

# Peil.Bewegingsonderwijs

2016-2017



Inspectie van het Onderwijs  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap



# Peil.Bewegingsonderwijs

Einde basis- en speciaal  
basisonderwijs

2016 - 2017



# Inhoudsopgave

Voorwoord	9
Blik op bewegingsonderwijs	10
Resultaten in kort bestek	13



<b>Deel A - Reflectie op de resultaten</b>	<b>19</b>
--	-----------

<b>Inleiding</b>	<b>21</b>
------------------	-----------

<b>1 Reflectie en discussie</b>	<b>23</b>
---------------------------------	-----------

1.1 Wat valt op aan Peil.Bewegingsonderwijs 2016?	24
---	----

1.2 De wijze van peilen	31
-------------------------	----

<b>2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten</b>	<b>35</b>
---	-----------

2.1 Voor de onderwijspraktijk	35
-------------------------------	----

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk en regionaal	36
--	----

2.3 Voor vervolgonderzoek	36
---------------------------	----



<b>Deel B - De resultaten</b>	<b>39</b>
-------------------------------	-----------

<b>Inleiding en leeswijzer</b>	<b>41</b>
--------------------------------	-----------

<b>1 Onderwijsaanbod bewegingsonderwijs</b>	<b>45</b>
---	-----------

1.1 Schoolbeleid	46
------------------	----

1.2 Organisatorische aspecten	46
-------------------------------	----

1.3 Inzet van groeps- en vakleerkrachten	49
--	----

1.4 Activiteiten en methoden	52
------------------------------	----

1.5 Sportactiviteiten, competenties en attitudes van leerkrachten	57
---	----

1.6 Trend sinds 2006	58
----------------------	----

<b>2 Resultaten bewegingsonderwijs</b>	<b>61</b>
2.1 Leerlijn balans	62
2.1.1 Balansvaardigheid	62
2.1.2 Balanceren over een instabiel vlak	67
2.2 Leerlijnen mikken en jongleren	70
2.2.1 Balvaardigheid	70
2.2.2 Mikken op een verhoogd doel	74
2.2.3 Werpen en vangen met kleine bal via de muur	76
2.2.4 Tennissen via de muur	79
2.3 Leerlijn hardlopen	82
2.3.1 10x5-meterloop	82
2.3.2 Shuttlerun	85
2.3.3 Motorische coördinatie en verplaatsingsvaardigheden	88
2.4 Leerlijn springen	93
2.4.1 Wendsprong over de kast	93
2.4.2 Rollen over verhoogd vlak	95
2.4.3 Vertesprong	98
2.5 Leerlijn zwaaien	102
2.5.1 Touwzwaaien met landing halve draai	102
2.6 Leerlijn doelspelen	104
2.6.1 Eindvakbal	104
2.7 Trend sinds 2006	108
<b>3 Bewegingsachtergrond van leerlingen</b>	<b>113</b>
3.1 Buitenschoolse sport- en spelactiviteiten	113
3.2 Transport naar school	117
3.3 Houding van de leerlingen tegenover bewegingsonderwijs	119
3.4 Trend sinds 2006	122
<b>4 Verschillen tussen scholen en leerlingen</b>	<b>126</b>



## Deel C - Achtergrond van de peiling **135**

<b>1 Doel en werkwijze van de peiling Bewegingsonderwijs</b>	<b>137</b>
1.1 De peiling Bewegingsonderwijs 2016-2017	137
1.2 Van domeinbeschrijving naar toetsbare doelen	138
1.3 De instrumenten	139
1.4 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen	142
<b>Literatuurlijst</b>	<b>144</b>





## Voorwoord

Leren bewegen, samen met je klasgenoten, in een veilige omgeving. Dat staat bij bewegingsonderwijs centraal. Sportplezier is minstens zo belangrijk. Kinderen die goed in hun vel zitten, bewegen graag en wanneer dat kan. Of dat nu in de gymzaal is, op het schoolplein of in de klas tussen het werken door.

De gezondheidseffecten van bewegen worden steeds duidelijker en veel scholen voelen zich geroepen om bij bewegingsonderwijs aandacht te besteden aan een gezonde leefstijl. Talrijk zijn de initiatieven, waaronder bijvoorbeeld het lesprogramma Fit & Vaardig, het concept *the daily mile* en diverse regionale sporttoernooien. Ik zie op de scholen die zich bij zo'n initiatief hebben aangesloten, hoeveel energie kinderen én leerkrachten hiervan krijgen. Net als de scholen die bijvoorbeeld de na- en tussenschoolse opvang aangrijpen om bewegen te stimuleren en die hiervoor samenwerking zoeken met organisaties die buitenschoolse sportactiviteiten organiseren.

Het wordt duidelijk dat een school nogal wat keuzes te maken heeft om het aanbod in bewegingsonderwijs vorm te geven. Wat bied je aan tijdens de lessen bewegingsonderwijs? Kies je voor een vakleerkracht of past een groepsleerkracht met een specialisatie voor gym beter? Hoe benut je de expertise van een leerkracht bewegingsonderwijs optimaal als school of bestuur? Hoe zorg je voor doorgaande leerlijnen? Hoe houd je de vorderingen van de leerlingen bij? En wat doe je daarnaast als het gaat om sportplezier, gezondheid en 'lekker in je vel'? Het is van belang dat de onderdelen van het aanbod goed op elkaar zijn afgestemd – dat buitenschoolse activiteiten een aanvulling zijn en geen vervanging van het reguliere bewegingsonderwijs –, dat het past bij de visie van de school én bij de leerlingenpopulatie. Met dit peilingsonderzoek dragen we als inspectie graag bij aan de dialoog over de inhoud, kwaliteit en het niveau van het bewegingsonderwijs. Zodat scholen aanknopingspunten vinden voor keuzes die de vaardigheden én het welzijn van hun leerlingen ten goede komen.

De achtergrond van leerlingen heeft veel invloed op hun prestaties bij bewegen. Dat blijkt ook heel

duidelijk uit dit onderzoek. Opvallend is de toename van de BMI. Dat is op zich al zorgelijk. Maar het heeft ook z'n weerslag op de resultaten van leerlingen: hoe hoger de BMI, des te lager de bewegingsvaardigheid zoals gemeten in dit peilingsonderzoek. Ook als we rekening houden met dit toegenomen BMI, zijn de prestaties van leerlingen sinds 2006 op vijf van de acht onderdelen gedaald. Verder blijkt een vijfde van de groep 8-leerlingen buiten school niet in clubverband te sporten. Daarmee is het aantal niet-actieve leerlingen weliswaar minder dan in 2006, maar het gaat nog steeds om een aanzienlijk aantal leerlingen. Veel mensen maken zich zorgen over het beeldschermgebruik van kinderen. De impact hiervan is in deze peiling niet onderzocht, maar in de brede dialoog over bewegen en de rol van de school hierin, kan aandacht hiervoor niet ontbreken.

Het eerste deel van deze rapportage bevat een weergave van het gesprek dat een focusgroep van bewegingsprofessionals met elkaar heeft gevoerd over de bevindingen in dit onderzoek. Dit was een energieke dialoog die naast mogelijke verklaringen voor de bevindingen, adviezen opleverde voor praktijk, beleid en vervolgonderzoek. Wat kunnen we doen om bovenstaande trend te keren en ervoor te zorgen dat alle kinderen met plezier bewegen, zich fit voelen en zich motorisch veelzijdig ontwikkelen? Ik hoop dat de weergave van die dialoog scholen en besturen inspireert en helpt te ontdekken hoe een volgende stap te zetten.

Als inspectie zijn we graag partner bij gesprekken over bewegingsonderwijs. Het nieuwe onderzoekskader geeft bij het gesprek tussen inspecteur en schoolbestuur meer ruimte om juist ook de ambities voor inhoudsgebieden als bewegingsonderwijs te bespreken. Wil je laten zien met hoeveel plezier en inzet jullie leerlingen bewegen in een gymles? Nodig ons vooral uit om dat te ervaren!

**Dr. Arnold Jonk**

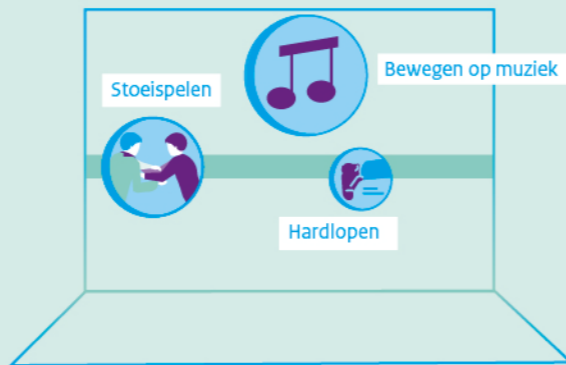
*Plaatsvervangend inspecteur-generaal van het Onderwijs*  
april 2018

# Blik op bewegingsonderwijs

## Meest aangeboden leerlijnen



## Minst aangeboden leerlijnen



## Leerkrachten beoordelen eigen competenties

Ambassadeurschap  
Vakinhoudelijke competentie  
Organisatorische competentie  
Didactische competentie  
Pedagogische & interpersoonlijke competentie  
Samenwerking  
Verantwoording van eigen handelen

### Vakleerkrachten



### Groepsleerkrachten



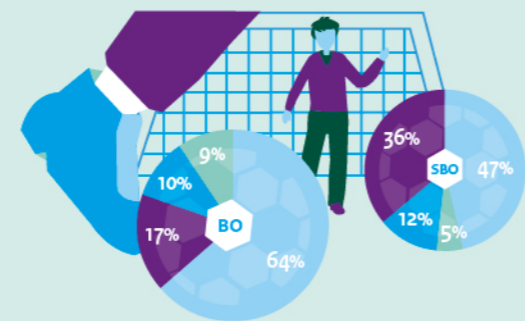
## Samen veilig bewegen

Meest en minst aangeboden reguleringsdoelen



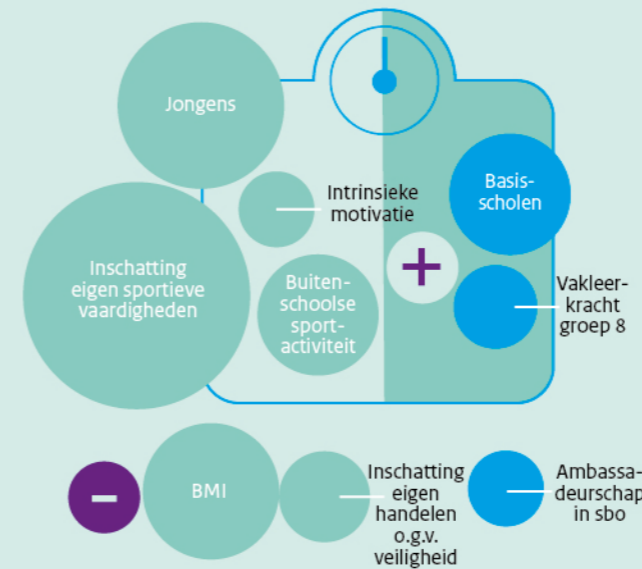
## Buitenschoolse activiteiten leerlingen

Leerlingen die in clubverband sporten



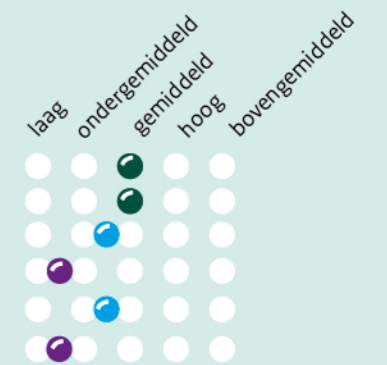
■ niet actief  
■ matig actief: minder dan 2x p/w  
■ actief: minder dan 3x p/w  
■ zeer actief: 3x p/w of vaker

## Totale bewegingsvaardigheid



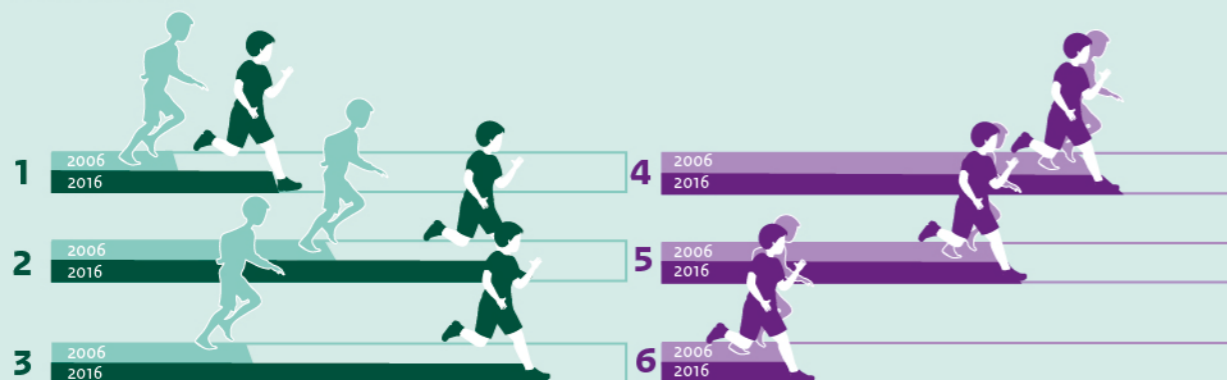
## Score ten opzichte van normwaarde

Balansvaardigheid  
Balvaardigheid  
Motorische coördinatie  
10X5-meter loop  
Shuttlerun  
Vertesprong



## Aanbod op basisscholen

Gemiddeld aantal



1 Vakleerkrachten in groep 8  
2 Scholen met jaarplanning  
3 Samenwerkingen met buitenschoolse partners  
4 Aantal lessen per week  
5 Lesminuten per week  
6 Scholen die remediërend bewegingsonderwijs aanbieden

## Onderdelen waarop een trendvergelijking mogelijk is





## Resultaten in kort bestek

**Het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs maakt inzichtelijk hoe het bewegingsonderwijs eruitziet op scholen voor (speciaal) basisonderwijs. Ook brengt het onderzoek de bewegingsvaardigheden, de houding tegenover bewegingsonderwijs en de bewegingsachtergrond in beeld van Nederlandse leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs (bo) en het laatste leerjaar van het speciaal basisonderwijs (sbo).**

Specifiek voor dit onderzoek zijn instrumenten ontwikkeld die zijn samengesteld rondom de kerndoelen 57 en 58.

### **Kerndoel 57:**

De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur en leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren en uitvoeren.

### **Kerndoel 58:**

De leerlingen leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspraken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden.

Om de uitkomsten van dit onderzoek te vergelijken met het voorgaande peilingsonderzoek naar het bewegingsonderwijs in 2006, is een deel van de vaardigheden op dezelfde manier gemeten als destijds. Bovendien zijn bij alle onderdelen de prestaties van hoogvaardige leerlingen (de 10% hoogst scorende leerlingen, P90), gemiddeld vaardige leerlingen (P50) en laagvaardige leerlingen (de 10% laagst scorende leerlingen, P10) vergeleken. Ook zijn de resultaten van de leerlingen waar mogelijk vergeleken met normwaarden. Daarmee kunnen we nagaan of de prestaties van de leerlingen liggen op het niveau dat verwacht mag worden van leerlingen van deze leeftijd. Daarnaast is in dit peilingsonderzoek de houding van leerlingen tegenover bewegingsonderwijs en hun eigen bewegingsvaardigheid in kaart gebracht evenals

hun buitenschoolse beweging en vrijetijdsbesteding. Ten slotte is er informatie verzameld over het onderwijsaanbod bewegingsonderwijs en de competenties van leerkrachten op dit gebied.

Met een beschrijving van enerzijds het onderwijsaanbod van scholen en anderzijds de resultaten van leerlingen geeft het peilingsonderzoek stof voor de dialoog: wat verwachten we van het bewegingsonderwijs? Zijn we tevreden met het onderwijsaanbod en de vaardigheden die leerlingen laten zien? Zo ja, hoe kunnen we dat zo houden? Zo nee, welke acties of besluiten zijn mogelijk om het onderwijsaanbod te verbeteren?

### **Aanbod bewegingsonderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs**

#### **Meer gebruik jaarplanning en meer samenwerking met buitenschoolse partners**

Ongeveer driekwart van de deelnemende scholen voor (speciaal) basisonderwijs werkt met een jaarplanning voor bewegingsonderwijs; een derde geeft aan gebruik te maken van een leerlingvolgsysteem om vorderingen van individuele leerlingen in het bewegingsonderwijs bij te houden. Een vijfde deel van de basisscholen geeft kinderen met een bewegingsachterstand of motorische achterstand remediërend bewegingsonderwijs; in het speciaal basisonderwijs is dat twee derde van de scholen. Vaak gaat het om één keer per week extra aanbod, ongeveer gelijk verdeeld over de verschillende

leerjaren. Op zo'n vier vijfde van de scholen voor (speciaal) basisonderwijs wordt bij bewegingsactiviteiten samengewerkt met buitenschoolse partners.

De basisscholen die in 2016 deelnamen, gebruiken vaker een periode- of jaarplanning dan de basisscholen in het peilingsonderzoek van 2006. De afgelopen tien jaar is de mate waarin remediërend bewegingsonderwijs wordt aangeboden, niet veranderd. Basisscholen zijn in tien jaar tijd wel meer samenwerkingen aangegaan met buitenschoolse partners.

### Meestal 2 lessen van 45 minuten per week door een bevoegde leerkracht

De meeste scholen voor (speciaal) basisonderwijs bieden in groep 1 tot en met groep 8 per week 2 lessen van 45 minuten bewegingsonderwijs aan. De effectieve lestijd in het basisonderwijs is 52 minuten per les; per week wordt er effectief 91 minuten aan bewegingsonderwijs besteed. In het speciaal basisonderwijs betreft dit gemiddeld 40 minuten per les en 78 minuten per week. Op 5 procent van de basisscholen en 6 procent van de scholen voor speciaal basisonderwijs wordt minder dan 90 minuten bewegingsonderwijs per week ingeroosterd.

Het aantal lessen en lesminuten per week in het basisonderwijs is in tien jaar tijd min of meer gelijk gebleven. Wel worden er vaker dan in 2006 vakleerkrachten ingezet om het bewegingsonderwijs voor basisschoolleerlingen in groep 8 te verzorgen en wordt minder met combinaties van groeps- en vakleerkrachten gewerkt. Een belangrijke kanttekening bij dit resultaat is dat de deelnemende scholen in 2006 minder vaak in stedelijk gebied lagen dan in 2016. In stedelijk gebied worden vakleerkrachten meer ingezet dan in niet-stedelijk gebied. Daarnaast hangt schoolgrootte samen met de inzet van vakleerkrachten: grote scholen (meer dan 400 leerlingen) zetten vaker een vakleerkracht in dan kleine scholen.

Op een kleine driekwart van de deelnemende scholen hebben groepsleerkrachten die het bewegingsonderwijs voor groep 3 tot en met groep 8 verzorgen, een brede bevoegdheid. Deze groepsleerkrachten worden relatief weinig structureel ingezet om bewegingsonderwijs aan meerdere groepen te geven. 27 tot 37 procent van de scholen voor respectievelijk basis- en speciaal basisonderwijs zet onbevoegde leerkrachten in om het bewegingsonderwijs voor groep 3 tot en met 8 te verzorgen. Een onbevoegde leerkracht geeft echter vrijwel nooit alleen het bewegingsonderwijs, maar

altijd in combinatie met een vakleerkracht of een bevoegde groepsleerkracht. Op 3 procent van de basisscholen gebeurt dit niet bij het bewegingsonderwijs voor groep 8: daar staat een onbevoegde leerkracht alleen voor de klas.

### Weinig verandering in aangeboden bewegingsactiviteiten; meest tik- en doelspelen

Groeps- en vakleerkrachten in het basis- en speciaal basisonderwijs maken weinig gebruik van de beschikbare methoden voor bewegingsonderwijs. De basislessen (Van Gelder & Stroes) is de enige methode die meer dan de helft van de leerkrachten in het basis- en speciaal basisonderwijs vaak gebruikt; ruim één derde van de scholen maakt vaak gebruik van het basisdocument bewegingsonderwijs (Mooij et al., 2011).

In het basis- en speciaal basisonderwijs worden de leerlijnen tikspelen, doelspelen en mikken het vaakst aangeboden. Het minst vaak wordt aandacht besteed aan bewegen op muziek, stoeispelen en hardlopen. Vakleerkrachten geven aan alle leerlijnen vaker aan te bieden dan groepsleerkrachten. In de lessen bewegingsonderwijs wordt ook aandacht besteed aan reguleringsdoelen. Deze doelen beogen kinderen te laten bijdragen aan het op gang houden van de bewegingsactiviteit. Van deze doelen besteden zowel scholen voor basisonderwijs als speciaal basisonderwijs het meest aandacht aan 'handelen volgens afgesproken regels' en 'afspraken maken over team/groepsindeling'. Aan 'hulpverlening bij bewegingsactiviteiten' wordt het minst aandacht besteed. Voor zowel het aanbod van leerlijnen als reguleringsdoelen in het basisonderwijs geldt dat er weinig is veranderd sinds de laatste peiling in 2006.

### Vakleerkrachten beoordelen zichzelf vaak hoger dan groepsleerkrachten

De leerkrachten is ook gevraagd naar hun competenties en hun houding tegenover bewegingsonderwijs. Gemiddeld beoordelen vakleerkrachten zichzelf, zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs, het hoogst op didactische competentie, organisatorische competentie en pedagogische en interpersoonlijke competentie. Voor groepsleerkrachten in het basis- en speciaal basisonderwijs geldt dat ze zichzelf vooral hoog beoordelen als het gaat om hun pedagogische en interpersoonlijke competentie. Wanneer we kijken naar de verschillen tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten, blijkt dat vakleerkrachten in zowel basis- als speciaal basisonderwijs zichzelf gemiddeld significant hoger beoordelen op de meeste competenties.

## Bewegingsvaardigheden van leerlingen

### Bewegingsvaardigheden ten opzichte van normgegevens gemiddeld tot laag

Om de bewegingsvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen zijn veertien verschillende onderdelen afgenomen. Deze onderdelen hadden betrekking op de algemene motorische vaardigheden, kracht en fitheid van de leerlingen en op vaardigheden die heel specifiek tijdens de lessen bewegingsonderwijs worden geoefend. Elke leerling heeft deelgenomen aan vijf van deze onderdelen. Op basis van de scores op tien van de bewegingsonderdelen is een totaal-score voor bewegingsvaardigheid berekend.

Op de genormeerde onderdelen voor balvaardigheid, balansvaardigheid en motorische coördinatie presteren de deelnemende basisschoolleerlingen veelal gemiddeld. Dit geldt in het algemeen ook voor het speciaal basisonderwijs. Alleen bij motorische coördinatie scoren de deelnemende sbo-leerlingen vaak ondergemiddeld tot laag. Op de genormeerde shuttleruntest scoren de leerlingen einde (speciaal) basisonderwijs meer dan verwacht in de normcategorieën 'zwak tot matig'. Op de 10x5-meterloop en vertesprong presteren de leerlingen einde (speciaal) basisonderwijs overwegend laag. Een belangrijke kanttekening bij deze vergelijkingen is dat de normwaarden over het algemeen (sterk) verouderd zijn. De leerlingen op wie de normgegevens zijn gebaseerd, verschillen waarschijnlijk van de huidige leerlingen in belangrijke kenmerken die samenhangen met de bewegingsvaardigheid.

### Basisschoolleerlingen in 2016 minder vaardig dan in 2006 op vijf van de acht onderdelen

Vergelijken we de prestaties van basisschoolleerlingen op de overige onderdelen met de resultaten die in 2006 zijn behaald, dan blijken de prestaties op vijf van de acht onderdelen te zijn gedaald. Dit betreft 'Balanceren over een instabiel vlak', 'Touwzwaaien met landing halve draai', 'Mikken op een verhoogd doel', 'Werpen en vangen met kleine bal via de muur' en 'Tennissen via de muur'. Op drie onderdelen ('Wendsprong over de kast', 'Rollen over een verhoogd vlak' en 'Shuttleruntest') zijn de prestaties gelijk gebleven. Voor leerlingen van het speciaal basisonderwijs is deze vergelijking niet mogelijk, omdat zij in 2006 niet deelnamen aan het peilingsonderzoek. Mede daarom rapporteren we per onderdeel ook de prestaties van hoogvaardige, gemiddeld vaardige en laagvaardige leerlingen in zowel het basisonderwijs

als het speciaal basisonderwijs. Bij onderdelen waar sprake is van meerdere pogingen, geven we daarnaast aan of er sprake is van een leereffect tussen de pogingen. Over het algemeen geldt dat er aanzienlijke verschillen in prestaties zijn tussen hoogvaardige, gemiddeld vaardige en laagvaardige leerlingen, behalve bij de meeste deelopdrachten van de onderdelen balansvaardigheid en balvaardigheid. Slechts bij enkele deelopdrachten of -aspecten is er sprake van een leereffect na verschillende pogingen en meestal alleen bij basisschoolleerlingen.

## Bewegingsachtergrond van leerlingen

### Grote en groeiende groep leerlingen buitenschools zeer actief

Bijna alle leerlingen die aan het peilingsonderzoek deelnamen, sporten regelmatig in de buurt of op straat of zijn actief op een sportclub. Doelspelen worden het meest in clubverband beoefend, gevolgd door danssporten en vechtsporten. Ongeveer twee derde van de basisschoolleerlingen en de helft van de sbo-leerlingen is 'zeer actief', dat wil zeggen dat zij drie of meer keer per week bij een club sporten. Daartegenover zegt ongeveer een vijfde van de basisschoolleerlingen en ruim een derde van de sbo-leerlingen in het geheel niet te sporten in clubverband. Concluderend zien we dat de intensiteit waarmee basisschoolleerlingen in 2016 buitenschoolse sportactiviteiten beoefenen sinds 2006 is gestegen: er zijn meer zeer actieve leerlingen sinds 2006, terwijl het aantal niet-actieve leerlingen licht is gedaald. Tot slot geeft een meerderheid van de basisschoolleerlingen aan 1 á 2 uur per dag tv te kijken en dezelfde hoeveelheid tijd aan spelletjes op de computer, mobiel, tablet of televisie te besteden. In het speciaal basisonderwijs zijn er meer leerlingen die langer dan 5 uur per dag tv kijken of computeren.

### Meeste leerlingen fietsen of lopen vijf dagen per week naar school

90 procent van alle basisschoolleerlingen fietst minimaal één dag per week naar school en twee derde loopt minimaal één dag per week. Dit geldt voor respectievelijk 85 procent en ongeveer de helft van de sbo-leerlingen. Voor zowel het basis- als speciaal basisonderwijs geldt dat de meeste leerlingen vijf dagen per week fietsend of lopend naar school gaan. In het basisonderwijs bedraagt de reistijd naar school in de meeste gevallen niet langer dan 10 minuten. In het speciaal basisonderwijs komt een reistijd van tussen de 10 en 20 minuten fietsen



of lopen meer voor dan in het basisonderwijs, net als een reistijd van meer dan 20 minuten.

