemen, en te helpen om de inhoud ervan te dissemineren onder de eerdergenoemde doelgroepen.

Bijlagen:

1. Hoofdauteurs van het AIESEP Standpunt.
2. Deelnemers aan het originele symposium.
3. Referenties

Bijlage 1 Hoofdauteurs van het AIESEP Standpunt

Lars Borghouts, Fontys Sporthogeschool, Nederland
Menno Slingerland, Fontys Sporthogeschool, Nederland
Gwen Weeldenburg, Fontys Sporthogeschool, Nederland
Ann MacPhail, University of Limerick, Ierland
Hans van der Mars, Arizona State University, V.S.
Dawn Penney, Edith Cowan University, Australië
V́ctor Ĺpez Pastor, Universidad de Valladolid, Spanje
Ivo van Hilvoorde, Hogeschool Windesheim, Nederland
Peter Iserbyt, KU Leuven, België
Jacalyn Lund, Georgia State University, V.S.

Bijlage 2

Deelnemers AIESEP Specialist Seminar: Future Directions in PE Assessment, 18-20 Oktober 2018, Eindhoven, Nederland

Name	First name	Country	Institute
Avşar	Züleyha	Turkey	Uludag University
Bax	Hilde	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Sweden	Jönköping University
Beukhof	Robbin	Netherlands	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Bowles	Richard	Ireland	Mary Immaculate College
Brouwer	Berend	Netherlands	SLO
Buyck	Yoann	Switzerland	Université de Genève
Calderón	Antonio	Ireland	University of Limerick
Chambers	Fiona	Ireland	University College Cork
Cloes	Marc	Belgium	University of Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Belgium	KU Leuven
Costa	João	Ireland	University College Cork
Dania	Aspasia	Greece	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Belgium	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	United States	Adelphi University
Erturan İlker	Gökçe	Turkey	Pamukkale University
Ferro	Nuno	Portugal	SPEF
Fraile	Juan	Spain	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Netherlands	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Germany	University of Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Netherlands	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canada	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Finland	University of Jyväskylä
Haerens	Leen	Belgium	Ghent University
Hastie	Peter	United States	Auburn University
Hendricks	Philipp	Germany	University of Muenster
Hernán	Emilio José	Spain	University of Valladolid
Herrmann	Christian	Switzerland	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Netherlands	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	Great Britain	University of Victoria
Horrell	Andrew	Great Britain	The University of Edinburgh
Hunuk	Deniz	Turkey	Pamukkale University
Iserbyt	Peter	Belgium	KU Leuven
Koekoek	Jeroen	Netherlands	Windesheim University of Applied Sciences
Krijgsman	Christa	Netherlands	Utrecht University/Sint-Janslyceum
Leirhaug	Petter	Norway	Western Norway University of Applied Sciences

López-Pastor	Víctor M.	Spain	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Spain	National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL
Lucassen	Jo	Netherlands	KVLO/Mulier Institute
Lund	Jacalyn	United States	Georgia State University
Macken	Suzy	Ireland	Marino Institute of education
MacPhail	Ann	Ireland	University of Limerick
Mars, van der	Hans	United States	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Spain	Junta de Andalucia - Educación
Mauw	Steven	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Netherlands	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Australia	Deakin University
Moura	André	Portugal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Denmark	University of Southern Denmark
Murphy	Frances	Ireland	Institute of Education DCU
Nobre	Paulo	Portugal	Coimbra University
Okade	Yoshinori	Japan	Nippon Sport Science University
Penney	Dawn	Australia	Edith Cowan University
Puehse	Uwe	Switzerland	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Sweden	The Swedish School of Sport and Health Sciences
Remmers	Teun	Netherlands	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Finland	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canada	University of Victoria
Scanlon	Dylan	Ireland	University of Limerick
Scheuer	Claude	Luxemburg	University of Luxembourg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	France	Université of Lille
Seyda	Miriam	Germany	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Stålman	Cecilia	Sweden	GIH Stockholm
Svennberg	Lena	Sweden	University of Gävle
Tannehill	Deborah	Ireland	University of Limerick
Vidoni	Carla	United States	University of Louisville
Wälti	Marina	Switzerland	University of Basel
Weeldenburg	Gwen	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Whittle	Rachael	Australia	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	United States	University of New Hampshire

Referenties

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97–115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221

- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.