### Houding van leerlingen tegenover bewegingsonderwijs overwegend positief

Over het algemeen zijn basisschoolleerlingen intrinsiek gemotiveerd om aan de gymles deel te nemen, hebben ze een aanzienlijk vertrouwen in hun eigen bewegingsvaardigheden en vinden zij zichzelf behoorlijk sportief vaardig. Ook voelen zij zich tijdens de gymles behoorlijk betrokken bij de leerkracht en hun klasgenoten en gedragen zij zich over het algemeen volgens de regels tijdens de gymles. Zij voelen zich echter maar matig autonoom in de gymlessen. Leerlingen in het speciaal basisonderwijs zijn minder intrinsiek en meer extrinsiek gemotiveerd dan basisschoolleerlingen en voelen zich minder betrokken bij hun klasgenoten. Ook geven zij aan zich iets minder goed aan de (veiligheids)regels te houden dan leerlingen in het basisonderwijs en schatten ze hun eigen sportieve vaardigheden wat lager in.

Verdelen we de groep leerlingen in hoogvaardige, gemiddeld vaardige en laagvaardige leerlingen op basis van hun totale bewegingsvaardigheid, dan zien we dat hoog bewegingsvaardige leerlingen zich iets competentier voelen, de eigen sportieve vaardigheid wat hoger inschatten en meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan gemiddeld en vooral laag bewegingsvaardige leerlingen. In het speciaal basisonderwijs valt bovendien op dat hoog bewegingsvaardige leerlingen zich meer volgens de (veiligheids)regels gedragen dan gemiddeld en vooral laag bewegingsvaardige leerlingen. Daarnaast zijn laag bewegingsvaardige leerlingen in zowel basis- als speciaal basisonderwijs iets meer extrinsiek gemotiveerd dan hoogvaardige leerlingen (en in het basisonderwijs ook dan gemiddeld vaardige leerlingen). In het speciaal basisonderwijs voelen laag en gemiddeld bewegingsvaardige leerlingen zich bovendien autonomer dan hoogvaardige leerlingen, al gaat het ook hier om zeer kleine verschillen.

### Verschillen tussen scholen en leerlingen

#### Bewegingsvaardigheid hangt vooral samen met inschatting eigen sportieve vaardigheden, BMI en sekse

Verschillen in de totale bewegingsvaardigheid tussen leerlingen hangen vooral samen met kenmerken van de leerlingen. De inschatting van de

eigen sportieve vaardigheden hangt bijvoorbeeld sterk samen met de totale bewegingsvaardigheid: hoe hoger de eigen inschatting, hoe hoger de totaalscore voor bewegingsvaardigheid. In iets mindere mate geldt dit ook voor het activiteitsniveau van de leerling en zijn intrinsieke motivatie. Ook sekse hangt samen met verschillen in bewegingsvaardigheid: jongens hebben een hogere totale bewegingsvaardigheid dan meisjes. Daarnaast hangt BMI sterk samen met verschillen in prestaties. Hoe hoger de BMI, des te lager de bewegingsvaardigheid en vice versa. Dit patroon geldt ook voor de inschatting van (het eigen) veilig gedrag: hoe hoger de zelfinschatting op veilig handelen, des te lager de totaalscore voor bewegingsvaardigheid.

Van de schoolkenmerken die we hebben onderzocht, doen vooral leerkrachtkenmerken er toe. Zo heeft de inzet van een vakleerkracht voor groep 8 een positieve samenhang met de totale bewegingsvaardigheid van de leerlingen: de bewegingsvaardigheid van leerlingen in groep 8 is hoger op scholen waar een vakleerkracht het bewegingsonderwijs in groep 8 verzorgt. De mate van ambassadeurschap van de leerkracht heeft, alleen in het speciaal basisonderwijs, een negatieve relatie met de totale bewegingsvaardigheid: hoe meer de leerkracht zich ambassadeur voelt, hoe lager de bewegingsvaardigheid van de schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. Dit verband lijkt tegenstrijdig, maar wellicht draagt een leerkracht het vak juist met meer passie uit als leerlingen in vaardigheid achterblijven.

Ten slotte doet ook het schooltype ertoe: basisschoolleerlingen hebben een hogere bewegingsvaardigheid dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Deze bevinding komt overeen met onderzoeksresultaten die een relatie aantonen tussen cognitief functioneren en bewegingsvaardigheid.

Kijken we naar de samenhang tussen bovengenoemde kenmerken en de vaardigheid gemeten op de verschillende onderdelen, dan zien we dat vooral de inschatting van de eigen sportieve vaardigheden, BMI en sekse een consistente en eenduidige samenhang vertonen met de gemeten prestaties op de onderdelen. Alleen op het onderdeel balansvaardigheid is de samenhang tussen sekse en prestaties anders: op dit onderdeel scoren meisjes beter dan jongens. De overige kenmerken vertonen enkel samenhang met één tot vijf van de getoetste bewegingsonderdelen. Bijvoorbeeld, het inzetten van de vakleerkracht vertoont alleen een positieve samenhang met de prestaties op de onderdelen

‘Wendsprong over de kast’, ‘Rollen over verhoogd vlak’ en ‘Eindvakbal’. En basisschoolleerlingen voeren enkel de onderdelen ‘Wendsprong over de kast’ en ‘Vertesprong’ beter uit dan schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. De verschillen die we zien tussen scholen en leerlingen op de afzonderlijke onderdelen bieden daarmee een belangrijke nuancering op het beeld dat ontstaat op basis van de totale score voor bewegingsvaardigheid.

DEELA

---

# Reflectie op de resultaten

---





## Inleiding

**Welke resultaten van de peiling Bewegingsonderwijs vallen op? En hoe kunnen deze geduid worden? Wat zouden deze resultaten kunnen betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat is een logische stap voor vervolgonderzoek?**

Deze vragen stelden we aan een focusgroep van professionals op het gebied van bewegingsonderwijs uit onderwijspraktijk, -beleid en -onderzoek. Het doel daarvan was te reflecteren op de resultaten van het peilingsonderzoek en vervolgens suggesties te doen voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

De betrokkenheid en positief kritische opstelling van de leden van de focusgroep leidde tot een energieke en veelzijdige dialoog. Daarvan geven we hier een weergave. We beogen daarmee te inspireren en een voorzet te geven om binnen het onderwijsveld breder met elkaar in gesprek te gaan over de resultaten. We hopen zo samen actief het bewegingsonderwijs te bestendigen, te ontwikkelen en te verbeteren.

In hoofdstuk 1 van dit deel duidt de focusgroep de meest opvallende resultaten van het onderzoek. Eerst komen de bevindingen over het onderwijsaanbod aan de orde. Vervolgens geven we het gesprek weer dat de focusgroep had over de prestaties van leerlingen, óók vergeleken met de prestaties in 2006. Bespiegelingen van de focusgroep over de wijze van peilen komen in 1.2 aan de orde. Ten slotte bevat hoofdstuk 2 een weergave van de ideeën die de focusgroep naar aanleiding van de reflectie op de resultaten heeft voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en voor vervolgonderzoek.

### Leden van de focusgroep

De focusgroep bestond uit elf leden. Vakmensen die vanuit verschillende invalshoeken expertise hebben op het gebied van Bewegingsonderwijs.

**Chantal Kentin**, schoolleider basisschool De Moolhoek in Kapelle

**Jeroen Buyle**, vakleerkracht lichamelijke opvoeding sbo De Driemaster in Bergen op Zoom

**Diana Terlingen**, schoolleider sbo De Driemaster in Bergen op Zoom

**Marie Saenen**, groepsleerkracht en vakspecialist bewegingsonderwijs Gertrudisschool in Utrecht

**Winona Ensink**, opleidingsdocent pabo leergang bewegingsonderwijs en projectleider aan de Marnix Academie in Utrecht

**Cees Klaassen**, directeur KVLO (Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding)

**Marco van Berkel**, leerplanontwikkelaar en vakexpert bewegingsonderwijs & sport voor de SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling

**Barbara de Kort**, voorzitter LOBO (Landelijk Overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs)

**Remo Mombarg**, lector Bewegingsonderwijs en Jeugdsport aan het Instituut voor Sportstudies aan de Hanzehogeschool Groningen

**Jo Lucassen**, senior onderzoeker aan het Mulier Instituut

**Ivo van Hilvoorde**, lector Bewegen, School en Sport aan de Vrije Universiteit Amsterdam en Hogeschool Windesheim in Zwolle

# 1 Reflectie en discussie

**In een gesprek over bewegingsonderwijs moet er natuurlijk bewogen worden. De vaardigheid van de deelnemers in gooien en vangen wordt getest in het voorstelrondje. Al werpend delen de professionals hun eigen jeugdervaringen met bewegingsonderwijs.**

Dat alle deelnemers zich hard maken voor bewegingsonderwijs, bewezen ze al door de gretigheid waarmee zij op de uitnodiging voor de focusgroep ingingen. En als zij terugblikken op hun eigen gymlessen op de basisschool, blijkt hun bevoegenheid grotendeels voort te komen uit positieve jeugdervaringen. Winona Ensink en Jeroen Buyle vonden gym beiden het mooiste vak op school en zijn daarom zelf de sportacademie gaan doen. Dat geldt ook voor Remo Mombarg. Hij verklaart hiermee zijn tomeloze inzet voor bewegingsonderwijs: “Ik heb een fantastische opvoeding gehad als het gaat om bewegen, zowel vanuit huis als op school. Dat gun ik ieder kind. Mijn grote wens is dat alle kinderen een goede sportieve opvoeding krijgen.”

Cees Klaassen vertelt dat hij regelmatig met een groep vriendjes na schooltijd de gymzaal in sloop om te kunnen gymmen. Het toppunt van zelfregulering! Zijn leerkrachten waren minder enthousiast over bewegingsonderwijs. In de jaren '60 waren er op zijn school geen vakleerkrachten en hij herinnert zich dat bepaalde leerkrachten zich echt naar het gymlokaal moesten slepen. Hoewel Cees glundert als hij terugdenkt aan deze tijd, realiseert hij zich ook dat de kwaliteit van de lessen wel beter had gekund.



**“Respect voor het feit dat bewegingsonderwijs zo gedegen gepeild is. Laten we het vooral structureel bijhouden. Dat hebben we nodig om erachter te komen waar we staan en wat de werkzame elementen zijn waarmee we kinderen beter sport- en beweegbekwaam kunnen maken.”**

*Remo Mombarg*

Ook Marco van Berkel denkt met een glimlach terug aan zijn eigen basisschooltijd, waar bijna elke gymles trefbal op het programma stond. Dat vond hij toen geweldig, maar of hij daar echt veel van heeft geleerd?

Barbara de Kort deelt de herinnering dat de kwaliteit van haar gymlessen behoorlijk wisselend was. Ze herinnert zich dat er nogal eens ongelukken in de les gebeurden. Veiligheid leek voor haar leerkrachten toen nog niet voorop te staan. Toch kijkt zij met een warm gevoel terug op het plezier dat ze op de lagere school in de gymzaal heeft gehad.

De ervaringen van Jo Lucassen met gym waren net zo positief als die van zijn mededeelnemers aan de focusgroep. Daarbij had Jo het geluk gymles te krijgen van een bevoegen leerkracht. Zijn leerkracht was ook actief op de plaatselijke gymclub en had echt een visie op bewegingsonderwijs. Hij had oog voor de beweegontwikkeling van alle leerlingen en wist ook Jo te inspireren om meer te halen uit bewegen.



## 1.1 Wat valt op aan Peil.Bewegingsonderwijs 2016?

We vroegen de focusgroep welke resultaten van Peil.Bewegingsonderwijs zij het opvallendst vonden. Het werd snel duidelijk dat de teruggang van de bewegingsvaardigheid van leerlingen op vijf van de acht onderdelen die ook in 2006 zijn gemeten, hen het meest in het oog is gesprongen. Dat gegeven baart hen zorgen. Hoe kunnen we die afname ten opzichte van de vorige peiling verklaren? Welke factoren spelen mee? Betekent deze teruggang dat kinderen ook daadwerkelijk minder vaardig zijn in bewegen? De focusgroep duidt deze en andere opvallende resultaten vanuit de eigen kennis en ervaring op het gebied van bewegingsonderwijs, startend met het onderwijsaanbod. Vervolgens komen de prestaties van leerlingen aan de orde, waarbij ook wordt gekeken naar de trend ten opzichte van 2006.

### Aanbod

#### Weinig verandering in het lesaanbod bewegingsonderwijs sinds 2006

Uit de resultaten van het peilingsonderzoek blijkt dat het onderwijsaanbod, zoals in het vorige peilingsonderzoek in kaart gebracht, in de basis weinig is veranderd sinds 2006. Een aantal leden van de focusgroep erkent dat er in de lesuren gym nog altijd dezelfde onderdelen centraal staan, terwijl volgens hen in de context wel veel veranderd is. Remo Mombarg: "Natuurlijk is er nu de invloed van de mobiele telefoon. Het beeldschermgebruik is enorm toegenomen. Veel kinderen gamen elke dag enkele uren. Meer dan 10 uur per week achter een spelcomputer is geen uitzondering meer. Al die tijd zitten kinderen."



**"In deze maatschappij met bewegingsarmoede kan bewegingsonderwijs het verschil maken. Zelfregulatie heeft bij ons daarom de primaire focus. Wij vinden het belangrijk dat een kind zichzelf leert kennen in een beweegsituatie."**

*Diana Terlingen*

Barbara de Kort ziet dat er wel een uitbreiding is van het aanbod van verschillende sporten tijdens de lessen bewegingsonderwijs: "Hele populaire sporten vinden hun weg wel naar het gymlokaal. Introducties op nieuwe sporten worden wel aangeboden, maar er wordt weinig ruimte gemaakt voor verdieping. Het aanbod blijft eenzijdig, ondanks de verbreding."

Meer opmerkelijke veranderingen in het aanbod zitten volgens de leden van de focusgroep bijvoorbeeld in meer samenwerking met buitenschoolse partners en de toename van techniek als hulpmiddel tijdens de gymles. Maar deze ontwikkelingen zijn nog lang niet tot alle basisscholen doorgedrongen, is de algemene indruk.

Een aantal leden van de focusgroep geeft aan dat zij het aanbod in het bewegingsonderwijs langzaam zien ontwikkelen. Zij denken dat nog weinig scholen echt een visie, schoolbreed, op bewegingsonderwijs hebben. Dat zou het verschil kunnen maken: een visie waarin de kaders worden gesteld voor een integrale aanpak, zowel in de lesuren als bij alles wat je daarbuiten doet aan bewegen op school. Chantal Kentin vertelt over de aanpak op haar eigen school: "Onze vakleerkrachten of vakspecialisten zijn belangrijk bij de ontwikkeling van het bewegingsonderwijs. Zij zetten de veranderingen in gang – ook in het denken over bewegingsonderwijs. Daarbij maken we ook veel tijd vrij om hier structureel aan te werken." Jeroen Buyle boekt resultaten vanuit zo'n duidelijke visie op gym en bewegen als vakleerkracht. Deze visie maakt het hem bovendien gemakkelijker het gesprek te voeren met zijn collega's, waardoor bewegen echt onderdeel is van het dagelijkse aanbod op zijn sbo-school.

#### Meer aandacht voor reguleringsdoelen?

Bij sbo-school de Driemaster van Buyle en Terlingen is binnen het onderwijsaanbod veel aandacht voor reguleringsdoelen. Buyle: "Als je je maar veilig voelt. Dat is het belangrijkste uitgangspunt voor bewegen. Dat geldt tijdens de lesuren, maar net zo goed voor bewegen op het plein." Zijn collega's, die zelf geen gymles verzorgen, besteden tijdens het buitenspelen ook veel aandacht aan reguleringsdoelen. Hoe ga je met elkaar om? Wat doe je bij een conflict? Hoe help je elkaar? Op sbo de Driemaster heeft het continu de aandacht. Toch vindt Jeroen Buyle het ontwikkelen van motorische vaardigheden minstens zo belangrijk. Maar die gaan nooit ten koste van reguleringsdoelen.



**"Ik zou een pleidooi willen houden voor meer aandacht voor spelonderwijs en plezier en motivatie van leerlingen. Plezier en motivatie zijn wel lastiger te meten. Terwijl hierin juist het vakmanschap van de leerkracht naar voren komt. Dat moeten we in de dialoog over bewegingsonderwijs zeker meenemen."**

*Ivo van Hilvoorde*

Winona Ensink sluit aan bij het uitgangspunt voor bewegingsonderwijs van Buyle en Terlingen. Zij is opleidingsdocent voor de leergang bewegingsonderwijs op de pabo en betrokken bij de herziening van het leerplankader: "De KVLO heeft een beroepsprofiel uitgebracht, waarbij het werk van de vakleerkracht bewegingsonderwijs meer wordt geplaatst in de brede context van de school. In ons opleidingskader voor vakspecialisten maken wij hiervan gebruik. Binnen de opleiding is nu meer aandacht voor (sociale) veiligheid en bewegen buiten het lokaal; tijdens het buitenspelen en in de klas tussen het werken door. Wij zien bewegingsonderwijs dus breder dan de lesuren en mede daardoor is er veel aandacht voor reguleringsdoelen."

Volgens de overige leden van de focusgroep is de bredere blik op bewegingsonderwijs een goede ontwikkeling. Ivo van Hilvoorde: "Er is een zoektocht naar alternatieve indicatoren voor de kwaliteit van bewegingsonderwijs. Kwaliteit heeft niet alleen te maken met hoezeer de motorische vaardigheid wordt vergroot, maar ook met bevorderen van zelfregulatie bij leerlingen bijvoorbeeld. Je ziet daarom ook dat scholen meer aandacht besteden aan reguleringsdoelen." Chantal Kentin beaamt: "Er is veel aandacht voor het kunnen monitoren van jezelf om beter te worden." Cees Klaassen haakt daarop in: "Dit zie je ook terug in de ALO-opleiding tot vakleerkracht. Een goede zaak."



**"Bij mij op school moet ik creatief zijn met het vormgeven van het bewegingsonderwijs. Onze gymzaal is klein en we zijn beperkt in de materialen. Ik benut alle ruimte die we hebben. Dat past bij mijn visie. Ik geloof in een totaalaanpak; dat bewegingsonderwijs breder is dan alleen de lesuren gym."**

*Marie Saenen*

#### Doorgaande leerlijn zou onderdeel moeten zijn van de jaarplanning

Alle deelnemers van de focusgroep zijn het erover eens dat bewegingsonderwijs vraagt om planmatig werken. Zij zijn dan ook blij dat basisscholen vaker een jaarplanning gebruiken. In het peilingsonderzoek is niet gevraagd of een doorgaande leerlijn van (in ieder geval) groep 3 t/m 8 onderdeel is van de jaarplanning van bewegingsonderwijs. Volgens een aantal leden van de focusgroep is dit in ieder geval niet op alle

scholen zo. Zij zijn ervan overtuigd dat een doorgaande leerlijn deel van de jaarplanning uit zou moeten maken. Chantal Kentin betoogt dat de vakleerkracht óf vakspecialist een leidende rol heeft bij de ontwikkeling van het vakgebied: “De school bepaalt natuurlijk hoeveel ruimte de leerkracht daarvoor krijgt. En onderwijs ontwikkelen is gemakkelijker als een school een stabiel team van leerkrachten heeft dat het bewegingsonderwijs op een school verzorgt.”



**“Wij hebben de wens om de groepsleerkracht die gespecialiseerd is in bewegingsonderwijs breder in te zetten. Maar dat doen scholen nog nauwelijks. Daar liggen kansen voor beter bewegingsonderwijs.”**

*Barbara de Kort*

### Vakleerkrachten meer ingezet in groep 8

Uit de peiling blijkt dat er in het basisonderwijs vaker een vakleerkracht wordt ingezet om het bewegingsonderwijs voor groep 8 te verzorgen. De focusgroep zet vraagtekens bij deze uitkomst. Jo Lucassen: “Wij constateren dit zelf niet in het veld als brede ontwikkeling. We zien wél dat er in grote steden vanuit de gemeente maatregelen zijn genomen om meer vakleerkrachten in te zetten”. Lucassen vraagt zich bovendien af of scholen in de peiling wellicht ook buurtsportcoaches hebben aangemerkt als vakleerkracht. Volgens hem heeft namelijk een behoorlijk aantal gemeenten in hen geïnvesteerd. Buurtsportcoaches hebben de ALO gevolgd en werken ook vaak voor basisscholen, maar worden formeel niet tot de formatie van de school gerekend. Marco van Berkel herkent de ontwikkelingen die Lucassen schetst en denkt in dat licht ook dat de toename van vakleerkrachten in de praktijk niet zo groot is. Hij stelt: “Een vakleerkracht aanstellen vinden schoolbesturen vooral op kleine scholen niet altijd een haalbare oplossing. Een mogelijke verklaring voor de toename van vakleerkrachten is dat bij de vergelijking tussen 2006 en 2016 alleen naar de inzet van vakleerkrachten in groep 8 kon worden gekeken en niet naar alle groepen.” Jeroen Buyle illustreert de argumenten van zijn collega’s uit de focusgroep: “Ik ben de enige vakleerkracht van 34 scholen binnen onze stichting. Ik geef alleen les op het sbo. Vanuit mijn eigen omgeving herken ik de stijging daarom niet.”

Het valt de professionals op dat groepsleerkrachten met een brede bevoegdheid relatief weinig worden ingezet om het bewegingsonderwijs binnen de eigen school aan meerdere groepen te verzorgen. Volgens Winona Ensink heeft dat te maken met organisatie- en roosterproblemen: “Het is organisatorisch gemakkelijker als alle leerkrachten gym geven. De organisatie lijkt voorop te staan. Wil je vakspecialisten, dus groepsleerkrachten met een bevoegdheid voor bewegingsonderwijs, breder inzetten dan moet dat gestuurd worden door een visie.” Haar gespreksgenoten zien wel mogelijkheden. Meer inzet van vakspecialisten of vakleerkrachten bewegingsonderwijs past binnen de trend om specialisten in te zetten binnen de school. Een specialist is een leerkracht die zich, zoals het woord specialist al zegt, gespecialiseerd heeft op een bepaald vakgebied. Dit kan op diverse gebieden zijn: kunstzinnige oriëntatie, socialemotionele ontwikkeling, rekenen en taal enzovoorts. Voor leerkrachten die een speciale interesse voor een inhoudsgebied hebben is dat verrijkend, waardoor zij meer plezier in hun werk hebben.

Jeroen Buyle geeft verder vanuit zijn eigen ervaring aan dat de bredere inzet van vakleerkrachten of een vakspecialist roosterteknisch juist ruimte kan geven, omdat de inzet van een specialist de lasten voor de groepsleerkrachten verlicht. “Maar je hebt wel een andere mindset nodig”, voegt hij daaraan toe. De focusgroep ziet hierin ook een taak voor de PO-Raad, met name om goede voorbeelden te delen van scholen waarin groepsleerkrachten als vakspecialist worden ingezet.

## Prestaties

### Toename vakleerkrachten in relatie tot de dalende en gelijkblijvende prestaties

De focusgroep ziet duidelijk een meerwaarde in de inzet van vakleerkrachten en vakspecialisten. Zo is het onderwijsaanbod volgens hen met een vakleerkracht of vakspecialist vaak breder. Cees Klaassen: “Uit het peilingsonderzoek komt ook naar voren dat vakleerkrachten alle leerlijnen en een aantal reguleringsdoelen vaker aanbieden dan groepsleerkrachten.” Dat uit het trendhoofdstuk van de peiling niet blijkt dat de toegenomen inzet van vakleerkrachten leidt tot betere prestaties vergeleken met de laatste peiling in 2006, vinden ze niet heel verrassend. Immers, allereerst vragen zij zich af of er daadwerkelijk meer vakleerkrachten worden ingezet. Daarnaast wijzen zij erop dat er in de peiling niet is gekeken naar het bewegingsonderwijs dat leerlingen in eerdere jaren hebben genoten. Remo Mombarg: “Was er een vakleerkracht in de voorgaande jaren? Dat is een belangrijke vraag om te stellen. Het kan zomaar zijn dat een kind ook enkele jaren les heeft gehad van een onbevoegde leerkracht. Wat is de invloed daarvan? Het zou een completer beeld geven als deze vragen ook allemaal meegenomen waren.” Hij vervolgt: “Als een kind alle jaren les heeft gehad van een specialist, verwacht ik dat hij op alle onderdelen vooruit zou gaan.”

Marco van Berkel wijst erop dat vakleerkrachten niet altijd in de gelegenheid zijn om het bewegingsonderwijs structureel te verbeteren, omdat zij op veel verschillende scholen ingezet worden: “Als zij iedere week lesgeven aan 900 verschillende kinderen op verschillende scholen, kunnen zij de kar niet trekken als het gaat om het bewegingsbeleid op schoolniveau.”



**“Maak de koppeling tussen gym en buitenspel. Daar hebben wij als sbo-school een duidelijke visie op. Reguleringsdoelen staan daarin voorop. Jezelf veilig voelen is de belangrijkste voorwaarde om te gaan bewegen. Of dat nu in de gymzaal is of op het schoolplein.”**

*Jeroen Buyle*

Diana Terlingen herinnert de focusgroep eraan dat vóór 2005 alle leerkrachten gymles mochten geven: “Er is al veel veranderd, maar wellicht zie je dat effect nu nog niet terug in het peilingsonderzoek en is daar langer voor nodig?” Terlingen is zelf vóór 2005 opgeleid als leerkracht en blikt terug op haar eigen onderwijsjaren: “Mijn opleiding is absoluut niet vergelijkbaar met de extra scholing van twee jaar die leerkrachten nu krijgen. Ik mocht gewoon alle leerlijnen aanbieden, terwijl ik hier amper scholing in had gehad.” In het peilingsonderzoek is geen verband gevonden tussen de totale bewegingsvaardigheid en de opleiding van de leerkracht. Op grond van dit onderzoek blijkt dus niet dat leerlingen van groepsleerkrachten die na 2005 hun bevoegdheid hebben gehaald, een hogere score voor bewegingsvaardigheid halen dan groepsleerkrachten die hun bevoegdheid vóór 2005 hebben gehaald. Terwijl de leden van de focusgroep vinden dat dat in de praktijk voor het onderwijsaanbod wel verschil kan maken.

Diana Terlingen vervolgt: “Vakleerkrachten en vakspecialisten verzorgen een veelzijdig aanbod.” Zij geeft aan dat deze verbreding een mogelijke verklaring is voor het feit dat het onderzoek geen verbetering van de prestaties laat zien: “Er is een breder aanbod dan in dit peilingsonderzoek is gemeten. Er zijn meer sporten en die worden ook aangeboden. Ten slotte vraagt Terlingen zich af: “Als je bedenkt dat kinderen tegenwoordig steeds minder bewegen, doen leerkrachten het dan juist niet beter in de klas? Want waarschijnlijk is het beginniveau van de bewegingsvaardigheid van de huidige leerling lager, waardoor de leerkrachten harder moeten werken om het niveau van 2006 te handhaven.”

Als we kijken naar de samenhang tussen de inzet van een vakleerkracht in groep 8 en de huidige prestaties, dan zien we dat een vakleerkracht een uitgesproken positieve invloed heeft op drie onderdelen uit de peiling: wendsprong over de kast, rollen over een verhoogd vlak en eindvakbal. Remo Mombarg zegt

hierover: “Wat mij betreft zit de verklaring van de positieve invloed erin dat deze drie onderdelen echt vakspecifiek zijn en voor een specialist een vanzelfsprekendheid om deze goed en met een heldere instructie te kunnen aanbieden.”

### Prestaties op de genormeerde onderdelen

Een groot deel van de focusgroep is het erover eens dat intrinsieke motivatie cruciaal is als het gaat om de prestaties van leerlingen bij bewegingsonderwijs. Ivo van Hilvoorde: “De vraag is of je die intrinsieke motivatie bij onderdelen als de vertesprong en hardlopen voldoende aanspreekt. Mogelijk is dit ook de verklaring voor de bevinding in het onderzoek dat de prestaties op dergelijke onderdelen ondergemiddeld tot laag zijn in vergelijking met de normen.” Chantal Kentin haakt hierop aan: “Daar zit een kans. Kinderen gaan een onderdeel als hardlopen leuk vinden wanneer er een spelelement wordt ingebracht. Door er bijvoorbeeld een estafetteloop van te maken, wordt het voor veel leerlingen al een stuk interessanter.”



**“Als bewegingsonderwijs samenhangt met de visie van de school, schep je de voorwaarde om de expertise van specialisten echt te benutten. Want dan is bewegingsonderwijs onderwerp van gesprek en kunnen de vakleerkracht en vakspecialisten hun stem laten horen.”**

*Winona Ensink*

Volgens Cees Klaassen is de opmerking van Van Hilvoorde inderdaad een goede verklaring: “Niet voor alle leerlingen is het even relevant om op deze onderdelen te focussen.” Klaassen heeft overigens de indruk dat bijvoorbeeld hardlopen en de vertesprong minder dominant tot de centrale doelstelling behoren binnen het bewegingsonderwijs in het (speciaal) basisonderwijs. Ivo van Hilvoorde redeneert door: “Bovendien ondernemen kinderen thuis ook niet spontaan dit soort activiteiten, maar zijn ze bijvoorbeeld wel met ballen in de weer.”

### Meer buitenschools zeer actieve leerlingen maar dalende en gelijkblijvende prestaties

Leerlingen nemen vaker deel aan buitenschoolse sportactiviteiten dan in 2006. Maar, zoals Remo Mombarg al aangaf, wil dat niet zeggen dat kinderen daardoor motorisch vaardiger worden. De discrepantie tussen het toegenomen aantal actieve leerlingen en de afname in de prestaties op vijf van de acht onderdelen in de trendanalyse, is hierdoor volgens hem te verklaren. Kinderen presteren minder goed op de onderdelen balanceren over een instabiel vlak, touwzwaaien met landing na halve draai, mikken op een verhoogd doel, werpen en vangen met een kleine bal via de muur en tennissen via de muur. Ivo van Hilvoorde sluit, dit overdenkend, aan bij de stelling van Mombarg: “De vraag is of leerlingen ook daadwerkelijk actiever zijn. De sportdeelname is wel hoog, maar de loyaliteit van kinderen neemt af. Ze zijn vluchtiger in deelname aan sportclubs en haken eerder af.” Chantal Kentin knikt: “Het is de vraag of kinderen nog even gemotiveerd zijn voor buitenschoolse activiteiten. Wellicht zie je dat ook terug in de afnemende prestaties op een aantal onderdelen.”



**“De kerndoelen voor bewegingsonderwijs zijn vertaald in leerlijnen. Maar in hoeverre worden die tools nu daadwerkelijk in de praktijk benut? Dat is een punt van zorg.”**

*Jo Lucassen*

Marie Saenen geeft nog een aanvullende verklaring: “Veel kinderen zijn wel lid van een of meer sportverenigingen. Maar gewoon in- en rond het huis in de buurt bewegen, gebeurt steeds minder.” Diana Terlingen geeft in dit verband een advies: “Met quality time, gewoon de hele dag door, bereik je als ouder meer dan je kind halen en brengen van verschillende sportverenigingen. Even tussendoor samen dansen, een ommetje naar de speeltuin, samen op de trampoline springen; dat bevordert het totale bewegen enorm.”

### Verschillen tussen leerlingen vragen om een andere aanpak

Uit het peilingsonderzoek blijkt hoezeer kenmerken van leerlingen van invloed zijn op de prestaties. Barbara de Kort: “Je ziet steeds meer ongelijkheid in onderwijskansen over de gehele linie. Dat geldt dus ook voor bewegen.” Uit de peiling blijkt dat er op veel onderdelen aanzienlijke verschillen zijn tussen leerlingen. De Kort vervolgt: “Het is belangrijk dat dat ook in ons bewustzijn komt, zodat we een beleidsbeweging op gang brengen die vakoverstijgend is. Want alle disciplines hebben te maken met ongelijkheid in onderwijskansen. Daar moeten we integraal mee aan de slag.” Cees Klaassen vult aan: “Doordat bijvoorbeeld het verschil in niveau tussen leerlingen toeneemt, bijvoorbeeld als gevolg van passend onderwijs, wordt het ook complexer om een passende les bewegingsonderwijs te verzorgen.”



**“We hebben nog meer zicht nodig op de resultaten van bewegingsonderwijs. Bij voorkeur met een onderzoek dat zich uitsluitend richt op activiteiten die in de scholen veel worden aangeboden. Als aanvulling op deze peiling zou het een verrijking zijn om good practices uitgebreider in beeld te brengen.”**

*Marco van Berkel*

Bij de invloed van domeinspecifieke kenmerken van leerlingen gaat het vooral om de inschatting van eigen sportieve vaardigheden en de inschatting van eigen veilig handelen. Maar ook buitenschools bewegen en intrinsieke motivatie blijken impact te hebben. ‘Passend onderwijs’ zou volgens de focusgroep als antwoord hierop ook voor bewegingsonderwijs het credo moeten zijn. Volgens Remo Mombarg is ook hier een integrale visie op bewegen van belang die boven de visie van de school uitstijgt: “Als je wilt dat alle kinderen motorisch bekwaam worden, is dat streven het startpunt voor de visie. Nu wordt vaak de gymles als uitgangspunt genomen. Wil je echt als school bijdragen, dan is het nodig dat je andersom redeneert en steeds je doel voor ogen houdt. Namelijk dat kinderen motorisch bekwaam zijn in de huidige maatschappelijke context. Vandaaruit kun je kijken op welke manier bewegingsonderwijs daaraan kan bijdragen.”

Jo Lucassen voegt daaraan toe dat je binnen deze aanpak moet blijven zoeken naar de stimulerende rol van buitenschoolse activiteiten: “Als je als einddoel voor ogen hebt dat leerlingen bekwaam worden in beweging over de gehele linie, dan kunnen buitenschoolse activiteiten en bewegingslessen elkaar enorm versterken.”

De school van Chantal Kentin is een voorbeeld van het succes van zo’n integrale aanpak. Haar aanbeveling: “Benoem ook waarom het belangrijk is dat je zoveel inzet op bewegen, naast de lessen. Wij geven bijvoorbeeld na school een extra uur bewegingsonderwijs waar kinderen gratis aan kunnen deelnemen. Het is een kans voor ons om ouders bij bewegen te betrekken en hen te enthousiasmeren. Door goede communicatie met de ouders, versterken we het effect van dit extra lesuur.” Volgens Kentin kunnen juist ouders en oud-leerlingen heel goed kinderen voor bepaalde sporten enthousiasmeren, maar dan is het wel van belang dat je hen ook in die positie brengt dat ze dat kunnen doen.

Winona Ensink is het met haar collega’s eens dat buitenschoolse activiteiten een verrijking kunnen zijn. Maar ze geeft ook een waarschuwing: “Verenigingslessen onder schooltijd mogen nooit een vervanging worden voor bewegingslessen. Het is belangrijk je als school te realiseren dat het een ander doel dient. Weliswaar een complementair doel, maar niet meer dan dat. Buitenschoolse activiteiten mogen geen gemakkelijke oplossing worden voor organisatorische problemen.”

De focusgroep wijst op het belang om ook te differentiëren binnen de gymles. Terlingen pleit ervoor alle mogelijkheden aan te grijpen om in een aangeboden onderdeel te differentiëren: “Wij hebben het geluk dat we over een grote gymzaal beschikken. We investeren veel in materialen. Zo hebben we een klimwand, trampolines en een tokkelbaan. De lessen worden veel in circuitvorm aangeboden. Dan verdelen we de gymzaal in vakken en kan een groepje van ongeveer gelijk niveau op een veilige manier de oefeningen uitvoeren. Terlingen vertelt dat ze op school vaak de lessen en het aanbod evalueren. Daarbij letten ze erop dat er voldoende gedifferentieerd wordt, maar dat tegelijkertijd de groep bij elkaar wordt gehouden.

De faciliteiten op de school van Marie Saenen zijn minder toereikend: “Binnen de les heb ik minder mogelijkheden om te differentiëren. Wij hebben echt een minigymzaal en weinig spullen. Ik ben ervan doordrongen dat een passend aanbod van belang is, maar ik moet behoorlijk creatief zijn om dat in de praktijk te brengen. Buitenspelens biedt veel mogelijkheden in ons geval.”

Naast een gedifferentieerd aanbod, wijst Winona Ensink erop dat ook een *gevarieerd* aanbod belangrijk is: “We moeten niet alleen rekening houden met verschillen in vaardigheden, maar ook met kenmerken van leerlingen.” Ensink haalt in dit kader de resultaten van het peilingsonderzoek aan waaruit blijkt dat er weinig aandacht is voor bewegen op muziek. Ensink ziet mogelijkheden: “Je kunt de intrinsieke motivatie van een grote groep meisjes aanspreken door vaker muziek en dans aan te bieden.” Veel andere deelnemers van de groep knikken instemmend. Bewegen op muziek moet volgens hen echt meer aandacht krijgen. Het is steeds van belang te kijken of het aanbod wel aansluit op de heersende beweegcultuur. Dansen op muziek is wellicht passender anno 2017 dan touwzwaaien; zo stelt de focusgroep.



**“Als KVLO pleiten wij ervoor dat de uren en bevoegdheden voor bewegingsonderwijs wettelijk geborgd worden en dat de inspectie hierop toeziet. Dat geeft schoolbesturen een impuls en stimulans om bewegingsonderwijs nadrukkelijk op te nemen in hun schoolplannen en deze ook uit te voeren.”**

Cees Klaassen

Diana Terlingen vertelt nog hoe een leerlingvolgsysteem het verschil kan maken: “Wij maken gebruik van de leerkrachtbarometer en de leerlingbarometer die opgesteld zijn in het kader van Ons onderwijs2032. De focus ligt daarbij op competenties. Bij bewegingsonderwijs vinden we zelfregulatie bijvoorbeeld heel belangrijk. Maar ook voor andere inhoudsgebieden is het een belangrijke competentie.” Terlingen beveelt daarom aan om één leerlingvolgsysteem te hebben voor meerdere inhoudsgebieden. Want dan kun je integraal naar competenties kijken: “Idealiter zie je de ontwikkeling van een kind bij bewegingsonderwijs ook terug bij andere inhoudsgebieden en vice versa. Als dat niet zo is, dan weten de leerkracht en vakleerkracht dat het nodig is om daarover in gesprek te gaan. Dan doet het leerlingvolgsysteem z'n werk.” Diana Terlingen doet nog een aanbeveling: “Bedenk goed wat je met een leerlingvolgsysteem wilt bereiken. Experimenteer ermee en betrek alle leerkrachten, dus ook de leerkracht voor bewegingsonderwijs. De vakleerkracht kent alle leerlingen op onze school. Zijn blik is een enorme verrijking als het gaat om het bijhouden van de ontwikkeling van een kind.”

### De verschillen in prestaties tussen basisschool- en sbo-leerlingen

Uit de peiling blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de prestaties van basisschoolleerlingen en leerlingen van het sbo, ook als je er rekening mee houdt dat zij op achtergrondkenmerken verschillen (zoals buitenschoolse sportactiviteit). Dat er verschillen zijn, is voor de focusgroep geen verrassing. Wel dat die verschillen zo groot zijn. Jo Lucassen stelt in dit kader de retorische vraag: “Beginnen de leerlingen op het sbo niet met een achterstand?” Winona Ensink voegt daaraan toe: “Niet voor niets krijgen kinderen een plek op het sbo. Zij hebben extra aandacht nodig, ook als het gaat om bewegingsonderwijs.”

Jeroen Buyle stelt vanuit zijn eigen ervaring: “Natuurlijk gaan bepaalde beperkingen gepaard met motorische problemen. Maar over het algemeen vind ik de motorische achterstand wel meevallen.” Wat Buyle wel merkt, is dat leerlingen op het sbo vooral achterlopen bij het bereiken van reguleringsdoelen. Daaraan besteedt hij dan ook veel aandacht in zijn onderwijs.

Jeroen Buyle geeft een andere mogelijke verklaring voor de verschillen; kinderen op het sbo hebben over het algemeen minder mogelijkheden om deel te nemen aan buitenschoolse sportactiviteiten.<sup>1</sup> Dat herkennen ook de andere deelnemers. Daarom hebben ze op de school van Buyle en Terlingen een interventie bedacht: “Wij halen de verenigingen de school in tijdens schooltijd. Op dit moment werken we bijvoorbeeld samen met het internationale project Special Heroes, dat is een sportstimuleringsprogramma voor kinderen in het sbo. Dit doen we om de kinderen te stimuleren, maar ook om voor verenigingen de drempel te verlagen bij omgaan met kinderen uit het sbo. Daarmee bevorderen we ook deskundigheid.”

## 1.2 De wijze van peilen

Peil.onderwijs is een onderzoek op het niveau van het onderwijsstelsel als geheel. Met het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs wordt beoogd op het niveau van het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs uitspraken te doen over het aanbod van bewegingsonderwijs en de resultaten van leerlingen op dit gebied. Een stelselonderzoek werkt heel anders dan een onderzoek op schoolniveau, waar je kunt inzoomen op de specifieke invulling die een school kiest en het effect dat dat heeft op de resultaten van leerlingen.

De kerndoelen bewegingsonderwijs (kerndoel 57 en 58) zijn globaal beschreven. Daardoor verschillen scholen in de wijze waarop zij invulling geven aan bewegingsonderwijs. In het peilingsonderzoek is het instrumentarium om de houding en vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen samengesteld op basis van de domeinbeschrijving, de concretisering daarvan in leerlijnen en reguleringsdoelen, en de verdere uitwerking in toetsdoelen en prestatie-indicatoren. De leden van de focusgroep kunnen zich vinden in de keuzes, maar maken ook kanttekeningen die zij meegeven voor toekomstige peilingen.



**“De vakleerkracht of vakspecialist speelt een belangrijke rol bij het aanjagen van de (door)ontwikkeling van het bewegingsonderwijs. Het is belangrijk dat scholen tijd vrijmaken voor die (door)ontwikkeling. Onze school heeft een excellentieprofiel als het gaat om bewegen en gezondheid. De inhoud en kwaliteit van ons bewegingsonderwijs staat bij ons hoog op de agenda.”**

Chantal Kentin

Marco van Berkel adviseert om volgende peilingen alleen te richten op beweegactiviteiten die in het algemeen veel worden aangeboden op scholen. Hij zou daarom bijvoorbeeld de shuttlelurtest niet meer afnemen. Remo Mombarg is het eens met Marco van Berkel: “Wellicht kunnen we nieuwe manieren van meten bedenken, die nog beter aansluiten bij de praktijk.” Mombarg benadrukt daarbij wel dat hij respect heeft voor het feit dat bewegingsonderwijs gepeild is: “Laten we het nu ook structureel bijhouden. Want dat hebben we nodig om erachter te komen waar we staan en wat de werkzame elementen zijn, waarmee we kinderen bewegingsvaardiger kunnen maken.”

<sup>1</sup> In het peilingsonderzoek is in de analyse van de prestaties van leerlingen rekening gehouden met hoeveel de leerlingen aan buitenschoolse sportactiviteiten doen. Het verschil in prestaties tussen basisschoolleerlingen en leerlingen uit het speciaal basisonderwijs blijft echter bestaan.



Ivo van Hilvoorde houdt een pleidooi voor meer aandacht voor spelonderwijs in de volgende peiling. Dat vraagt wellicht ook om kwalitatief onderzoek en focus op het beoordelen van de kwaliteit van de lessen. Volgens Van Hilvoorde zouden spelsoorten veel creatiever gemeten kunnen worden. Hij suggereert goed te kijken naar internationale ideeën op dit vlak.

Jo Lucassen is het niet helemaal met de vorige sprekers eens: “Naast aandacht voor vaardigheden die specifiek in het bewegingsonderwijs worden aangeboden, willen we ook dat kinderen algemene motorische vaardigheden opdoen, waardoor ze gestimuleerd worden om in de breedte sportief actief te zijn.” Volgens Lucassen zou nog specifiekere gekeken kunnen worden naar de relatie tussen het schoolse en het buitenschoolse leren: “Uit internationale onderzoeken blijkt dat er een heel duidelijk verband is. Hoe ziet die relatie eruit bij de motorische ontwikkeling van Nederlandse leerlingen?”

Wat Diana Terlingen betreft, is het van belang in een volgend onderzoek ook te bestuderen wat de maatschappij in de toekomst van kinderen vraagt. Reguleringsdoelen worden volgens haar alleen maar belangrijker: “Hoe beweeg je samen met elkaar? Hoe zorg je er zelf voor dat je veilig kunt bewegen en hoe schep je je eigen voorwaarden om tot optimale ontwikkeling te komen? Daarvan zou ik graag resultaten zien.”

“Als je echt wilt peilen wat de resultaten zijn van bewegingsonderwijs, zou je eigenlijk niet alleen in groep 8 moeten kijken, maar de prestaties al vanaf groep 1 in beeld moeten brengen”, voegt Marco van Berkel toe. Dat dit noodzakelijk is, beaamen diverse leden van de focusgroep. Tegelijkertijd valt ontwikkelingen in beeld brengen juist buiten de scope van peilingsonderzoek.



## 2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De reflectie op de resultaten van de peiling en de dialoog die daarop volgde, inspireren de focusgroep tot een aantal ideeën om de kwaliteit van het bewegingsonderwijs te bestendigen, te ontwikkelen of te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën. Ideeën om het gesprek over aan te gaan. De focusgroep heeft in het voorgaande hoofdstuk al laten zien tot welke rijkdom aan suggesties zo'n diepgaande discussie kan leiden.

### 2.1 Voor de onderwijspraktijk

#### Kijk met een andere mindset naar bewegingsonderwijs

Wat hebben kinderen op school nodig om meer te gaan bewegen? Sluit daarbij aan, is het devies van meeste leden van de focusgroep: "Realiseer je dat bewegingsonderwijs niet alleen om de uren bewegingsonderwijs gaat, maar ook over alle beweegmomenten daarbuiten. Dat vergt omdenken."

#### Ontwikkel een integrale visie

Bewegingsonderwijs met kwaliteit vraagt om een visie. Dat is de rode draad in het gesprek van de focusgroep. De leden zijn het erover eens dat die visie verband moet houden met de algemene schoolvisie. Vandaaruit komt een school tot een gefundeerde keuze om bijvoorbeeld een specialist in te zetten en zijn expertise daadwerkelijk te benutten. Daarnaast zou de visie volgens allen gericht moeten zijn op een integrale aanpak die bewegen, binnen én buiten de school, moet omvatten. Ten slotte is het advies om de visie ook actief uit te dragen.

#### Maak de verbinding met andere inhoudsgebieden

Diana Terlingen wijst erop dat bewegingsonderwijs veel vakoverstijgende competenties, zoals zelfregulatie, in zich heeft: "Zorg dat leerkrachten met elkaar overleggen, zodat zij die verbinding ook daadwerkelijk leggen. Daarmee versterk je het leereffect bij deze vaardigheden en competenties enorm."

#### Investeer in een rijke leeromgeving binnen en buiten de klas

Chantal Kentin: "Overall in en rondom de school zijn er mogelijkheden om bewust te bewegen. Kijk eens met andere ogen naar je omgeving en word je bewust van die mogelijkheden." Op de school van Jeroen Buyle en Diana Terlingen weten ze dat te benutten. Het schoolplein is met een visie aangelegd en daar heeft Buyle als vakleerkracht een belangrijke rol in gespeeld: "De stoeilessen die de kinderen krijgen, kunnen zij op het schoolplein op 'het stoeiveldje' in de praktijk brengen. Op dat veld gelden dezelfde regels als in de les."

#### Zet een specialist in en schep de voorwaarden om die expertise te benutten

Om verschillende redenen is het niet altijd haalbaar om een vakleerkracht voor bewegingsonderwijs in te zetten. Maar de focusgroep is het erover eens dat de kwaliteit van bewegingsonderwijs zonder twijfel een impuls krijgt als een vakleerkracht of vakspecialist wordt ingezet. Zij dringen erop aan de randvoorwaarden



te scheppen om de expertise ook echt op de school te benutten. Dat betekent volgens hen dat de specialist te versnipperd rooster heeft en niet op teveel scholen lesgeeft.

## 2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk en regionaal

### Ontwikkel lokaal en regionaal beleid voor naschoolse sportactiviteiten

Jo Lucassen: “Binnen gemeenten en tussen gemeenten kunnen belanghebbenden veel van elkaar leren en hun krachten bundelen. Bijvoorbeeld bij de inzet van buurtsportcoaches bij naschoolse programma's of om een onderwijsaanbod te ontwikkelen om specifieke doelgroepen te bereiken. Met steun van lokale en regionale serviceorganisaties voor sportstimulering of schoolsport zijn aantrekkelijke activiteiten toe te voegen aan het naschools aanbod van scholen.”

### Benut de partnerschap-functie die opleidingen hebben

Barbara de Kort: “Alle pabo's werken samen in zogeheten partnerschappen met scholen voor primair onderwijs bij opleiden, onderzoeken en professionaliseren. Deze partnerschappen zijn bij uitstek de plaats om uit te wisselen, te innoveren en te prioriteren als het gaat om de inhoud van opleiden en de inhoud van onderwijzen. We laten nog nu veel van de verbindende kracht van opleidingen onbenut bij het bevorderen van bewegingsonderwijs. Door gedegen beleid te ontwikkelen en uit te voeren, kunnen we de kansen die er al liggen ook daadwerkelijk pakken.”

### Benut de toezichtfunctie van de inspectie ook voor bewegingsonderwijs

De focusgroep vraagt meer betrokkenheid vanuit de inspectie bij bewegingsonderwijs. Bewegingsonderwijs is vastgelegd in de kerndoelen. Dat betekent dat de inspectie in het toezicht ook het bewegingsonderwijs kan meenemen. In het nieuwe toezichtkader krijgen scholen veel ruimte om hun eigen ambities te presenteren. Profileert een school zich op het gebied van bewegingsonderwijs en wil de school dat de inspectie daar als onderdeel van het toezicht naar kijkt, dan is dat mogelijk. Het vierjaarlijkse onderzoek van de inspectie is het aangewezen moment om binnen jouw bestuur het gesprek hierover aan te gaan. Bijvoorbeeld over de ambities, de visie en de ontwikkelrichting op het gebied van bewegingsonderwijs.

### Afspraken maken over urenborging en naleving van bevoegdheden

Cees Klaassen: “Om de kwaliteit van bewegingsonderwijs een impuls te geven, is het nodig dat het hoog op de agenda komt. Heldere afspraken maken over de borging van uren en naleving van bevoegdheden zijn hiervoor een voorwaarde.” Om motorische achterstanden vroegtijdig op te sporen, ook als deze verband houden met een verhoogd BMI, raadt de KVLO aan geen tijd te verliezen en vanaf groep 1 een serieus aanbod bewegingsonderwijs te realiseren. “Wij maken ons er hard voor om hierover met de overheid tot bindende afspraken te komen, zoals dat ook voor de lessen lichamelijke opvoeding in het voortgezet onderwijs is gebeurd.”

## 2.3 Voor vervolgonderzoek

### Onderzoek wat er nodig is om leerlingen ‘physical literate’ te maken

Bij physical literacy, oftewel bewegingsbekwaamheid, gaat het om het verwerven van vaardigheden én het vertrouwen dat kinderen in staat stelt om een verscheidenheid aan sporten en fysieke activiteiten te ondernemen. Remo Mombarg: “Je wilt dat kinderen het adaptief vermogen ontwikkelen om zelf een sport te kiezen die bij hen past. Daarvoor is vertrouwen in het eigen lichaam nodig en de wil om te bewegen. Het beheersen van fundamentele bewegingsvaardigheden is de basis.” Vervolgonderzoek zou meer inzicht kunnen verschaffen in wat ervoor nodig is om leerlingen klaar te stomen voor een bewegingsrijk leven in de huidige maatschappelijke context.

### Breng de werkzame factoren van bewegingsonderwijs in kaart

Volgens de focusgroep zijn er herhaalde metingen, zoals in een cohortonderzoek, nodig om de werkzame factoren van het bewegingsonderwijs in kaart te brengen. “Meer inzicht in de invloed van het onderwijsaanbod en -leerproces op bewegingsvaardigheid aan het einde van het primair onderwijs verwerf je door de historie in bewegingsonderwijs vanaf groep 1 in kaart te brengen”, zo stellen de professionals uit de onderzoekswereld. Jo Lucassen oppert: “Je zou – op basis van de huidige gegevens – ook een ordening kunnen maken van scholen en leerlingen op basis van prestaties, om zo te proberen de werkzame factoren voor bewegingsonderwijs in kaart te brengen en *good practices* te beschrijven.” De verdiepende studie die bij deze peiling is uitgevoerd naar de lespraktijk van een vijftal leerkrachten, geeft hiervoor een eerste aanzet.<sup>2</sup>

### Inzicht krijgen in het samenspel van kenmerken van leerlingen en scholen

Marco van Berkel hamert erop dat vooral praktijkgericht onderzoek van meerwaarde is: “Welke school, leerkracht en welk kind bereikt de doelen en waarom?” Daarbij is het volgens de focusgroep ook noodzakelijk om naar interacties tussen kenmerken van leerlingen en scholen te kijken. Wellicht werkt een bepaalde benadering beter bij het ene type leerling dan het andere. Bij deze vragen is het van belang om meer over het onderwijsleerproces te weten te komen.

<sup>2</sup> Dit onderzoek is te vinden op [peilpunt.nl](http://peilpunt.nl).

DEEL B

---

# De resultaten

---





## Inleiding en leeswijzer

**Welke bewegingsvaardigheden hebben leerlingen van groep 8 van het basisonderwijs (bo) en leerlingen in het laatste leerjaar (verder: schoolverlaters) van het speciaal basisonderwijs (sbo)? Wat is hun houding tegenover bewegingsonderwijs? Welk onderwijsaanbod hebben scholen voor basis- en speciaal basisonderwijs voor bewegingsonderwijs? Welke bewegingsactiviteiten ondernemen leerlingen buiten schooltijd? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijsaanbod en van leerlingen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilingsonderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.**

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormden de kerndoelen bewegingsonderwijs met de daarbij horende karakteristiek (Greven & Letschert, 2006). Kerndoel 57 vraagt in algemene termen aandacht voor bewegings- en spelactiviteiten, terwijl kerndoel 58 aandacht vraagt voor de verschillende reguleringsdoelen. In het peilingsonderzoek zijn met name de prestaties van leerlingen ten aanzien van kerndoel 57 in kaart gebracht. Het uiteindelijke instrumentarium voor het peilingsonderzoek is samengesteld op basis van de nadere uitwerking van de kerndoelen in de domeinbeschrijving bewegingsonderwijs (Van Berkel, 2016) en de doelen en prestatie-indicatoren bewegingsonderwijs (Bureau ICE, 2015). Beide documenten zijn specifiek opgesteld voor dit peilingsonderzoek, maar zijn mede gebaseerd op eerdere uitwerkingen van de kerndoelen in de tussendoelen en leerlijnen bewegingsonderwijs (Mooij & Van Berkel, 2008) en het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Mooij et al., 2011).

### Instrumentarium peilingsonderzoek

Om de bewegingsvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen zijn veertien verschillende onderdelen afgenomen. Deze onderdelen hadden betrekking op zowel de algemene motorische vaardigheden, kracht en fitheid van de leerlingen als vaardigheden die heel specifiek tijdens de lessen bewegingsonderwijs worden geoefend. Elke leerling heeft deelgenomen aan vijf van deze onderdelen. Naast deze vaardigheidsmeting hebben alle leerlingen een vragenlijst ingevuld die zicht geeft op hun houding tegenover bewegingsonderwijs en hun eigen bewegingsvaardigheid, hun buitenschoolse beweging en vrijetijdsbesteding. Tot slot is van alle leerlingen de (staande en zittende) lengte en het gewicht bepaald.

We hebben in dit peilingsonderzoek met een vragenlijst ook de competenties van leerkrachten in beeld gebracht. Het gaat om competenties op het gebied van bewegingsvaardigheid. De vragenlijst is ingevuld door alle leerkrachten die bewegingsonderwijs geven aan groep 8 in het basisonderwijs of aan de schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. Samen met de gegevens uit een vragenlijst voor de school is deze vragenlijst voor leerkrachten bovendien benut om een beeld te schetsen van het onderwijsaanbod op het gebied van bewegingsonderwijs.

## Deelnemende scholen en leerlingen

De gegevens die we in deze rapportage presenteren zijn verzameld bij een representatieve steekproef van 69 basisscholen en 20 scholen voor speciaal basisonderwijs met respectievelijk 1.939 groep 8-leerlingen en 536 schoolverlaters speciaal basisonderwijs. De vragenlijst voor leerkrachten is ingevuld door 87 leerkrachten in het basisonderwijs en 26 leerkrachten in het speciaal basisonderwijs.

## Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsaanbod op het gebied van bewegingsonderwijs. Waar mogelijk vergelijken we het huidige aanbod in het basisonderwijs met het aanbod zoals dat in het peilingsonderzoek in 2006 door Cito in kaart is gebracht (Van Weerden, Van der Schoot, & Hemker, 2008). In hoofdstuk 2 presenteren we per leerlijn de prestaties van de leerlingen op de diverse onderdelen. Ook hier vergelijken we de prestaties in het basisonderwijs waar mogelijk met de prestaties van leerlingen in het peilingsonderzoek van 2006 (Van Weerden, Van der Schoot, & Hemker, 2008). In hoofdstuk 3 geven we de bewegingsachtergrond van de leerlingen weer. Het gaat hierbij om hun sportbeoefening buiten schooltijden, de wijze waarop zij naar school gaan en hun houding tegenover bewegingsonderwijs en hun eigen bewegingsvaardigheid. Ook hier zijn enkele vergelijkingen mogelijk met het vorige peilingsonderzoek (Van Weerden, Van der Schoot, & Hemker, 2008). Ten slotte beschrijven we in hoofdstuk 4 de verschillen tussen scholen en leerlingen. We gaan daarbij in op de invloed van kenmerken van de school en van de leerlingen op de prestaties van de leerlingen.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek hebben deelgenomen, is opgenomen in Deel C van deze rapportage; de achtergrond bij het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs.



# 1 Onderwijsaanbod bewegingsonderwijs

**Om het onderwijsaanbod voor bewegingsonderwijs in kaart te brengen, hebben we reguliere basisscholen (bo) en scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) een vragenlijst voorgelegd.**

De schoolleider, de vakleerkracht<sup>3</sup> of de groepsleerkracht heeft deze vragen beantwoord. Daarnaast is er specifiek een vragenlijst voorgelegd aan alle leerkrachten die bewegingsonderwijs verzorgen aan basisschoolleerlingen in groep 8 of schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. Deze vragenlijst is ingevuld door vakleerkrachten; vakspecialisten<sup>4</sup> en/of groepsleerkrachten. Bij sommige scholen vulden dus meerdere leerkrachten de vragenlijst voor leerkrachten in. Bijvoorbeeld wanneer de lessen bewegingsonderwijs in groep 8 gedeeltelijk door de vakleerkracht en gedeeltelijk door de groepsleerkracht werden gegeven.

In de vragenlijst voor de scholen werden vragen gesteld over:

- schoolbeleid
- organisatorische aspecten
- inzet van groeps- en vakleerkrachten
- methoden en activiteiten

In de vragenlijst voor leerkrachten werden vragen gesteld over:

- achtergrond van de leerkracht (opleiding, eigen sportbeoefening)
- methoden, activiteiten en doelen
- competenties en attitudes

In dit hoofdstuk bespreken we het onderwijsaanbod voor bewegingsonderwijs op de deelnemende basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs. Daarnaast bespreken we veranderingen in het bewegingsonderwijs sinds 2006; het jaar waarin het bewegingsonderwijs voor het laatst is gepeild.

Parallel aan het peilingsonderzoek heeft het Mulier Instituut de 1-meting 'Bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs' (Slot-Heijs, Lucassen & Reijgersberg, 2017) uitgevoerd. Deze 1-meting geeft inzicht in de stand van zaken van het aanbod van bewegingsonderwijs binnen het regulier en speciaal (basis) onderwijs en vergelijkt de resultaten met een 0-meting uit 2013. Indien mogelijk vergelijken we resultaten uit deze 1-meting met de resultaten van het peilingsonderzoek. Over het algemeen laten de resultaten uit de 1-meting en het peilingsonderzoek eenzelfde beeld zien.

In totaal deden 69 basisscholen en 20 scholen voor speciaal basisonderwijs mee aan het peilingsonderzoek.<sup>5</sup> Gezien het totaal aantal basis- en sbo-scholen in Nederland, is er sprake van een oververtegenwoordiging van het sbo in de steekproef. Dit is gedaan om valide uitspraken te kunnen doen over de prestaties van

<sup>3</sup> Leerkrachten die zijn afgestudeerd aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) zijn 'vakleerkracht'.

<sup>4</sup> Groepsleerkrachten die zijn afgestudeerd na 2005 met een aantekening voor bewegingsonderwijs zijn 'vakspecialist' indien zij het bewegingsonderwijs ook aan andere groepen dan alleen hun eigen groep verzorgen.

<sup>5</sup> De opzet van de steekproef wordt toegelicht in hoofdstuk 1 van deel C en in de Technische rapportage peiling bewegingsonderwijs (Timmermans et al., 2017).



sbo-leerlingen. Het is echter niet mogelijk om met dit aantal sbo-scholen op schoolniveau een directe vergelijking te maken tussen basis- en speciaal basisonderwijs. Daarom presenteren we de resultaten voor basisonderwijs en speciaal basisonderwijs hieronder telkens in twee aparte figuren.

## 1.1 Schoolbeleid

### Jaarplanning

Efficiënte en effectieve inrichting van het bewegingsonderwijs vraagt om planmatig werken, zodat het programma een goede opbouw krijgt. Aan de scholen is daarom gevraagd in hoeverre zij een jaarplanning hebben opgesteld voor bewegingsonderwijs. Ongeveer driekwart van de deelnemende scholen gaf aan dat er een jaarplanning aanwezig is voor bewegingsonderwijs (80% in bo en 74% in sbo). Deze percentages komen overeen met de cijfers die gerapporteerd worden in de 1-meting Bewegingsonderwijs.

### Leervorderingen

Als de school weet welke doelen ze nastreeft met het aangeboden bewegingsonderwijs, dan kunnen leerkrachten vorderingen van de leerlingen volgen en met die informatie het onderwijs afstemmen op de leerbehoeften van de leerlingen (Van Berkel, Appelman, Mooij, & Dam, 2008). De scholen is daarom gevraagd in hoeverre de leerkrachten leervorderingen van de leerlingen op individueel niveau volgen met behulp van een leerlingvolgsysteem. Van de scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, zegt ongeveer een derde deel de leervorderingen van de leerlingen op het gebied van bewegingsonderwijs te volgen (27% in het bo en 32% in het sbo). De 1-meting Bewegingsonderwijs meldt dat twee derde van alle basisscholen de vorderingen van leerlingen bijhoudt met een leerlingvolgsysteem voor bewegingsonderwijs (66%). Echter, voor het leerlingvolgsysteem werd in de 1-meting een bredere definitie gehanteerd dan in dit peilingsonderzoek. Zo werden bijvoorbeeld de methoden 'Basislessen bewegingsonderwijs' en 'Planmatig bewegingsonderwijs' ook beschouwd als leerlingvolgsysteem.

### Remedial teaching

Aan de scholen is de vraag gesteld in hoeverre er extra gymnastiek, motorische remedial teaching of remediërend bewegingsonderwijs wordt aangeboden aan kinderen met een bewegingsachterstand of motorische achterstand. Een vijfde deel van de basisscholen (21%) gaf aan remediërend bewegingsonderwijs aan te bieden. De 1-meting Bewegingsonderwijs rapporteert een vergelijkbaar percentage (22%). De deelnemende sbo-scholen zeggen vaker remediërend bewegingsonderwijs aan te bieden aan leerlingen met een motorische- of bewegingsachterstand (63%). Het aanbod van remediërend bewegingsonderwijs is over de verschillende leerjaren redelijk gelijk verdeeld, zowel in het basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs. Vaak gaat het om één keer per week extra aanbod (63% in het bo en 92% in het sbo).

### Buitenschoolse partners

De scholen is gevraagd in hoeverre er wordt samengewerkt met buitenschoolse partners op het gebied van bewegingsactiviteiten. Op behoorlijk wat deelnemende scholen wordt samengewerkt met buitenschoolse partners (79% in het bo en 79% in het sbo). De 1-meting Bewegingsonderwijs laat vergelijkbare percentages zien. Partners waarmee volgens de 1-meting het meest wordt samengewerkt zijn sportverenigingen (81%) en de gemeente en/of (sport)buurtwerk (76%). Met sportverenigingen wordt meestal één tot enkele keren per jaar samengewerkt (69%), terwijl er met de gemeente/(sport)buurtwerk door een derde van de scholen (32%) maandelijks tot wekelijks wordt samengewerkt.

## 1.2 Organisatorische aspecten

In het Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (2014) is afgesproken dat, vanaf 2017, basisschoolleerlingen minimaal twee lessen per week bewegingsonderwijs ontvangen van een bevoegde leerkracht. Eind 2017 zijn deze afspraken geëvalueerd.<sup>6,7</sup> In deze paragraaf vergelijken we de resultaten van het

<sup>6</sup> Tussenevaluatie sectorakkoorden funderend onderwijs (2017).

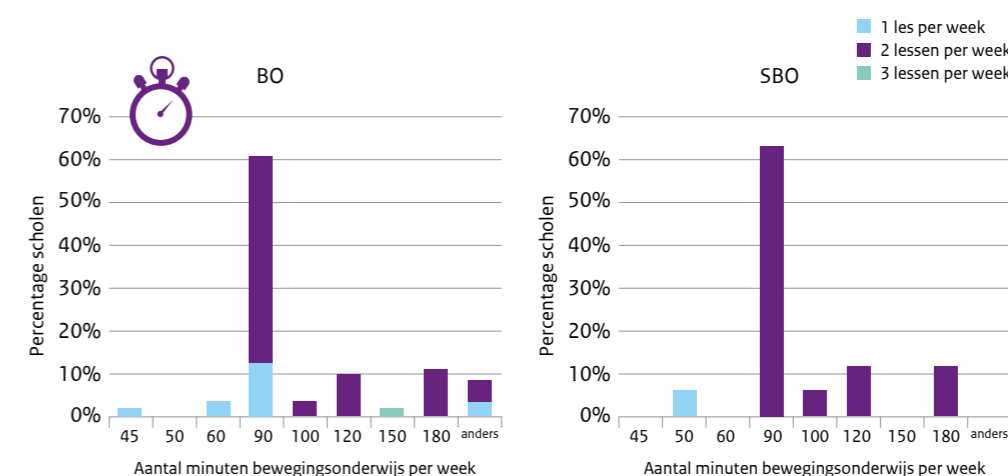
<sup>7</sup> Dashboard bestuursakkoord PO 2017 (2017).

peilingsonderzoek daarom niet alleen met de 1-meting Bewegingsonderwijs van het Mulier Instituut, maar waar mogelijk ook met de bevindingen uit deze evaluatie.

### Tijd

Aan de deelnemende scholen is gevraagd hoeveel lessen bewegingsonderwijs er gemiddeld per week zijn ingeroosterd (1, 2, 3, 4 of 5 lessen per week) en hoeveel tijd er is ingeroosterd per les (30, 45, 50, 60 of 90 minuten) voor de groepen 1 tot en met 8. Met deze gegevens kon het aantal minuten bewegingsonderwijs per week worden berekend (zie Figuur 1).

Figuur 1 – Aantal minuten bewegingsonderwijs per week naar aantal lessen voor groepen 1 tot en met 8 in het basisonderwijs (bo, n=62) en speciaal basisonderwijs (sbo, n=17)



De meerderheid van de basisscholen (77%) geeft aan 2 lessen bewegingsonderwijs per week in te roosteren voor de groepen 1 tot en met 8. De meest voorkomende lesduur is 45 minuten (50%). Daarmee verzorgen de meeste basisscholen (61%) 90 minuten bewegingsonderwijs per week.

Op 21 procent van de basisscholen wordt 1 lesuur per week bewegingsonderwijs gegeven. De 1-meting rapporteert eenzelfde percentage scholen dat 1 les aanbiedt; in de evaluatie van het bestuursakkoord wordt een hoger percentage genoemd, namelijk 35 procent. Slechts enkele scholen (5%) geven aan minder dan 90 minuten aan bewegingsonderwijs per week in te roosteren.

Ook op scholen voor speciaal basisonderwijs worden meestal 2 lessen (94%) van 45 minuten bewegingsonderwijs gegeven (64%) in alle leerjaren. Daarmee verzorgt ook een meerderheid van de sbo-scholen 90 minuten bewegingsonderwijs per week (64%). Op 6 procent van de sbo-scholen wordt slechts 1 lesuur bewegingsonderwijs per week ingeroosterd. Op deze scholen ligt het gemiddelde aantal minuten per week onder de 90 minuten, namelijk op 50 minuten.

Het aantal minuten bewegingsonderwijs per week is berekend aan de hand van de ingeroosterde, brutolesttijd. Gemiddeld is de brutolesttijd 62 minuten in het basisonderwijs en 52 minuten in het speciaal basisonderwijs. Van deze brutolesttijd wordt ook tijd besteed om naar de gymlocatie te gaan en om te kleden. De reistijd naar de gymlocatie heeft dus invloed op het aantal minuten dat *netto* aan bewegingsonderwijs wordt besteed. De gemiddelde nettolesttijd per les bewegingsonderwijs voor de groepen 1 tot en met 8 ligt bij de deelnemende basisscholen op ongeveer 52 minuten en bij de scholen voor speciaal basisonderwijs gemiddeld op 40 minuten. Per week wordt er netto 91 minuten aan bewegingsonderwijs in het basisonderwijs en 78 minuten in het speciaal basisonderwijs besteed. Cijfers uit de 1-meting Bewegingsonderwijs laten een vergelijkbaar netto weekgemiddelde zien voor het basisonderwijs (93 minuten) en een hoger netto weekgemiddelde voor het speciaal basisonderwijs (92 minuten).

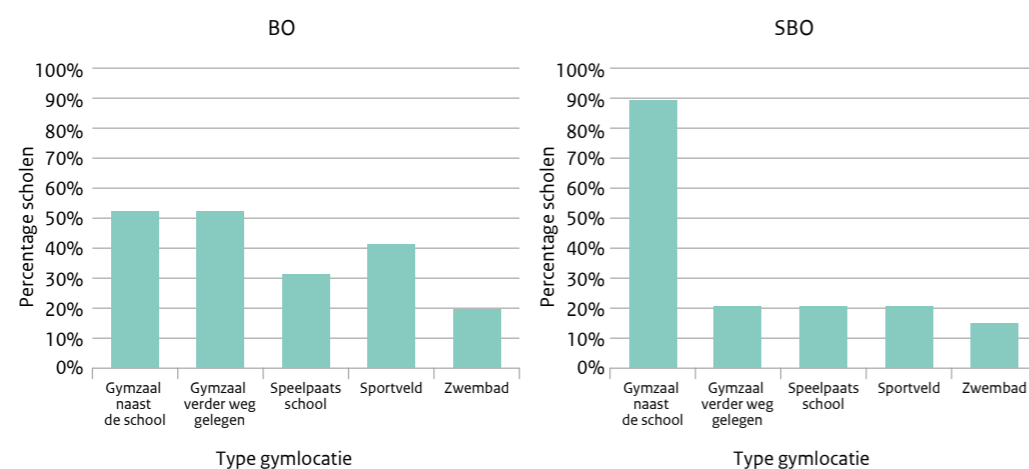


Van de scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, zegt bijna de helft van de basisscholen (46%) een reistijd naar de locatie te hebben tussen de 0 en 5 minuten, ongeveer een derde geeft aan een reistijd te hebben tussen de 5 en 10 minuten (36%) en slechts enkele scholen geven aan een reistijd te hebben tussen de 10 en 20 minuten (16%). Een reistijd van meer dan 30 minuten naar de gymlocatie kwam onder de deelnemende scholen nauwelijks voor (2%). Voor het speciaal basisonderwijs valt vooral op dat bijna alle scholen zeggen een reistijd tussen de 0 en 5 minuten te hebben naar de gymlocatie (95%).

### Accommodatie

In Figuur 2 hieronder is aangegeven van welke accommodaties voor bewegingsonderwijs de scholen dit schooljaar gebruik zeggen te maken. Scholen konden hierbij meerdere locaties aanvinken.

Figuur 2 – Type accommodatie bij bewegingsonderwijs (meerdere locaties mogelijk) in bo (n=66) en sbo (n=19)



Ongeveer de helft van de deelnemende basisscholen maakt gebruik van de gymzaal naast de school en/of een verder weg gelegen gymzaal (beide 52%). Voor ongeveer een vijfde (respectievelijk 18% en 24%) is de naast of verder weg gelegen gymzaal ook de enige locatie waar het bewegingsonderwijs plaatsvindt. Voor de deelnemende sbo-scholen valt op dat zij met name de gymzaal naast de school gebruiken (90%). Voor 47% van de scholen is dit de enige locatie die wordt gebruikt voor bewegingsonderwijs.

Van de deelnemende basisscholen geeft één op de tien aan dat de gymzaal in eigendom is (11%), tegen de helft van de scholen voor speciaal basisonderwijs. Dit komt overeen met cijfers uit de 1-meting Bewegingsonderwijs.

## 1.3 Inzet van groeps- en vakleerkrachten

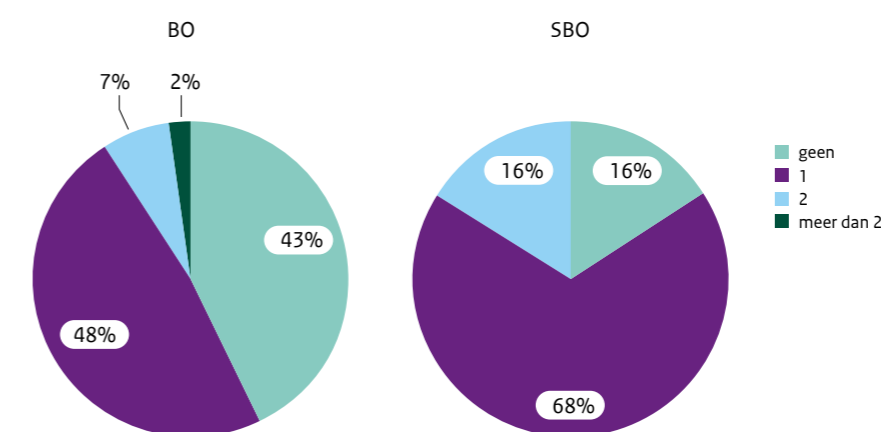
Sinds de Wet op het primair onderwijs (2001) zijn de bevoegdheden van leerkrachten bij bewegingsonderwijs veranderd en zijn leerkrachten met een diploma van de pabo (na 2005) niet meer automatisch bevoegd om bewegingsonderwijs te geven. Een bevoegde leerkracht voor bewegingsonderwijs is een vakleerkracht of een groepsleerkracht die een aantekening bewegingsonderwijs heeft gehaald (Plan van aanpak Bewegingsonderwijs, 2015; Reijgersberg, Van der Werff & Lucassen, 2013). Groepsleerkrachten die zijn afgestudeerd na 2005 kunnen deels tijdens en deels na de pabo de Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs volgen via de pabo en ontvangen dan een *tijdelijke bevoegdheid* (voor maximaal twee aaneengesloten schooljaren). Na afronding van de leergang zijn ze bevoegd om lessen bewegingsonderwijs te geven aan alle leerlingen (*brede bevoegdheid*). Groepsleerkrachten die aan de pabo zijn afgestudeerd na 2005 en die geen getuigschrift voor bewegingsonderwijs hebben behaald, zijn niet bevoegd om bewegingsonderwijs te geven (*onbevoegd*). Leerkrachten die zijn afgestudeerd aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) hebben een eerstegraadsbevoegdheid voor het geven van bewegingsonderwijs aan alle leerlingen vanaf 4 jaar en zijn 'vakleerkracht'.

Aan de deelnemende scholen zijn vragen voorgelegd over het aantal vakleerkrachten en de bevoegdheden van de groepsleerkrachten die de bewegingslessen verzorgen voor de groepen 3 tot en met 8.

### Vakleerkrachten

Van de deelnemende basisscholen zegt bijna de helft dat er één vakleerkracht op de school werkzaam is die bewegingsonderwijs aan de groepen 3 t/m 8 verzorgt (48%). Slechts een paar scholen geven aan twee vakleerkrachten in te zetten (7%) en slechts een enkele school heeft meer dan twee vakleerkrachten beschikbaar (zie Figuur 3). Van de scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) die de vragenlijst invulden, zegt ruim twee derde over één vakleerkracht voor het bewegingsonderwijs te beschikken (68%). Sommige sbo-scholen hebben twee vakleerkrachten (16%).

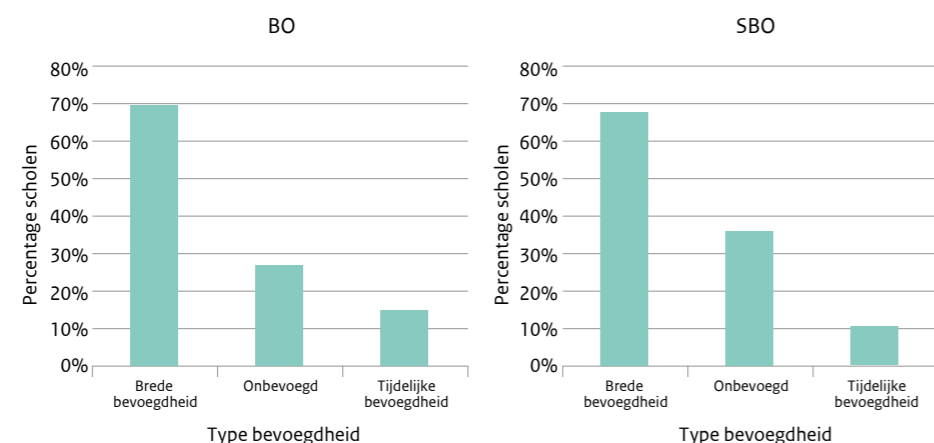
Figuur 3 – Aantal vakleerkrachten in bo (n=54) en sbo (n=19)



### Bevoegdheden van groepsleerkrachten

Aan de scholen is de vraag voorgelegd welke bevoegdheden de groepsleerkrachten hebben die de bewegingslessen aan de groepen 3 tot en met 8 geven. De scholen konden aangeven of het hier ging om 1) leerkrachten met een *brede bevoegdheid*; 2) leerkrachten met een *tijdelijke bevoegdheid*; of 3) *onbevoegde* leerkrachten. De scholen konden meerdere antwoorden geven. In Figuur 4 zijn de resultaten weergegeven.

Figuur 4 – Bevoegdheden van groepsleerkrachten (meerdere antwoorden mogelijk) in bo (n=66) en sbo (n=19)



De meeste scholen geven aan dat de groepsleerkrachten die bewegingslessen voor groep 3 tot en met 8 verzorgen een brede bevoegdheid hebben (70% in bo en 68% in sbo). Wanneer groepsleerkrachten niet bevoegd zijn om bewegingsonderwijs te verzorgen (27% in bo en 37% in sbo), wordt er vaak ook een groepsleerkracht met een bevoegdheid (39% in bo en 14% in sbo), een vakleerkracht (6% in bo, 0% in sbo) of een combinatie van vak- en bevoegde groepsleerkrachten (56% in bo en 86% in sbo) ingezet om het bewegingsonderwijs voor de groepen 3 tot en met 8 te verzorgen. Zowel op de deelnemende basisscholen als sbo-scholen verzorgt een onbevoegde leerkracht nooit alleen het bewegingsonderwijs voor de groepen 3 tot en met 8. Of de leerkrachten daadwerkelijk samen de lessen bewegingsonderwijs verzorgen, is helaas niet uit de gegevens van dit peilingsonderzoek af te leiden.

Het Mulier Instituut rapporteert in haar 1-meting Bewegingsonderwijs een lager percentage onbevoegde leerkrachten. Uit dit peilingsonderzoek komt naar voren dat op 27 procent van de basisscholen onbevoegde leerkrachten bewegingsonderwijs geven aan groep 3 tot en met 8. De 1-meting rapporteert dat dat geldt voor 11 procent.<sup>8</sup> Ook voor sbo-scholen is het percentage in de 1-meting aanzienlijk lager: 37 procent in dit peilingsonderzoek tegenover 11 procent in de 1-meting. De tussenevaluatie van het Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs beschrijft dat op 33 procent van de basisscholen de lessen bewegingsonderwijs niet altijd door een bevoegde leerkracht gegeven worden. Dit percentage komt redelijk overeen met de 27 procent die we voor het basisonderwijs in dit peilingsonderzoek vinden. Vergelijkbaar met bevindingen uit dit peilingsonderzoek, blijkt verder uit cijfers van de 1-meting van het Mulier Instituut dat het nauwelijks voorkomt dat een onbevoegde groepsleerkracht alleen het bewegingsonderwijs voor groepen 3 tot en met 8 verzorgt (1,4% in bo en 0% in sbo).

In hoeverre worden groepsleerkrachten met een brede bevoegdheid voor bewegingsonderwijs structureel ingezet om meerdere klassen bewegingsonderwijs te geven? In Tabel 1 staat weergegeven hoe scholen hun groepsleerkrachten inzetten. Scholen konden ook hier meerdere antwoorden geven.

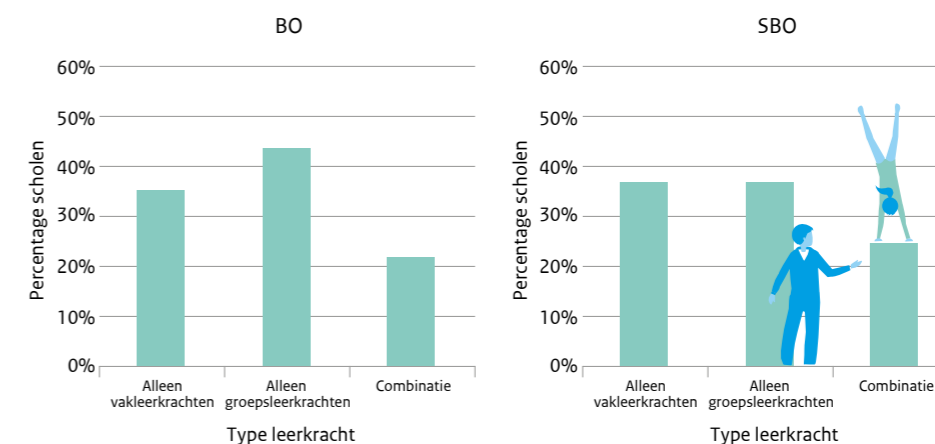
Tabel 1 – Wijze waarop groepsleerkrachten met brede bevoegdheid worden ingezet in bo (n=66) en sbo (n=19), in procenten

	BO	SBO
Geven alleen aan eigen groep/klas bewegingsonderwijs	49	58
Geven structureel aan meerdere groepen/klassen bewegingsonderwijs – deze leerkrachten mogen zich daarom ‘vakspecialist’ noemen	29	16

Groepsleerkrachten met een brede bevoegdheid (van voor en na 2005) worden op relatief weinig scholen (29%) ingezet als vakspecialist. In het sbo gaat het slechts om 16 procent van de scholen. Ook uit de 1-meting Bewegingsonderwijs blijkt dat gemiddeld (bo en sbo samen) slechts 21 procent van de scholen groepsleerkrachten met een brede bevoegdheid, structureel inzet om bewegingsonderwijs aan meerdere klassen te geven. In een evaluatie van de beurs voor bewegingsonderwijs, die sinds 1 juli 2015 binnen de lerarenbeurs beschikbaar is gesteld voor leerkrachten die hun bevoegdheid willen halen, wordt eveneens aangegeven dat het structureel aanbieden van bewegingsonderwijs aan andere klassen/groepen door bevoegde leerkrachten nauwelijks plaatsvindt (Van Casteren, Brukx & Kurver, 2017).

Bovenstaande resultaten over de inzet van groeps- en vakleerkrachten hebben betrekking op het bewegingsonderwijs voor de gehele school. Omdat we in dit peilingsonderzoek de vaardigheden van basisschoolleerlingen uit groep 8 en schoolverlaters uit het speciaal basisonderwijs in kaart brengen, zijn we specifiek geïnteresseerd in de leerkrachten die aan deze groepen leerlingen bewegingsonderwijs geven. Figuur 5 geeft daarom weer welk type leerkracht er wordt ingezet om bewegingsonderwijs te verzorgen voor basisschoolleerlingen in groep 8 of schoolverlaters in het sbo. Deze figuur is gebaseerd op de vragenlijst voor leerkrachten die is ingevuld door 87 leerkrachten (van 61 scholen) die bewegingsonderwijs verzorgen aan basisschoolleerlingen in groep 8 en 26 leerkrachten (van 17 scholen) die bewegingsonderwijs geven aan schoolverlaters in het sbo.

Figuur 5 – Type leerkracht dat bewegingsonderwijs verzorgt voor leerlingen in groep 8 in het bo (n=61) en sbo (n=16)



<sup>8</sup> Dit verschil heeft mogelijk te maken met de wijze waarop er naar bevoegdheden is gevraagd. In het huidige peilingsonderzoek is de term ‘smalle bevoegdheid’ gebruikt in plaats van ‘onbevoegd’, terwijl er in de 1-meting direct gevraagd is of er leerkrachten bewegingsonderwijs geven die ‘geen bevoegdheid voor bewegingsonderwijs’ hebben. Daarnaast is de vragenlijst uit de 1-meting ingevuld door schoolleiders, terwijl deze in het peilingsonderzoek ingevuld kon worden door schoolleider, vak- of groepsleerkracht.

In het basisonderwijs wordt het bewegingsonderwijs in groep 8 op 43 procent van de scholen door een groepsleerkracht en op 36 procent van de scholen door een vakleerkracht verzorgd. In het sbo wordt op 38 procent van de scholen een vakleerkracht ingezet om bewegingsonderwijs voor schoolverlaters te verzorgen. Deze percentages komen enigszins overeen met de cijfers uit de 1-meting bewegingsonderwijs, waar vakleerkrachten op respectievelijk 25 procent (bo) en 53 procent (sbo) van de scholen worden ingezet. Daarbij moet wel worden vermeld dat de cijfers in de 1-meting betrekking hebben op de leerkrachten die bewegingsonderwijs voor de groepen 3 tot en met 8 verzorgen en niet alleen aan leerlingen uit groep 8 of schoolverlaters.

De 1-meting laat verder duidelijke verschillen zien in de inzet van alleen vakleerkrachten naar regio. Ook in dit peilingsonderzoek is de stedelijkheid van het gebied waarin de school zich bevindt, bepalend voor de mate waarin vakleerkrachten worden ingezet. Zo wordt bewegingsonderwijs in stedelijk gebied op bijna de helft van de basisscholen (46%) door alleen een vakleerkracht verzorgd tegenover 30 procent in matig/niet stedelijk gebied. In matig/niet stedelijk gebied wordt vaker met alleen groepsleerkrachten gewerkt. Ook op grote basisscholen (meer dan 400 leerlingen) wordt beduidend meer met vakleerkrachten gewerkt (50%) dan op kleinere basisscholen (400 of minder leerlingen; 35%). Dit patroon is hetzelfde in het sbo.

Wanneer we kijken naar de bevoegdheden van de groepsleerkrachten die het bewegingsonderwijs aan groep 8 verzorgen, zien we dat er op 3 procent van de basisscholen (2 basisscholen) waar de leerkrachtvragenlijst is ingevuld, een onbevoegde leerkracht alleen bewegingsonderwijs geeft aan groep 8. Op 5 procent van de basisscholen verzorgt een onbevoegde leerkracht samen met een vakleerkracht of groepsleerkracht het bewegingsonderwijs. In het speciaal basisonderwijs is er geen sprake van bewegingsonderwijs aan schoolverlaters dat alleen verzorgd wordt door onbevoegde leerkrachten: daar wordt in 19 procent van de gevallen aan schoolverlaters bewegingsonderwijs gegeven door een onbevoegde leerkracht, maar altijd in combinatie met een vak- of groepsleerkracht.

## 1.4 Activiteiten en methoden

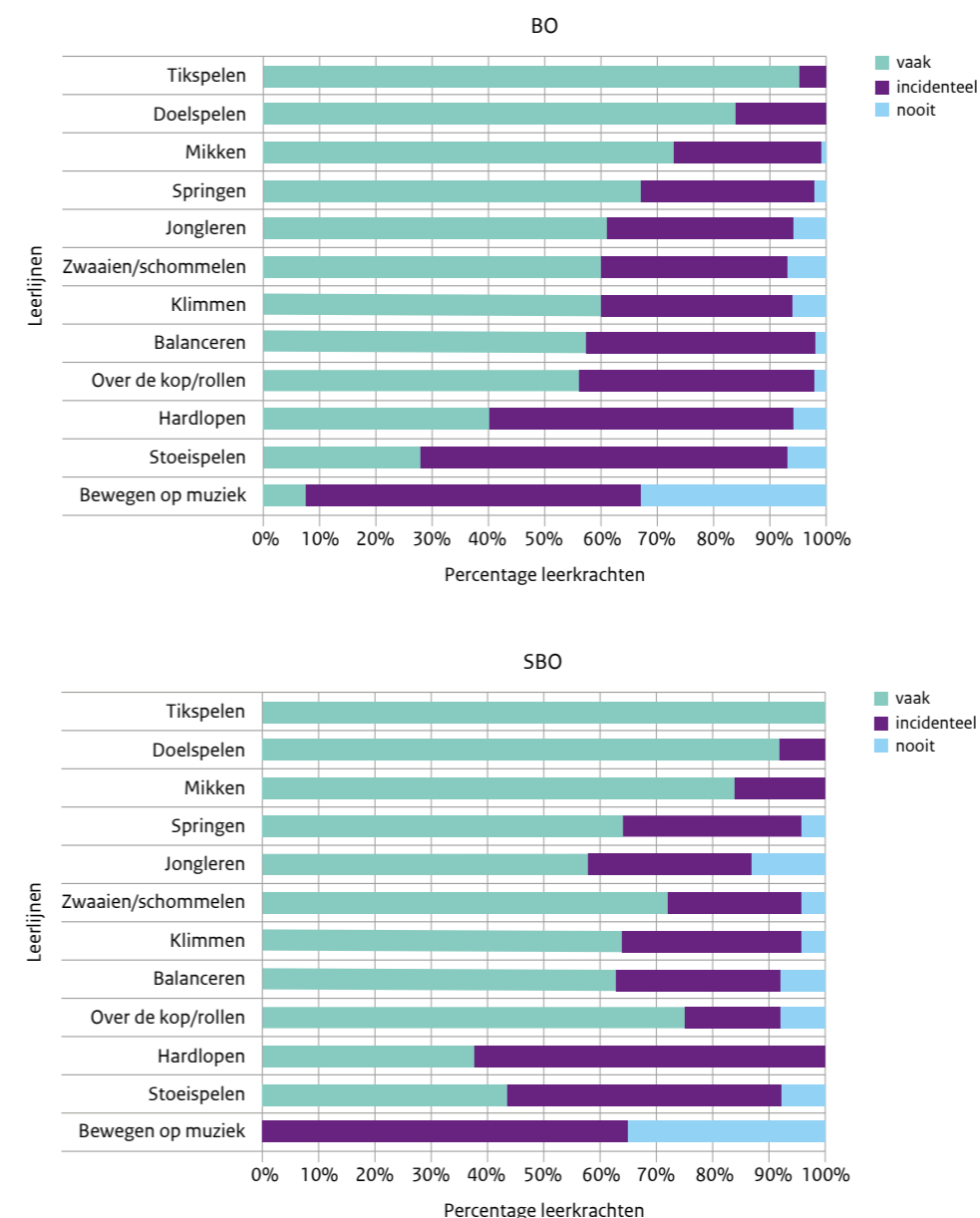
In de kerndoelen bewegingsonderwijs is beschreven wat in het basisonderwijs tijdens de lessen bewegingsonderwijs aan de orde moet komen. Deze kerndoelen bewegingsonderwijs zijn voor alle leeftijdsgroepen in het primair onderwijs uitgewerkt in twaalf leerlijnen en negen reguleringsdoelen (Mooij et al., 2004, 2011). Scholen zijn niet verplicht om deze leerlijnen en reguleringsdoelen te gebruiken; ze dienen enkel ter ondersteuning bij het vormgeven van hun onderwijsaanbod.

Aan de leerkrachten van de deelnemende scholen die bewegingsonderwijs in groep 8 verzorgen (of in het sbo aan de schoolverlaters) zijn vragen gesteld over het aanbod van de leerlijnen, de nagestreefde reguleringsdoelen (de sociale doelen van het bewegingsonderwijs) en de gebruikte methoden. Daarnaast zijn vragen gesteld over de extra activiteiten die naast het reguliere bewegingsaanbod worden georganiseerd onder (mede)verantwoordelijkheid van de school.

### Leerlijnen

Aan de leerkrachten is gevraagd in hoeverre zij de twaalf leerlijnen tijdens de gymlessen aanbieden (zie Figuur 6).

Figuur 6 – Overzicht van de 12 leerlijnen, aangeboden tijdens de gymlessen in het bo (n=83-87) en sbo (n=24-26)



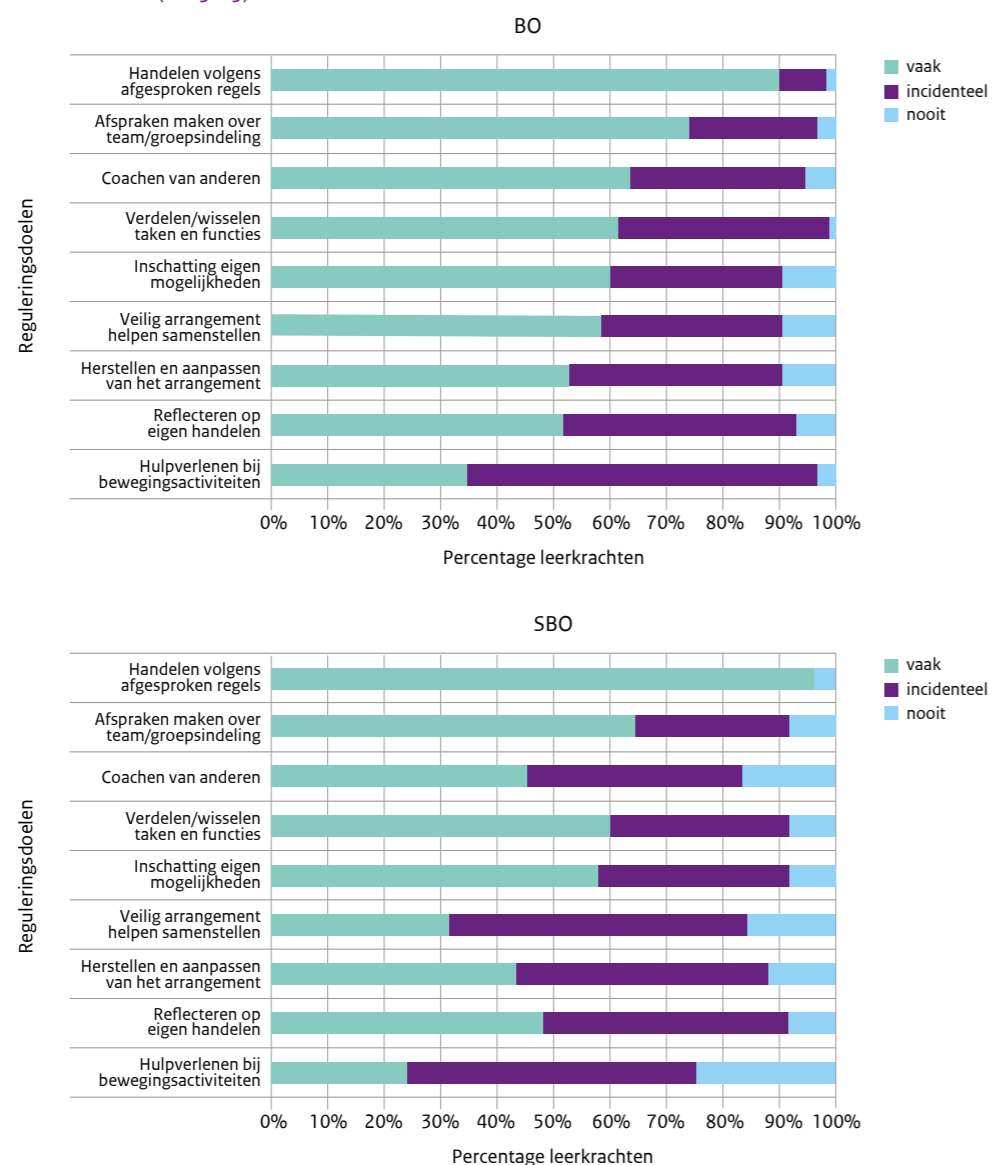
In het basisonderwijs worden vooral tikspelen (95%) en doelspelen (84%) aangeboden tijdens de gymlessen. Ook mikken wordt vaak tijdens de gymlessen aangeboden (73%). Springen, jongleren, zwaaien en schommelen, klimmen, balanceren en over de kop gaan en rollen, worden vaak aangeboden op meer dan de helft van de scholen. Leerkrachten zeggen hardlopen, stoeispelen en bewegen op muziek vooral incidenteel aan te bieden. Het speciaal basisonderwijs laat eenzelfde patroon zien. Echter, gemiddeld genomen zeggen de leerkrachten in het sbo iets vaker te werken aan de leerlijnen dan de leerkrachten in het basisonderwijs, op enkele uitzonderingen na (jongleren en bewegen op muziek).

Wanneer we specifiek kijken naar het type leerkracht, dan zien we dat vakleerkrachten meer aangeven activiteiten vaak aan te bieden dan groepsleerkrachten. Dit geldt vooral voor jongleren (85% versus 46%), springen (88% versus 52%), zwaaien/schommelen (80% versus 47%), klimmen (77% en 49%) en stoeispelen (41% en 21%). Alleen de leerlijn bewegen op muziek wordt iets vaker toegepast door groepsleerkrachten (11%) dan door vakleerkrachten (3%). Bij de sbo-scholen zien we eenzelfde patroon. De verschillen tussen vak- en groepsleerkrachten zijn daar echter niet significant.

**Reguleringsdoelen**

De reguleringsdoelen beogen dat kinderen een bijdrage leveren aan het op gang houden van de onderwijs-activiteit. Als kinderen dit leren, kunnen zij ook op andere plaatsen met andere kinderen deze activiteiten doen, zonder de aanwezigheid van een leerkracht, een scheidsrechter of een trainer. Het accent ligt op het omgaan met en het inrichten van arrangementen, de regels en de regelingen die in een groepsactiviteit van toepassing zijn, maar ook en vooral om reflectie op het eigen bewegingsgedrag en dat van de ander (Van Berkel, 2016). Ook leren de kinderen anderen helpen in hun leerproces en hun eigen bewegingsmogelijkheden inschatten. Voor de negen reguleringsdoelen is aan de leerkrachten gevraagd om aan te geven of zij hieraan werken tijdens de lessen bewegingsonderwijs. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 7.

Figuur 7 – Overzicht van de 9 reguleringsdoelen, aangeboden tijdens de gymles in het bo (n=83-85) en sbo (n=23-25)



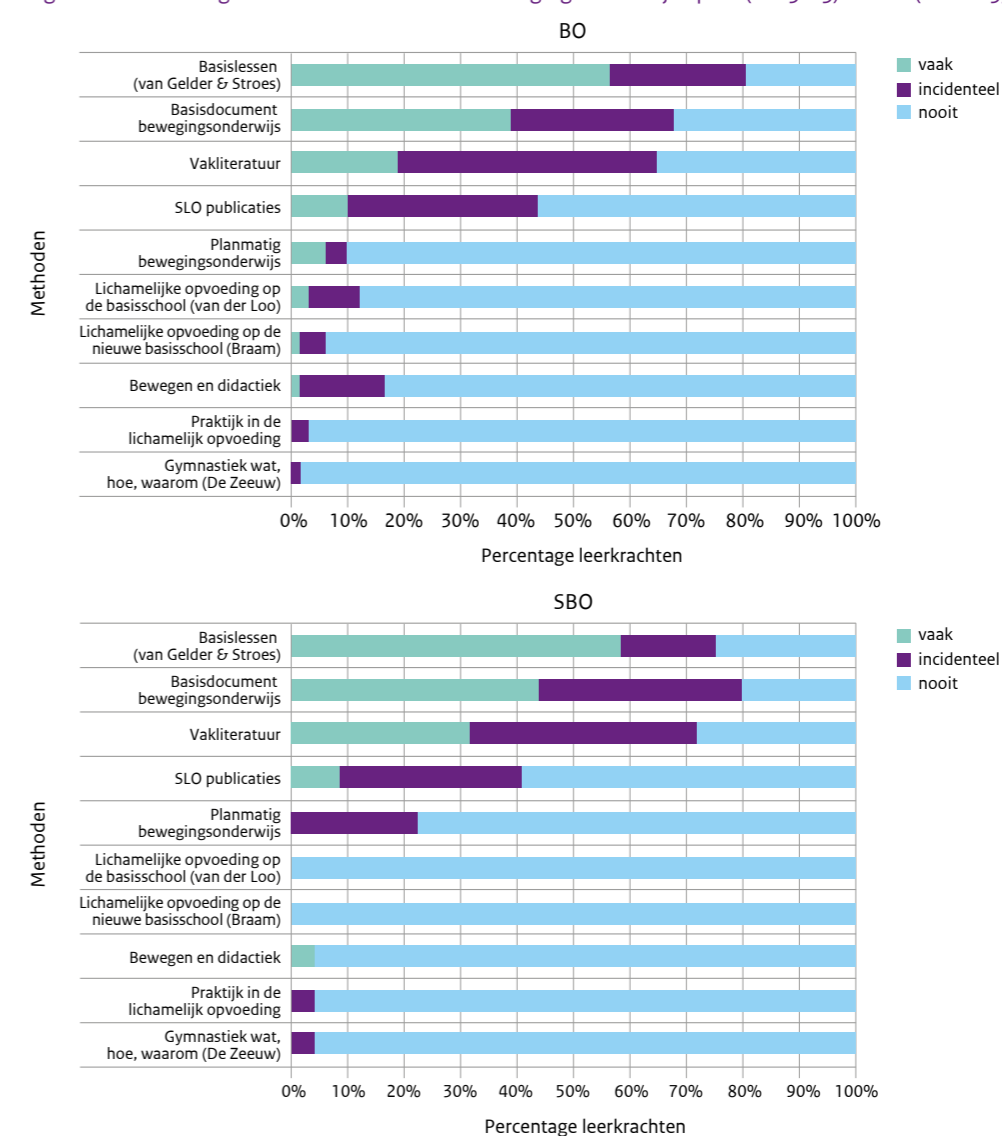
Bijna alle leerkrachten in het basisonderwijs zeggen vaak te werken aan het reguleringsdoel 'handelen volgens de afgesproken regels' (91%). Ook zegt driekwart van de leerkrachten in het basisonderwijs vaak te werken aan het reguleringsdoel 'afspraken maken over team en groepsindeling' (75%). Aan het reguleringsdoel 'hulp verlenen bij bewegingsactiviteiten' wordt in het basisonderwijs met name incidenteel aandacht besteed (61%). In het speciaal basisonderwijs zien we een vergelijkbaar patroon. Maar gemiddeld genomen zeggen de leerkrachten in het basisonderwijs iets vaker te werken aan de reguleringsdoelen dan de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, behalve bij het reguleringsdoel 'handelen volgens afgesproken regels'.

Wanneer we vak- en groepsleerkrachten met elkaar vergelijken, zien we dat in het basisonderwijs vakleerkrachten vaker dan groepsleerkrachten werken aan de reguleringsdoelen 'verdelen en wisselen van taken en functies' (respectievelijk 88% en 43%), 'inschatten van de eigen mogelijkheden' (82% en 47%) en 'herstellen en aanpassen van het bewegingsarrangement' (67% en 42%). Verder valt op dat in het speciaal basisonderwijs juist meer groepsleerkrachten zeggen vaak te werken aan het reguleringsdoel 'hulpverlenen bij bewegingsactiviteiten' (36%) dan vakleerkrachten dat doen (10%).

**Methoden**

De leerkrachten is ook gevraagd welke didactiek of methodehandboeken zij gebruiken bij de voorbereiding van de lessen bewegingsonderwijs. De leerkrachten gaven per didactiek of methodehandboek aan of zij deze vaak, incidenteel of nooit gebruiken. De resultaten zijn hieronder weergegeven in Figuur 8.

Figuur 8 – Methodegebruik door leerkrachten bewegingsonderwijs op bo (n=65-83) en sbo (n=22-25)



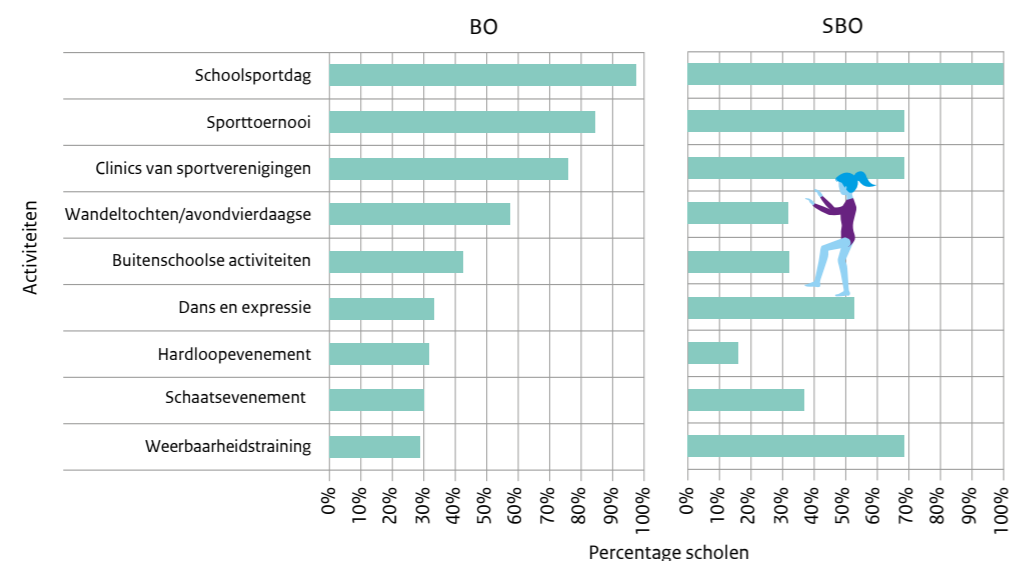
Meer dan de helft van de leerkrachten in het basisonderwijs zegt de basislessen (Van Gelder & Stroes) vaak te gebruiken als methode voor bewegingsonderwijs (57%). Ook het basisdocument bewegingsonderwijs SLO/KVLO (Mooij et al., 2011) wordt door meerdere leerkrachten vaak gebruikt als methode (39%). Maar de meeste bevroegde methoden worden bijna nooit gebruikt. Ditzelfde patroon zien we in de 1-meting van het Mulier Instituut. Vakliteratuur (45%) en SLO-publicaties (34%) worden vooral incidenteel gebruikt volgens de leerkrachten. Voor de sbo-scholen zien we eenzelfde patroon. Ook daar worden de basislessen (Van Gelder & Stroes) het meest gebruikt voor de lessen bewegingsonderwijs (58%). Voor de deelnemende sbo-scholen valt op dat daar vaker vakliteratuur wordt gebruikt (32% in sbo tegen 19% in bo).

Ook hier zien we verschillen tussen vak- en groepsleerkrachten. Vakleerkrachten in het basisonderwijs zeggen vaker geregeld gebruik te maken van het basisdocument bewegingsonderwijs (63%) dan groepsleerkrachten (11%). De SLO-publicaties worden iets vaker gebruikt door vakleerkrachten (15%) dan door de groepsleerkrachten (6%). Dit geldt ook voor het speciaal basisonderwijs (25% van de vakleerkrachten versus 0% van de groepsleerkrachten). Tevens lijkt het gebruik van vakliteratuur vooral te liggen bij vakleerkrachten (32% in het bo en 60% in het sbo) en minder bij groepsleerkrachten (8% in bo en 7% in sbo).

#### Extra activiteiten

Aan de scholen is gevraagd aan welke van de activiteiten genoemd in Figuur 9 de (meeste) leerlingen van groep 8 deelnemen (of in het sbo de schoolverlaters). Scholen bieden gemiddeld vier à vijf van deze activiteiten aan op het gebied van sport en spel naast de reguliere lessen bewegingsonderwijs.

Figuur 9 – Percentage scholen dat extra bewegingsactiviteiten aanbiedt in bo (n=66) en sbo (n=19)

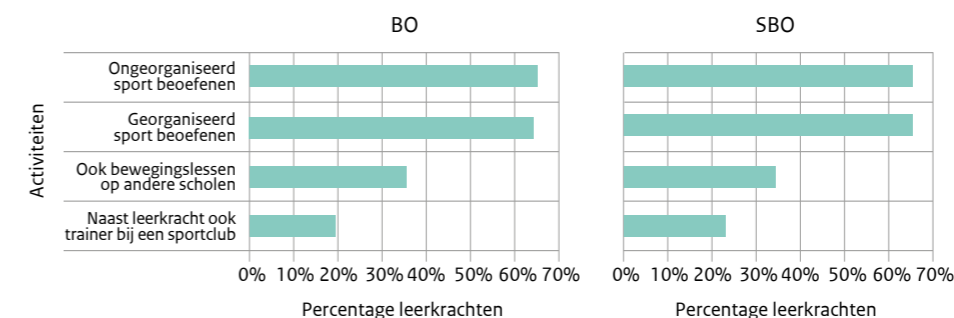


De meeste basisscholen geven aan dat hun leerlingen deelnemen aan een sportdag (98% in bo en 100% in sbo). Veel basisscholen zeggen tevens dat hun leerlingen deelnemen aan sporttoernooien (85% in bo en 68% in sbo) en clinics van sportverenigingen (76% in bo en 68% in sbo). Ook aan wandeltochten en avondvierdaagse nemen volgens meer dan de helft van de basisscholen de meeste groep 8 leerlingen deel (58%), terwijl slechts een derde deel van de sbo-scholen dit noemt. Voor sbo-scholen valt op dat zij aangeven dat veel schoolverlaters deelnemen aan weerbaarheidstrainingen (68%) en dans- en expressie-activiteiten (53%). Dit komt in het sbo aanzienlijk meer voor dan in het basisonderwijs.

## 1.5 Sportactiviteiten, competenties en attituden van leerkrachten

Om meer te weten over de leerkrachten die de vragenlijst voor leerkrachten hebben beantwoord, hebben we de leerkrachten onder andere gevraagd naar andere bewegingsgerelateerde activiteiten die zij naast hun werkzaamheden als leerkracht bewegingsonderwijs ondernemen. Daarbij zijn meerdere antwoorden mogelijk. In Figuur 10 zijn de resultaten weergegeven.

Figuur 10 – Sportactiviteiten die leerkrachten bewegingsonderwijs in vrije tijd ondernemen op bo (n=86-87) en sbo (n=26)

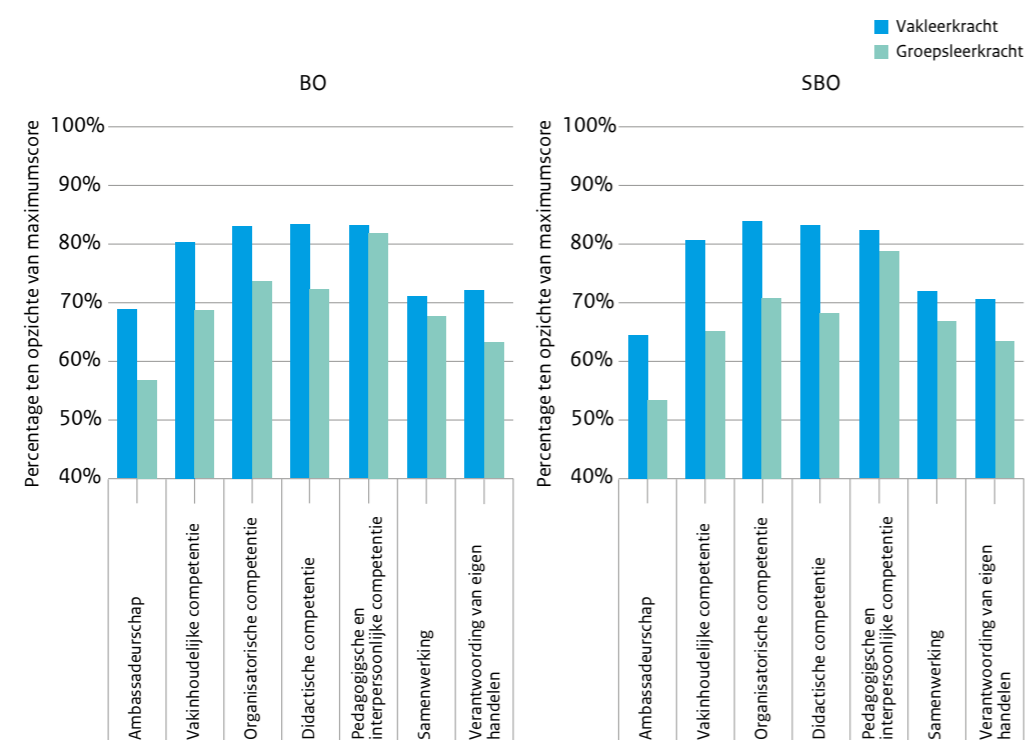


Ruim twee derde van de leerkrachten geeft aan zelf te sporten in georganiseerd (64%) of ongeorganiseerd verband (65%). Een vijfde van de leerkrachten geeft aan ook trainer te zijn bij een sportclub (20%) en ruim een derde geeft aan ook de bewegingslessen te verzorgen op andere scholen (36%). In het sbo zien we eenzelfde patroon.

We hebben de leerkrachten ook gevraagd naar hun competenties en attituden. De kwaliteit van de begeleiding (ofwel de competenties van de leraren of trainers) wordt gezien als een belangrijke factor in het proces van bewegingsonderwijs (Schipper-van Veldhoven, 2016). De volgende competenties en attituden zijn bevroegd: ambassadeurschap, vakinhoudelijke competentie, organisatorische competentie, didactische competentie, pedagogische en interpersoonlijke competentie (ofwel: basisbehoeften, opbouwen van een relatie, stimuleren van competentie en autonomie), samenwerking met anderen en verantwoording van eigen handelen.<sup>9</sup> In Figuur 11 wordt weergegeven hoe groeps- en vakleerkrachten (P90) op elke competentie-categorie scoren. Om de competentie-categorieën naast elkaar te tonen, zijn de scores vergelijkbaar gemaakt. Dit is gedaan door scores om te rekenen naar een percentage ten opzichte van het maximum van de competentieschaal.

<sup>9</sup> Deze competenties zijn voortgekomen uit de prestatie-indicatoren, gespecificeerd in de Eindrapportage Doelen en prestatie-indicatoren Bewegingsonderwijs van Bureau ICE (2015); zie ook Timmermans et al. (2017)

Figuur 11 – Competenties van groeps- en vakleerkrachten in bo (n=83-86) en sbo (n=24-25): score (in %) ten opzichte van het maximum



Gemiddeld beoordelen vakleerkrachten zichzelf, zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs, het hoogst op didactische competentie, organisatorische competentie en pedagogische en interpersoonlijke competentie. Voor groepsleerkrachten in het basis- en speciaal basisonderwijs geldt dat ze zichzelf vooral hoog beoordelen als het gaat om hun pedagogische en interpersoonlijke competentie. Daarna volgen organisatorische competentie en didactische competentie.

Wanneer we kijken naar de verschillen tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten in het basisonderwijs, dan zien we dat vakleerkrachten zichzelf gemiddeld significant hoger scoren op ambassadeurschap, vakinhoudelijke competentie, organisatorische competentie, didactische competentie en de verantwoording van het eigen handelen, dan groepsleerkrachten. Deze verschillen zijn wellicht te verklaren door de scholing die vakleerkrachten hebben gehad op de genoemde competentiegebieden. Bij de vakinhoudelijke competentie en de verantwoording van het eigen handelen gaat het vooral om het hebben en behouden van voldoende kennis over motorische ontwikkeling en het aanleren van bewegingsvaardigheden. Bij didactische competentie gaat het om de mate waarin een leerkracht kan differentiëren in de gymles. Ambassadeurschap reflecteert het zichtbaar uitdragen van passie voor het vak bewegingsonderwijs.

Ook wanneer we de leerkrachten vroegen zichzelf een cijfer te geven (op de schaal 1 t/m 10) als leerkracht bewegingsonderwijs, geven vakleerkrachten zichzelf een beduidend hoger cijfer (een 8) dan groepsleerkrachten (een 7). In het speciaal basisonderwijs zien we hetzelfde patroon.

## 1.6 Trend sinds 2006

Ook in 2006 is het bewegingsonderwijs gepeild. Deze peiling is uitgevoerd door Cito (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008). In 2006 namen 70 basisscholen deel aan de peiling. 63 van deze scholen vulden een vragenlijst in over het onderwijsaanbod voor bewegingsonderwijs. Zijn er sinds 2006 veranderingen opgetreden in het aanbod van bewegingsonderwijs in Nederland? Deze vergelijking kunnen we alleen maken voor het

basisonderwijs aangezien het speciaal basisonderwijs in 2006 niet deelnam aan de peiling. Daarnaast is het, omdat de vraagstelling in de peiling van 2006 soms verschilde van die in de peiling van 2016, alleen mogelijk om een directe vergelijking te maken op de aanbodaspecten die we hieronder bespreken.

### Beleid

De basisscholen die in 2016 deelnamen, zeggen vaker een periode- of jaarplanning te gebruiken dan de deelnemende scholen in het onderzoek in 2006. Zei tien jaar geleden nog iets meer dan de helft van de scholen (55%) een periode- of jaarplanning voor bewegingsonderwijs te gebruiken, in 2016 was dit vier op de vijf scholen (80%). De mate waarin remediërend bewegingsonderwijs wordt aangeboden, is in tien jaar niet veranderd. Basisscholen zijn in tien jaar tijd wel meer samenwerkingen aangegaan met buitenschoolse partners. In 2006 gaf minder dan de helft (38%) aan samen te werken met buitenschoolse partners. Dat percentage is in 2016 gestegen naar bijna vier op de vijf scholen (79%).

### Aantal lessen, lestijd en type leerkracht

Wat betreft het aantal lessen bewegingsonderwijs per week zijn er nauwelijks veranderingen. Ook in 2006 gaf iets meer dan driekwart van de scholen aan twee lessen in de week voor bewegingsonderwijs in te roosteren. In 2016 werd er per week wel iets meer tijd besteed aan bewegingsonderwijs (106 minuten) dan in 2006 (97 minuten), maar dit verschil is niet significant.

Het type leerkracht dat het bewegingsonderwijs verzorgt voor groep 8 (of combinatiegroep 7/8 in 2006) is wel veranderd: in 2016 worden lessen voor groep 8 vaker verzorgd door de vakleerkracht (39% versus 22% in 2006) en wordt er minder met combinaties van groeps- en vakleerkrachten gewerkt (20% versus 36% in 2006). Hierbij moet wel worden opgemerkt dat er in 2006 minder scholen uit stedelijk gebied deelnamen;<sup>10</sup> een factor die samenhang vertoont met het aantal vakleerkrachten dat werkzaam is op een school.

### Activiteiten: leerlijnen en reguleringsdoelen

Ook in 2006 is aan leerkrachten gevraagd om aan te geven hoe vaak ze aandacht besteden aan de leerlijnen en reguleringsdoelen die worden beschreven in het Basisdocument Bewegingsonderwijs. Wanneer we kijken naar de relatieve frequentie van de aangeboden leerlijnen is er sinds 2006 niet zo heel erg veel veranderd. Zo werden bijvoorbeeld ook in 2006 doel- en tikspelen het vaakst aangeboden. Alleen de leerlijn 'jongleren' wordt in 2016 (61% vaak) vaker aangeboden dan in 2006 (42% vaak).

Net als in het huidige peilingsonderzoek, zien we ook in 2006 dat vakleerkrachten veel activiteiten vaker aanbieden dan groepsleerkrachten. Als we voor beide jaren vergelijken hoe vaak groeps- en vakleerkrachten bepaalde leerlijnen aanbieden, dan zien we dat vakleerkrachten in 2016 vaker de leerlijn 'jongleren' zijn gaan aanbieden (85% vaak in 2016 versus 55% vaak in 2006) en minder vaak 'bewegen op muziek' (3% vaak in 2016 versus 18% vaak in 2006). Bij groepsleerkrachten zijn er tussen 2006 en 2016 geen verschillen te zien in de aangeboden leerlijnen.

Als het gaat om het aanbieden van de reguleringsdoelen<sup>11</sup> is er sinds 2006 weinig veranderd. Enkel aan het reguleringsdoel 'Hulpverlening bij bewegingsactiviteiten' werd in 2006 vaker (57%) aandacht besteed dan in 2016 (35%). Dit komt doordat groepsleerkrachten dit reguleringsdoel minder vaak zijn gaan aanbieden. Ook het reguleringsdoel 'Verdelen en wisselen van taken en functies' werd door groepsleerkrachten in 2016 minder vaak (45%) aangeboden dan in 2006 (71%).

<sup>10</sup> In het huidige peilingsonderzoek komt de 'stedelijkheid' van de deelnemende basisscholen overeen met die van scholen in de totale populatie (en is dus representatief). In 2006 is echter gekozen voor de afname van het peilingsonderzoek op vijf locaties in het land. De steekproef in 2006 is daardoor getrokken uit de basisscholen in een straal van 15 km rond deze vijf locaties. Het gevolg van deze werkwijze is dat er in 2006 minder scholen uit stedelijk gebied deelnamen dan in 2016.

<sup>11</sup> Om een vergelijking met 2016 mogelijk te maken hebben we de antwoordcategorieën 'regelmatig' en 'vaak' uit 2006 samengenomen, waarbij de leerkracht aangeeft minimaal maandelijks of meer aan het reguleringsdoel te werken. De andere categorieën kwamen redelijk overeen met de categorieën in 2016.

## 2 Resultaten bewegingsonderwijs

**In dit hoofdstuk geven we de resultaten weer van de vaardigheden die bij leerlingen zijn gemeten op het gebied van bewegingsonderwijs. In de peiling zijn algemene motorische vaardigheden (balans, balvaardigheid), fitheid en kracht gemeten én specifiek in het bewegingsonderwijs geoefende vaardigheden (zoals rollen over verhoogd vlak en tennissen). Ook hebben de leerlingen bij twee onderdelen een inschatting gemaakt van hun eigen bewegingsvaardigheid of de bewegingsvaardigheid van een medeleerling (conform twee reguleringsdoelen).**

De vaardigheden van leerlingen zijn gemeten aan de hand van scores op veertien verschillende onderdelen. Deze onderdelen zijn verdeeld over zes leerlijnen: balanceren, mikken en jongleren,<sup>12</sup> hardlopen, springen, zwaaien en doelspelen. Voor de algemene motorische vaardigheden en fitheid zijn gestandaardiseerde tests gebruikt (zie algemene balansvaardigheid, balvaardigheid, 10x5-meterloop, shuttleruntest en vertesprong). Bij die tests zijn normen beschikbaar waarmee de prestaties op het onderdeel vergeleken kunnen worden. Daarmee kunnen we bij de betreffende onderdelen aangeven of de prestaties van de leerlingen liggen op het niveau dat verwacht mag worden van leerlingen van deze leeftijd. Bij de normen maken we wel de kanttekening dat het over het algemeen oude normgegevens zijn. De leerlingpopulatie is de afgelopen jaren veranderd op bepaalde kenmerken die een samenhang vertonen met bewegingsvaardigheid (zoals BMI). Daarom is het van belang de normvergelijkingen voorzichtig te interpreteren. Wellicht worden verschillen tussen de normwaarden en de huidige resultaten namelijk deels verklaard door veranderingen in die kenmerken (bijvoorbeeld de toename in BMI). Voor negen onderdelen zijn er geen normgegevens beschikbaar. Daarom maken we binnen dit peilingsonderzoek ook gebruik van vergelijkingen tussen leerlingen: welke vaardigheden beheersen de hoogvaardige leerlingen (10 procent hoogst scorende leerlingen, P90) ten opzichte van de gemiddelde leerlingen<sup>13</sup> (P50) en de laagvaardige leerlingen (10 procent laagst scorende leerlingen, P10)?

In de eerste paragrafen van dit hoofdstuk beschrijven we per leerlijn de bewegingsvaardigheden van de leerlingen uit groep 8 (bo) en de leerlingen in het laatste leerjaar (verder: schoolverlaters) van het speciaal basisonderwijs (sbo). In de laatste paragraaf beschrijven we de verschillen met de vorige peiling in 2006 (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008).

<sup>12</sup> De leerlijnen mikken en jongleren zijn bij de bespreking in dit hoofdstuk samengenomen omdat beide leerlijnen aan de orde komen in het onderdeel balvaardigheid.

<sup>13</sup> Het gemiddelde verwijst hier niet naar het rekenkundig gemiddelde, maar naar de 10 procent leerlingen die precies in het midden van de verdeling zitten (P50).



## 2.1 Leerlijn balans

### 2.1.1 Balansvaardigheid

Dit onderdeel bestaat uit een aantal opdrachten die een beroep doen op de balansvaardigheid van leerlingen. Het betreft zowel statische (stilstaand) als dynamische (lopend) balans. De opdrachten zijn oplopend in moeilijkheid en zijn afkomstig uit een gestandaardiseerde test voor het meten van de motoriek van kinderen (Bruininks & Bruininks, 2005).

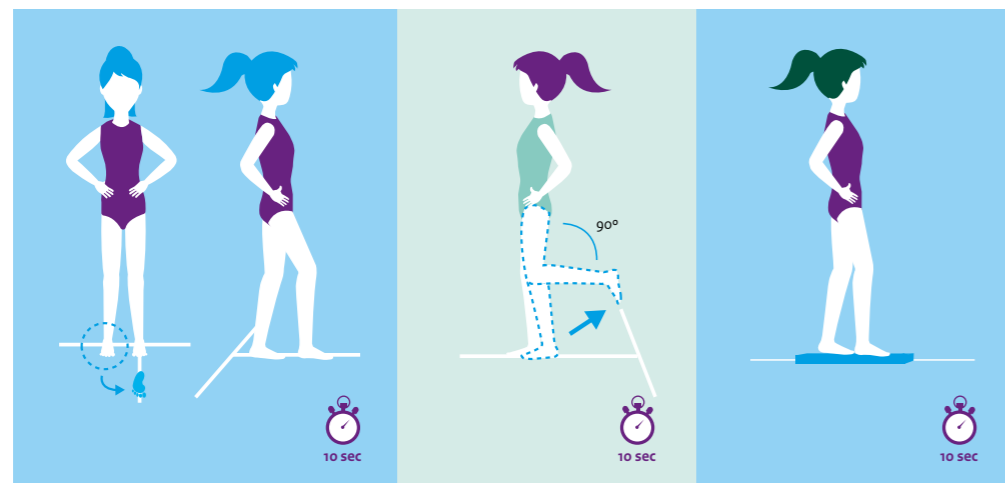
De leerlingen krijgen bij dit onderdeel negen opdrachten. Tabel 1 beschrijft de verschillende deelopdrachten met daarbij de maximumscore. De leerlingen hebben elke deelopdracht één keer uitgevoerd. Er werd alleen een tweede meting uitgevoerd wanneer de leerling tijdens de eerste meting niet de maximale score behaalde, omdat de leerling a) viel/struikelde, b) van de lijn afstapte, c) de handen van de heupen haalde, d) er niet in slaagde om een opgetrokken been onder een hoek van ten minste 45 graden te houden, e) de ogen opende of f) niet hak-tot-teen stond.

Tabel 1 – Deelopdrachten onderdeel 'Balansvaardigheid' met scoringswijze

	Opdracht	Max. score <sup>14</sup>
1	Met de voeten uit elkaar op een lijn staan – ogen open	10 sec.
2	Met de voeten uit elkaar op een lijn staan – ogen dicht	10 sec.
3	Staan op één been op een lijn – ogen open	10 sec.
4	Staan op één been op een lijn – met ogen dicht	10 sec.
5	Voorwaarts lopen op een lijn	6 stappen
6	Voorwaarts lopen op een lijn – hak-tot-teen	6 stappen
7	Staan op één been op een evenwichtsbalk – ogen open	10 sec.
8	Staan op één been op een evenwichtsbalk – ogen dicht	10 sec.
9	Op een evenwichtsbalk staan – hak-tot-teen	10 sec.

Opdracht 1 t/m 6 zijn uitgevoerd op een lijn op de vloer en voor de opdrachten 7 t/m 9 is een lage evenwichtsbalk gebruikt (zie voorbeeld 1).

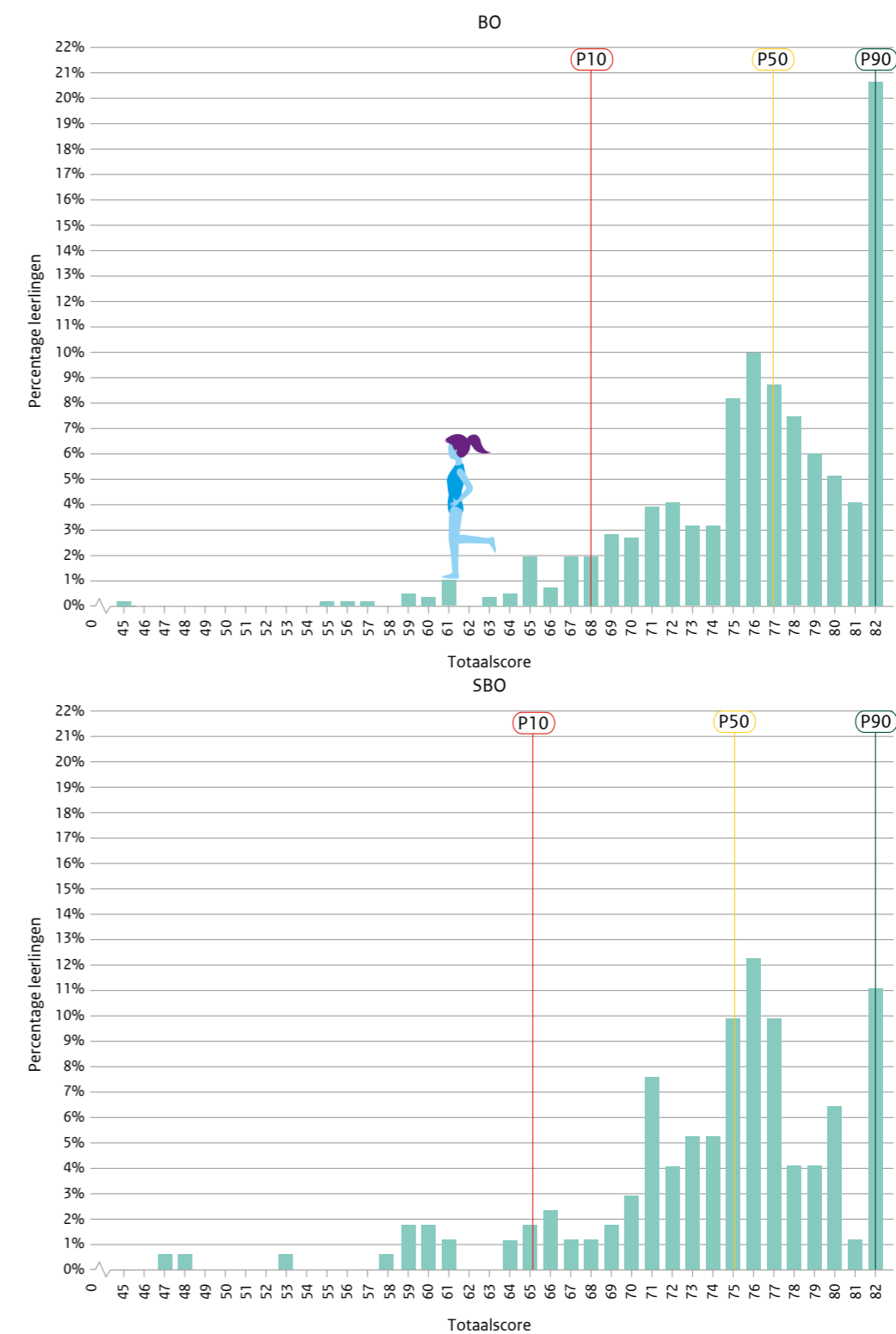
Voorbeeld 1 – Deelopdracht 1, 3 en 9 van het onderdeel 'Balansvaardigheid' (BOT2-Balans)



<sup>14</sup> Score weergegeven in seconden en voor deelopdracht 5 en 6 in het aantal stappen: iedere seconde staan levert een punt op, bij deelopdracht 5 en 6 geldt hetzelfde voor iedere stap.

De totaalscore voor het onderdeel 'Balansvaardigheid' werd berekend door de scores op elk van de onderdelen bij elkaar op te tellen. De leerlingen konden dus een totaalscore behalen tussen de 0 en 82 punten.

Figuur 1 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Balansvaardigheid' (BOT2-Balans) voor bo en sbo (n=564 en n=172) en positie P10-, P50- en P90-leerling

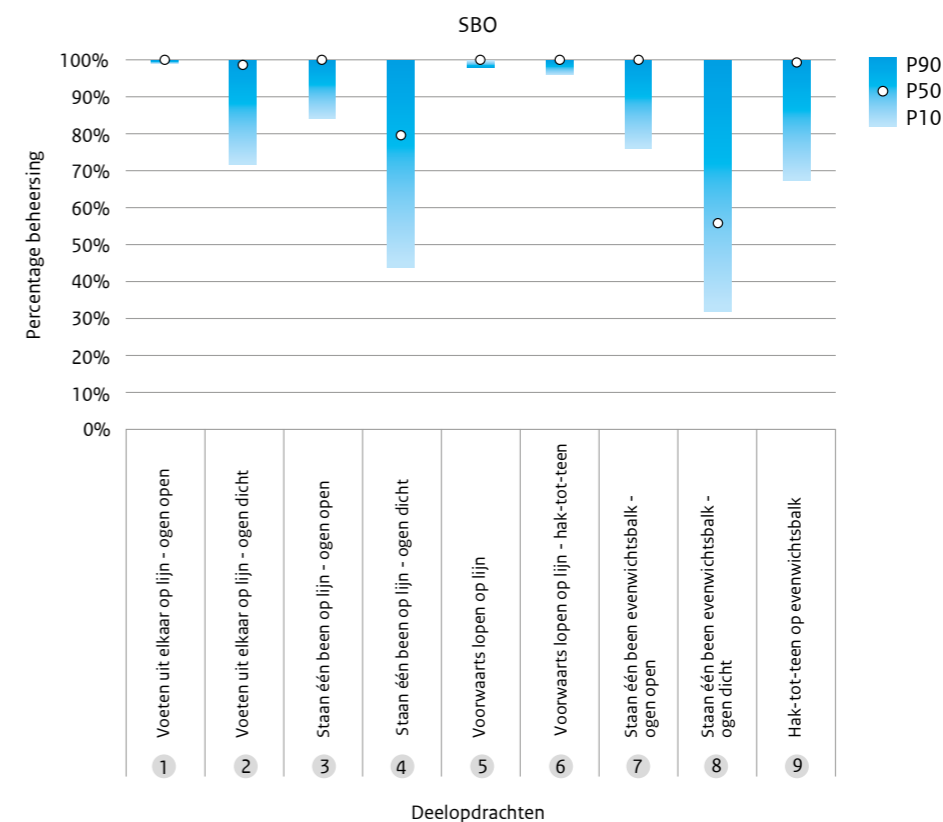
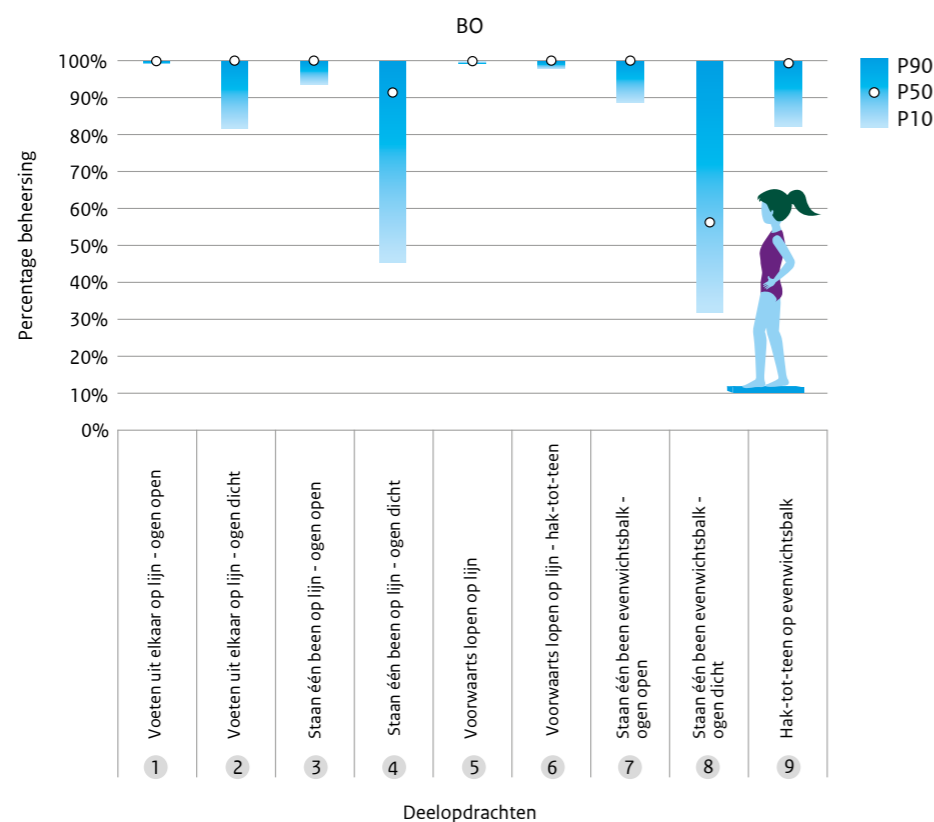




In Figuur 1 is te zien dat veel leerlingen, zowel in het basis- als in het speciaal basisonderwijs, een hoge score halen op het onderdeel 'Balansvaardigheid': de verdeling bereikt vooral bij de hoge scores een piek. In totaal behaalt 20 procent van de basisschoolleerlingen de maximale score van 82 punten. Dit betekent ook dat de hoogvaardige basisschoolleerlingen (rechts van de groene lijn) alle negen opdrachten foutloos kunnen uitvoeren. De gemiddelde basisschoolleerling (oranje lijn) behaalt een score van 77 en de laagvaardige basisschoolleerlingen (links van de rode lijn) een score van 68 of lager. Een lagere score dan 45 komt niet voor. Ook in het sbo behalen de hoogvaardige leerlingen de maximale score van 82, de gemiddelde leerling scoort 75 punten en de laagvaardige sbo-leerlingen behalen een score van 65 of lager. De laagste score in het sbo is 47.

De genoemde resultaten roepen de vraag op wat de leerlingen nu daadwerkelijk kunnen. Daarom bekijken we de prestaties van de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen op de negen deelopdrachten van dit onderdeel (zie Figuur 2). Om de scores op de deelopdrachten (in aantal seconden en in aantal stappen) naast elkaar te kunnen weergeven, zijn ze omgezet in het percentage beheersing van de deelopdracht (de gemiddelde score van de P10-, P50- en P90-leerling ten opzichte van de maximale score op het onderdeel).

Figuur 2 – Percentage beheersing door de P10-, P50- en P90-leerlingen in het bo en sbo op de negen deelopdrachten van het onderdeel 'Balansvaardigheid'<sup>15</sup>



In Figuur 2 is te zien dat bijna alle leerlingen in zowel het basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs op verreweg de meeste deelopdrachten maximaal scoren (ook wel een plafondeffect genoemd). De deelopdrachten 4 (staan op één been op een lijn – met ogen dicht) en 8 (staan op één been op een evenwichtsbalk – ogen dicht) zijn het meest onderscheidend. Op beide opdrachten behaalt de hoogvaardige leerling de maximale score (100%; 10 seconden staan), terwijl met name bij deelopdracht 8 de prestatie van de gemiddelde en laagvaardige leerling hier aanzienlijk bij achterblijft: de gemiddelde leerling blijft bij deze deelopdracht bijna 6 seconden staan (score van 57% in bo en 56% in sbo) en de laagvaardige leerling ongeveer 3 seconden (score van 31% bo en 32% sbo). Deelopdrachten 1 (met de voeten uit elkaar op een lijn staan – ogen open), 5 (voorwaarts lopen op een lijn) en 6 (voorwaarts lopen op een lijn – hak-tot-teen) zijn het minst onderscheidend: daar behalen de hoogvaardige, laagvaardige en gemiddelde leerlingen allemaal (vrijwel) de maximale score.

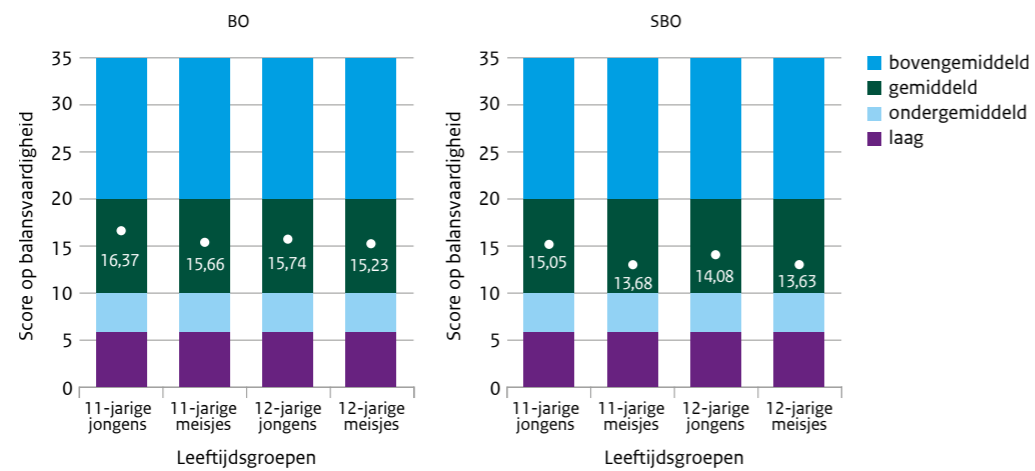
### Vergelijking met normgegevens

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden (zogenaamde normwaarden). Deze normwaarden zijn in 2005 vastgesteld door Bruininks en Bruininks.<sup>16</sup> Er zijn geen aparte waarden beschikbaar voor sbo-leerlingen. Wel is er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. Om de scores van de leerlingen te kunnen vergelijken met de normwaarden, zijn ze omgezet volgens de aanwijzingen in de handleiding bij deze test.

<sup>15</sup> Hoogvaardige leerlingen zijn de 10% hoogst scorende leerlingen, laagvaardige leerlingen zijn de 10% laagst scorende leerlingen en gemiddelde leerlingen zijn de 10% leerlingen die in het midden van de verdeling zitten: 45% van de leerlingen scoort hoger en 45% scoort lager dan deze leerlingen.

<sup>16</sup> Deze normgegevens zijn enigszins gedateerd, maar worden in de praktijk nog steeds gebruikt. Om die reden maken wij hier voor de vergelijking wel gebruik van deze normgegevens. De normgegevens zijn gebaseerd op een representatieve steekproef van 1.520 deelnemers tussen de 4 en 21 jaar. Ook leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en/of ontwikkelingsstoornissen waren onderdeel van deze steekproef.

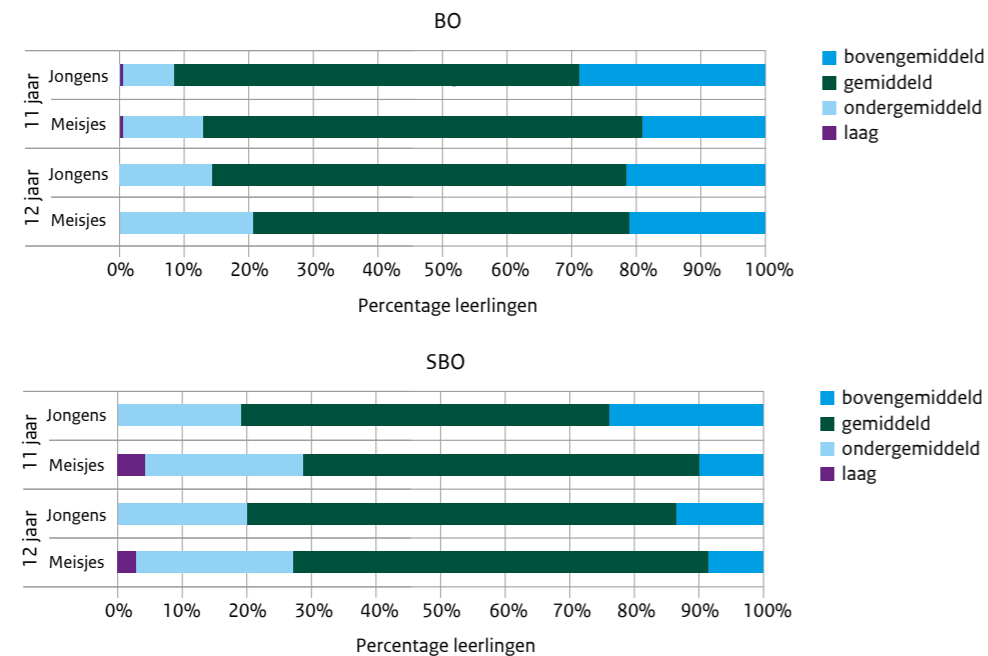
Figuur 3 – Gemiddelde score op het onderdeel ‘Balansvaardigheid’ (BOT2-Balans) voor jongens en meisjes van 11 en 12 jaar<sup>17</sup> in bo (n tussen 75 en 314) en sbo (n tussen 50 en 86) vergeleken met de normcategorieën (Bruininks & Bruininks, 2005)



In Figuur 3 is de gemiddelde score van 11- en 12-jarige jongens en meisjes in het basis- en speciaal basis-onderwijs op het onderdeel ‘Algemene balansvaardigheid’ afgebeeld in relatie tot de verschillende normcategorieën. Voor zowel basis- als speciaal basisonderwijs zien we dat jongens en meisjes van beide leeftijds categorieën over het algemeen gemiddeld scoren.

Hoeveel leerlingen een score halen in elke normcategorie, is weergegeven in Figuur 4. Op basis van de verdeling van de normwaarden, verwachten we dat ongeveer 3 procent van de leerlingen een score in de normcategorie ‘laag’ haalt, 14 procent ‘ondergemiddeld’, 65 procent ‘gemiddeld’ en 18 procent ‘bovengemiddeld’.<sup>18</sup>

Figuur 4 – Percentage leerlingen per normcategorie op het onderdeel ‘Balansvaardigheid’ voor bo (n=75-314) en sbo (n=50-86)



<sup>17</sup> Voor zowel het basis- als speciaal basisonderwijs geldt dat de 10- en 13-jarige jongens en meisjes niet in de figuren zijn opgenomen, omdat dit te kleine aantallen leerlingen betrof.

<sup>18</sup> Bij dit onderdeel van de BOT2 is sprake van een plafondeffect, waardoor de categorieën ‘bovengemiddeld’ en ‘hoog’ voor leerlingen vanaf 10 jaar niet meer te onderscheiden zijn; zie ook Bruininks & Bruininks, 2005.

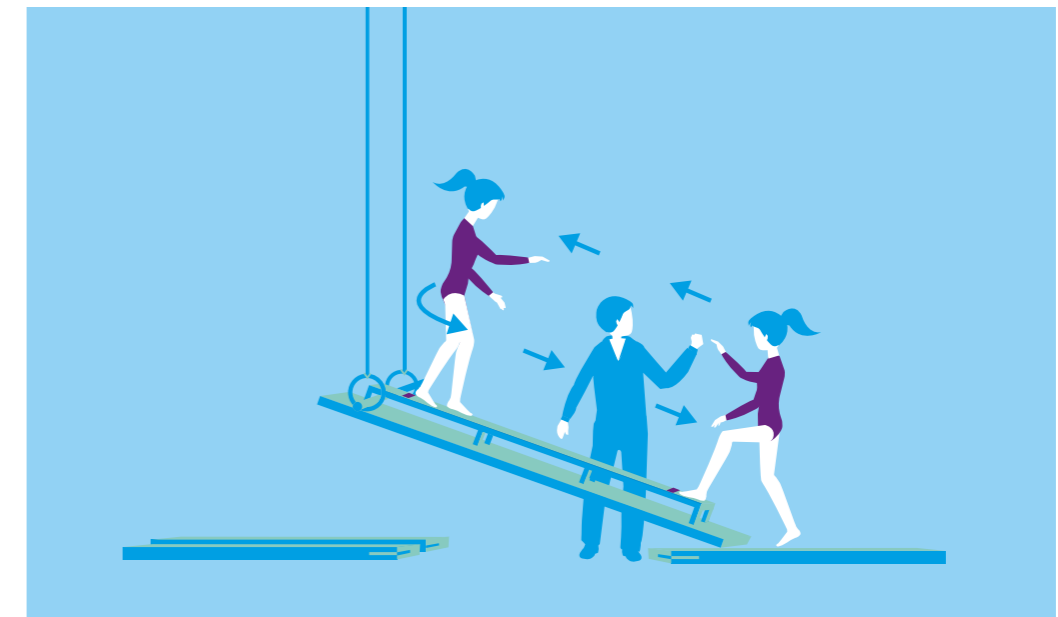
In Figuur 4 is te zien dat, zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs, leerlingen overwegend ‘gemiddeld’ scoren op het onderdeel ‘Algemene balansvaardigheid’. In het basisonderwijs komen scores in de normcategorie ‘laag’ niet voor. Als we de prestaties in het basisonderwijs afzetten tegen de verwachte verdeling, valt op dat basisschoolleerlingen in alle leeftijds categorieën vaker bovengemiddeld scoren. Tegelijkertijd scoren meisjes van 12 jaar vaker dan verwacht ondergemiddeld, terwijl 11-jarige jongens minder vaak ondergemiddeld scoren. In het speciaal basisonderwijs springen met name de prestaties van de 11-jarige jongens er in positieve zin uit: zij behalen in vergelijking met de verwachte verdeling vaker een bovengemiddelde score. Verder valt daar in vergelijking met de verwachte verdeling vooral op dat meer meisjes ondergemiddeld scoren.

### 2.1.2

#### Balanceren over een instabiel vlak

Bij dit onderdeel lopen leerlingen op een bank die aan één kant op de vloer steunt en aan de andere kant in de ringen hangt. De leerlingen lopen over de balk aan de onderkant van de bank. Bovenaan de bank draait de leerling om en loopt vervolgens weer naar beneden (zie voorbeeld 2). Deze opdracht doet een sterk beroep op de dynamische balansvaardigheid van de leerling.

Voorbeeld 2 – Balanceren over een instabiel vlak

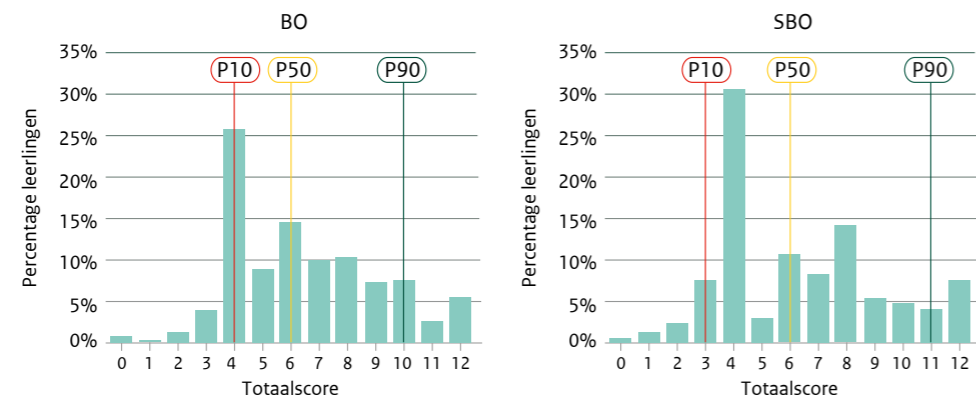


Leerlingen krijgen in totaal drie pogingen waarbij de tweede en derde poging worden beoordeeld op vier aspecten:

- 1) binnen 4 seconden omhoog lopen (score 0 of 1);
- 2) halve draai bovenaan (score 0-3);
- 3) binnen 4 seconden omlaag lopen (score 0 of 1);
- 4) beheerst afstappen (score 0 of 1).

De totaalscore op het onderdeel is berekend door de deelscores van beide pogingen op te tellen. In totaal konden leerlingen dus maximaal 12 punten behalen.

Figuur 5 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Balanceren instabiel' voor bo en sbo (n=594 en n=170) en positie P10-, P50- en P90-leerling

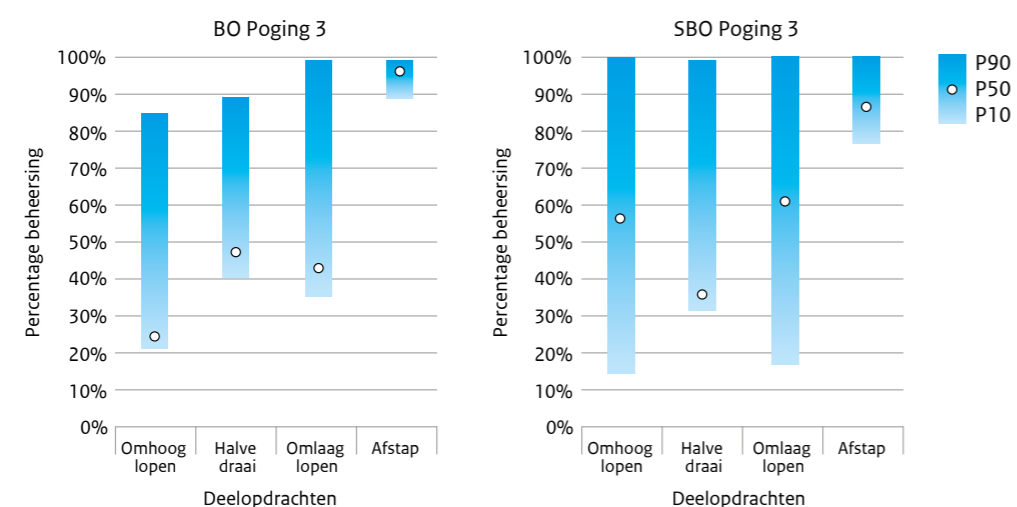


In Figuur 5 zijn de totaalscores weergegeven die de leerlingen behaalden op onderdeel 'Balanceren instabiel'. In totaal behaalt 6 procent van de basisschoolleerlingen de maximale score van 12 punten. De hoogvaardige basisschoolleerlingen behalen een score van 10 punten of hoger; de gemiddelde leerlingen 6 punten en de laagvaardige leerlingen 4 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs behaalt bijna 8 procent van de leerlingen de maximale score van 12 punten. De hoogvaardige sbo-leerlingen behalen een score van 11 punten of hoger, de gemiddelde leerlingen scoren 6 punten en de laagvaardige leerlingen 3 punten of lager.

Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, is het interessant om te weten of leerlingen tussen beide beoordeelde pogingen vooruitgang boeken. Met andere woorden: is er een leereffect tussen poging drie en poging twee? Op de afstap na, was er voor de andere drie deelaspecten een leereffect bij leerlingen in het basisonderwijs: leerlingen scoren dus significant hoger bij poging drie dan bij poging twee. In het speciaal basisonderwijs vertoonden leerlingen tussen poging twee en drie alleen significante vooruitgang op het aspect 'loopt binnen 4 seconden omlaag' (bo n=582-610) en sbo n=169-171).

Om te zien hoe de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op elk aspect van het onderdeel 'Balanceren instabiel' is in Figuur 6 het beheersingsniveau (uitgedrukt in percentage beheersing) per deelaspect weergegeven voor de derde poging.

Figuur 6 – Percentage beheersing van de P10-, P50- en P90-leerlingen in het bo en sbo op de deelaspecten van het onderdeel 'Balanceren instabiel'



Uit Figuur 6 is op te maken dat de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige basisschoolleerling vrijwel gelijk en ook direct het hoogst scoren op het deelaspect 'afstap': zij slagen er allemaal in om beheerst af te stappen. De hoogvaardige basisschoolleerling haalt eenzelfde score op het deelaspect omlaag lopen en scoort op dit deelaspect en de andere twee deelaspecten aanzienlijk hoger dan de gemiddelde en laagvaardige basisschoolleerling. De scores van de gemiddelde basisschoolleerling liggen op deze aspecten vrij dicht bij de scores van de laagvaardige leerlingen. Waar het de hoogvaardige leerling dus meestal lukt om binnen 4 seconden omhoog en omlaag te lopen en om vlot (binnen 5 seconden) en zonder steun een halve draai te maken, hebben de gemiddelde en laagvaardige leerling hier meer moeite mee en kunnen zij de halve draai enkel met steun aan de touwen of de testleider maken of voeren zij deze zeer langzaam uit.

In het speciaal basisonderwijs zien we een vergelijkbaar patroon: ook daar zijn de verschillen tussen leerlingen bij de afstap het kleinst. Het beheersingsniveau van de gemiddelde sbo-leerling op het omhoog en omlaag lopen is echter duidelijk hoger dan dat van de laagvaardige sbo-leerling; waar het de gemiddelde sbo-leerling in 57 en 61 procent van de gevallen lukt om binnen 4 seconden omhoog te lopen, lukt dat voor laagvaardige leerlingen maar in 14 en 16 procent van de gevallen. De halve draai beheersen zowel de laagvaardige als de gemiddelde leerling een stuk minder goed dan de hoogvaardige leerling: het lukt de hoogvaardige leerling bijna altijd vlot en zonder steun de draai te maken, terwijl de gemiddelde en laagvaardige leerling steun nodig heeft aan de touwen of de testleider.

### LEERLIJN BALANS

Over het algemeen presteren leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs gemiddeld op balansvaardigheid als we hun gegevens vergelijken met de normgegevens (uit 2005) voor leerlingen van deze leeftijd. Kijken we naar de scoreverdeling dan wordt er, ten opzichte van de norm, vaker bovengemiddeld gepresteerd door basisschoolleerlingen. Meisjes in het speciaal basisonderwijs presteren vaker ondergemiddeld dan verwacht op basis van de normverdeling. In zowel het basis- als speciaal basisonderwijs presteren hoogvaardige en gemiddelde leerlingen vergelijkbaar op zeven van de negen deelopdrachten van dit onderdeel.

Bij het onderdeel balanceren op een instabiel vlak behalen leerlingen minder vaak dan bij het onderdeel balansvaardigheid de maximale score (6% in bo en 8% in sbo, waar dit bij balansvaardigheid respectievelijk 20% en 17% is). Prestaties op dit onderdeel worden beter naarmate de basisschoolleerling meer pogingen onderneemt; de sbo-leerling vertoont enkel op één deelaspect een leereffect.

Ten slotte zijn in het basisonderwijs de scores van de hoogvaardige leerlingen bij de meeste deelaspecten van dit onderdeel beduidend hoger dan de scores van gemiddelde en laagvaardige leerlingen; de scores van gemiddelde basisschoolleerlingen liggen vrij dicht bij de scores van de laagvaardige leerlingen. In het sbo zijn de verschillen tussen laagvaardige en gemiddelde leerlingen op de deelaspecten groter.

## 2.2 Leerlijnen mikken en jongleren

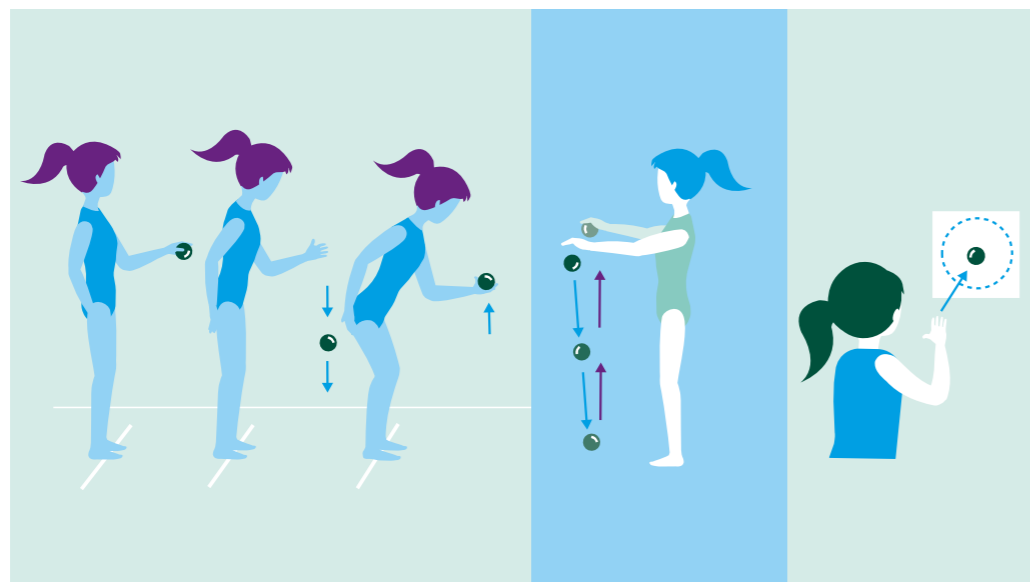
### 2.2.1 Balvaardigheid

Dit onderdeel bestaat uit een aantal kleinere opdrachten die een beroep doen op de balvaardigheid van de leerlingen. De leerlingen doen opdrachten met een tennisbal die ze ofwel met twee handen ofwel met hun voorkeurshand moeten uitvoeren (zie voorbeeld 3). Deze opdrachten zijn afkomstig uit een gestandaardiseerde test voor het meten van de motoriek van kinderen. Dit is de Bruininks-Oseretsky Test voor Kinderen, BOTz Subtest 7 Balvaardigheid (Bruininks & Bruininks, 2005). De leerlingen kregen voor dit onderdeel zeven deelopdrachten (zie Tabel 2).

Tabel 2 – Deelopdrachten onderdeel 'Balvaardigheid' met scoringswijze<sup>19</sup>

	Opdracht	Score
1	Bal laten vallen en vangen – twee handen	Aantal correct gevangen ballen (maximum 5)
2	Bal laten vallen en vangen – één hand	Aantal correct gevangen ballen (maximum 5)
3	Opgeworpen bal vangen – twee handen	Aantal correct gevangen ballen (maximum 5)
4	Opgeworpen bal vangen – één hand	Aantal correct gevangen ballen (maximum 5)
5	Dribbelen met de bal – één hand	Aantal dribbels (maximum 10) <sup>19</sup>
6	Dribbelen met de bal – wisselen van hand	Aantal dribbels (maximum 10)
7	Een bal gooien naar een cirkel	Aantal correcte (bovenhandse) worpen (maximum 5)

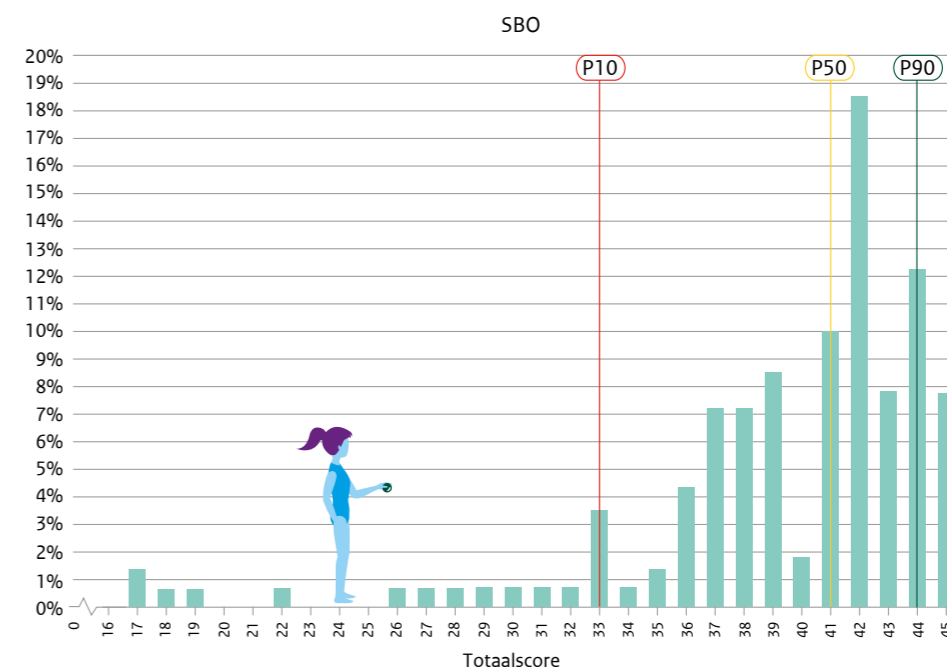
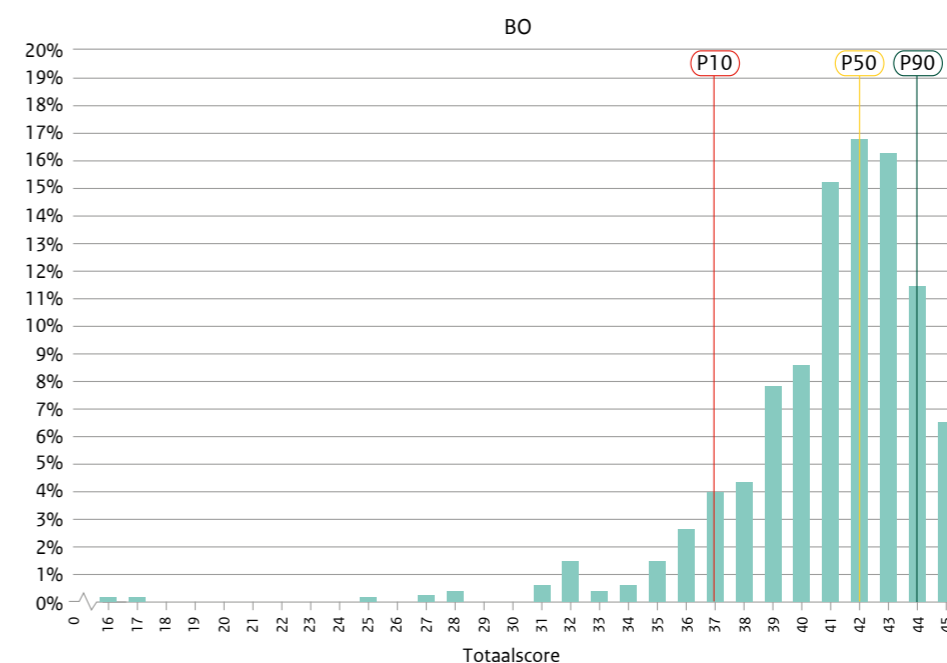
Voorbeeld 3 – Deelopdracht 2, 6 en 7 van het onderdeel 'Balvaardigheid'



Voor de totaalscore van het onderdeel 'Balvaardigheid' is de score op alle afzonderlijke deelopdrachten opgeteld. Leerlingen konden dus maximaal 45 punten scoren. Figuur 7 geeft de verdeling van totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

<sup>19</sup> De meting werd gestopt wanneer de dribbel niet goed werd uitgevoerd (wanneer de leerling dribbelt met de niet-voorkeurshand, de bal vangt of de bal meer dan één keer laat stuiten tussen de dribbels). Er werd een tweede meting uitgevoerd wanneer de leerling niet de maximale score van 10 dribbels behaalde in de eerste meting.

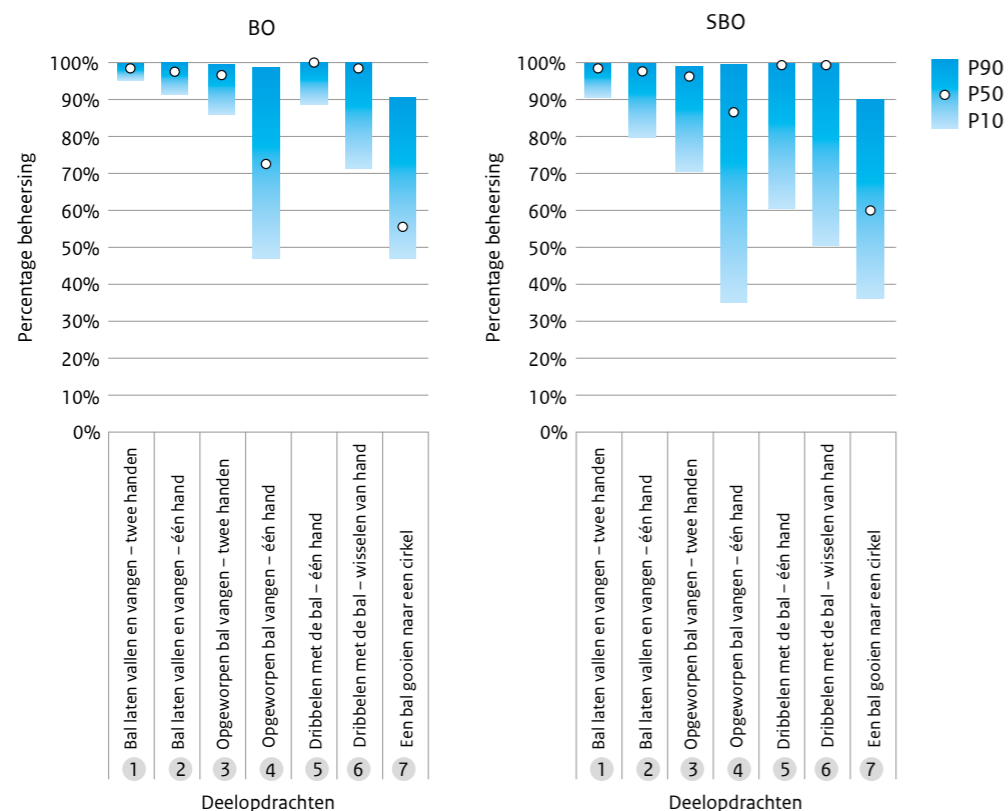
Figuur 7 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Balvaardigheid' voor bo en sbo (n=556 en n=140) en positie P10-, P50- en P90-leerling



In het basisonderwijs haalt 7 procent van de leerlingen de maximale score van 45 punten op dit onderdeel. De hoogvaardige leerling behaalt een score van 44 of hoger, de gemiddelde leerling scoort 42 punten en de laagvaardige leerling 37 punten of lager. Een lagere score dan 16 punten komt niet voor. In het speciaal basisonderwijs behaalt 8 procent van de leerlingen de maximale score van 45 punten. De hoogvaardige leerling scoorde hier eveneens 44 punten, de gemiddelde leerling 41 punten en de laagvaardige leerling 33 punten of lager. De laagste score in het sbo is 17 punten.

In Figuur 8 is per deelopdracht weergegeven hoe de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen hebben gepresteerd. De scores geven het gemiddelde beheersingsniveau (uitgedrukt in percentage beheersing) van de P10-, P50- en P90-leerlingen per deelopdracht weer.

Figuur 8 – Percentage beheersing van de P10-, P50- en P90-leerlingen in het bo en sbo op de zeven deelopdrachten van het onderdeel 'Balvaardigheid'



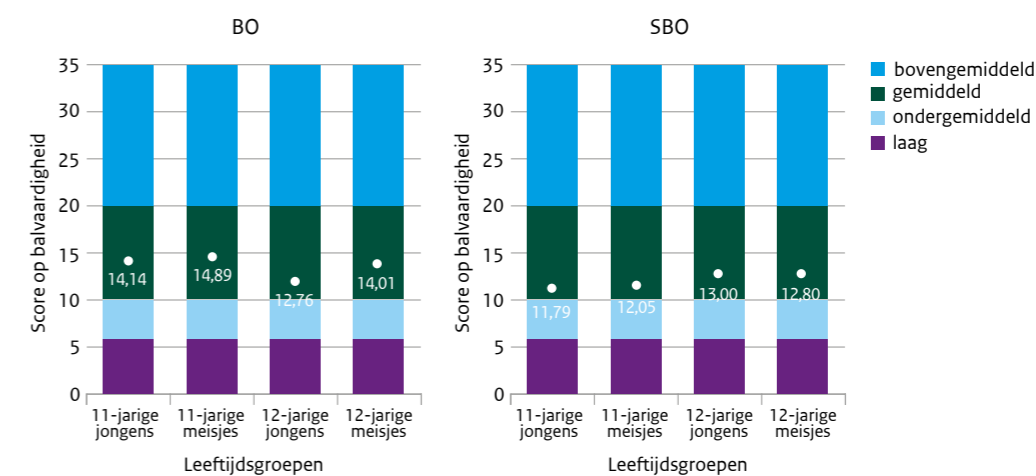
Uit Figuur 8 is af te leiden dat de gemiddelde en hoogvaardige basisschoolleerling veel van de opdrachten bijna geheel correct uitvoert. Op de deelopdrachten 'opgeworpen bal vangen – één hand' en 'een bal gooien naar een cirkel' varieert het beheersingsniveau van leerlingen het meest. Waar hoogvaardige basisschoolleerlingen bijna altijd de opgeworpen bal met één hand vangen, vangen gemiddelde en laagvaardige leerlingen gemiddeld 3,6 en 2,3 van de 5 opgeworpen ballen respectievelijk 72 en 46%). Bij het gooien van een bal naar een cirkel scoort ook de hoogvaardige leerling wat minder goed dan op de andere deelopdrachten: 4,6 van de 5 worpen is correct (91%). Voor de gemiddelde en laagvaardige leerling zijn dit respectievelijk 2,7 en 2,3 correcte worpen (respectievelijk 54 en 46%). Ditzelfde patroon is zichtbaar in het speciaal basisonderwijs, al ligt het beheersingsniveau van de laagvaardige leerling ten opzichte van de gemiddelde en hoogvaardige leerling hier op de meeste deelopdrachten een stuk lager dan in het basisonderwijs.

### Vergelijking met normgegevens

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden (zogenaamde normwaarden). Deze normwaarden zijn in 2005 vastgesteld door Bruininks en Bruininks.<sup>20</sup> Er zijn geen aparte waarden beschikbaar voor sbo-leerlingen. Wel is er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. Om de scores van de leerlingen te kunnen vergelijken met de normwaarden, zijn ze omgezet volgens de aanwijzingen in de handleiding bij deze test.

<sup>20</sup> Deze normgegevens zijn enigszins gedateerd, maar worden in de praktijk nog steeds gebruikt. Om die reden maken wij hier voor de vergelijking wel gebruik van deze normgegevens. De normgegevens zijn gebaseerd op een representatieve steekproef van 1.520 deelnemers tussen de 4 en 21 jaar. Ook leerlingen met speciale onderwijsbehoefte en/of ontwikkelingsstoornissen waren onderdeel van deze steekproef.

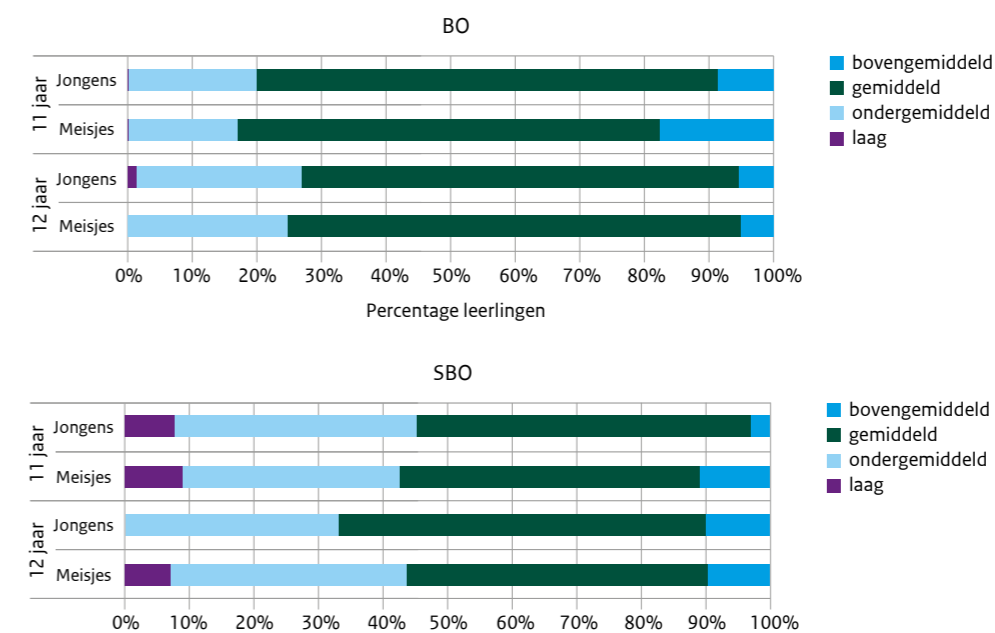
Figuur 9 – Gemiddelde score op het onderdeel 'Balvaardigheid' (BOT2) voor jongens en meisjes van 11 en 12 jaar in bo (n tussen 78 en 277) en sbo (n tussen 41 en 79) vergeleken met de normgegevens (Bruininks & Bruininks, 2005)<sup>21</sup>



In Figuur 9 is de gemiddelde score van 11- en 12-jarige jongens en meisjes in het basis- en speciaal basisonderwijs op het onderdeel 'Balvaardigheid' afgebeeld in relatie tot de verschillende normcategorieën. Voor zowel basis- als speciaal basisonderwijs zien we dat jongens en meisjes van beide leeftijdscategorieën gemiddeld scores.

Hoeveel leerlingen een score halen in elke normcategorie, is weergegeven in Figuur 10. Op basis van de verdeling van de normwaarden verwachten we dat ongeveer 3 procent van de leerlingen een score in de normcategorie 'laag' haalt, 14 procent 'ondergemiddeld', 65 procent 'gemiddeld' en 18 procent 'bovengemiddeld'.<sup>22</sup>

Figuur 10 – Percentage leerlingen per normcategorie op het onderdeel 'Balvaardigheid' (BOT2) voor bo (n tussen 78 en 277) en sbo (n tussen 41 en 79)



<sup>21</sup> Voor zowel het basis- als speciaal basisonderwijs geldt dat de 10- en 13-jarige jongens en meisjes niet in de figuren zijn opgenomen, omdat dit te kleine aantallen leerlingen betrof.

<sup>22</sup> Bij dit onderdeel van de BOT2 is sprake van een plafondeffect, waardoor de categorieën 'bovengemiddeld' en 'hoog' voor leerlingen vanaf 9 jaar niet meer te onderscheiden zijn; zie ook Bruininks & Bruininks, 2005.

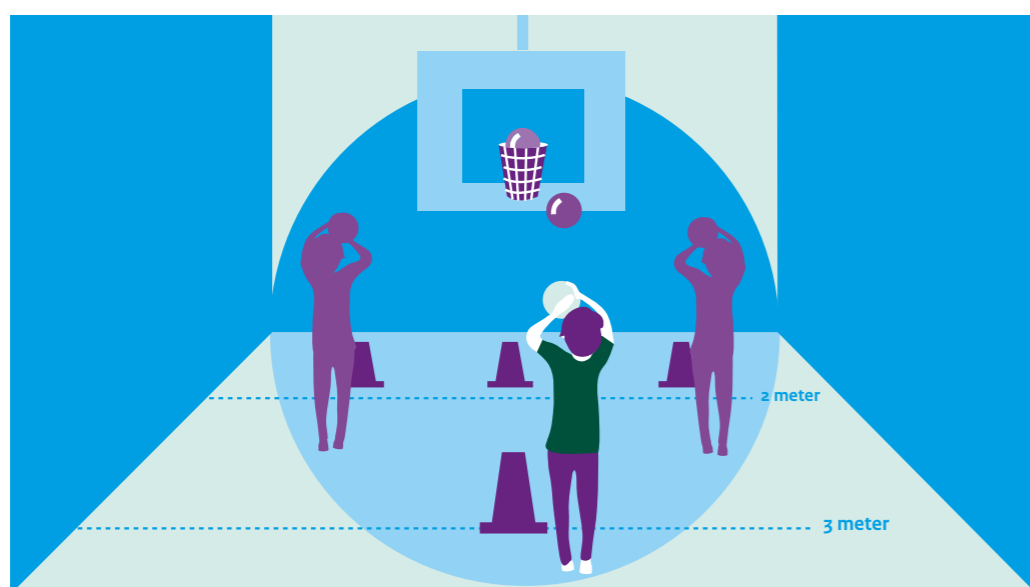
In Figuur 10 is te zien dat de meeste basisschoolleerlingen ‘gemiddeld’ scoren op het onderdeel ‘Balvaardigheid’. Scores in de normcategorie ‘laag’ komen in het basisonderwijs niet of nauwelijks voor. Als we de prestaties van de basisschoolleerlingen afzetten tegen de verwachte verdeling, valt op dat – met uitzondering van de 11-jarige meisjes – zij meer dan verwacht ondergemiddeld presteren. In het speciaal basisonderwijs zien we dit nog sterker: zo’n 34 tot 38 procent van de leerlingen scoort daar ondergemiddeld en ook scores in de normcategorie ‘laag’ komen relatief veel voor (7% bij 12-jarige meisjes tot 9% bij 11-jarige meisjes).

## 2.2.2

### Mikken op een verhoogd doel

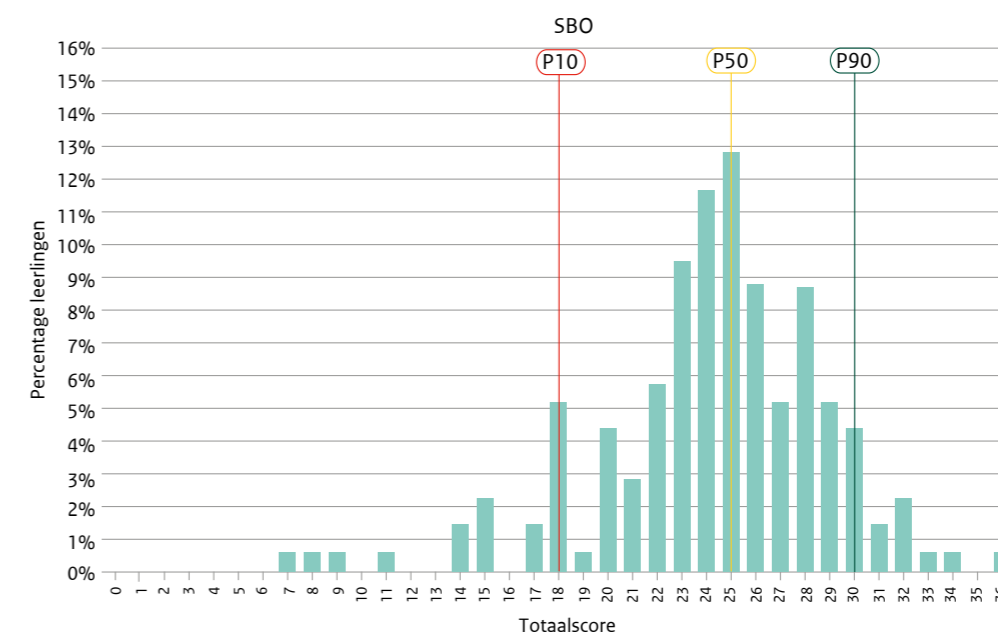
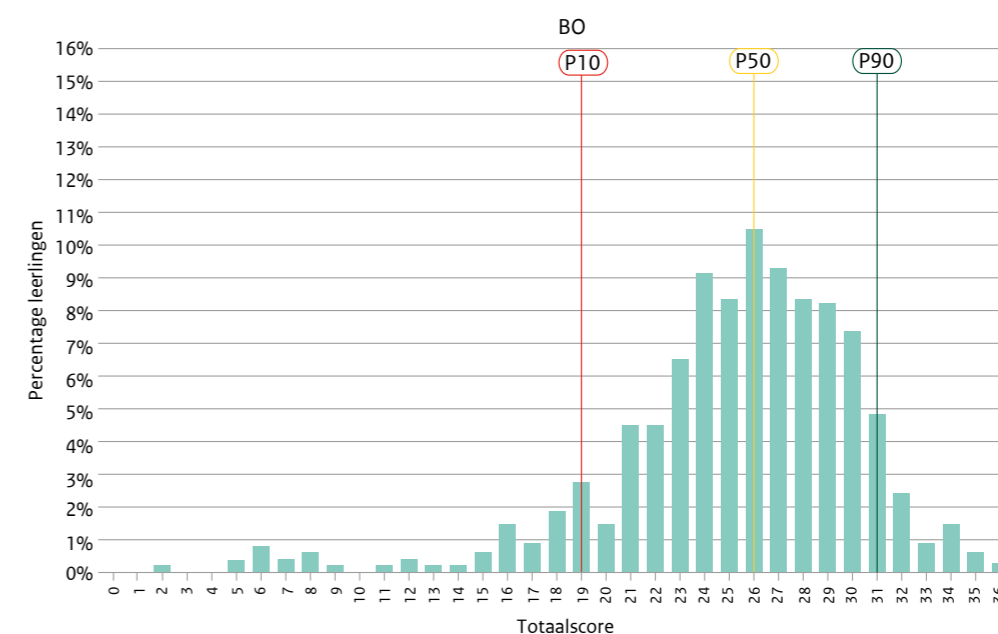
Bij dit onderdeel moeten de leerlingen mikken op de basket vanaf vier verschillende posities (zie voorbeeld 4). Twee posities zijn recht voor de basket met een verschillende afstand tot de basket (2 meter en 3 meter). De andere twee posities bevinden zich aan de zijkant van de basket, namelijk vanaf de rechter- en linkerkant op 2 meter afstand.

#### Voorbeeld 4 – Mikken vanaf 3 meter



Vanaf elke positie kreeg de leerling vijf kansen. Bij elkaar heeft een leerling dus twintig keer kunnen gooien. Voor iedere worp is genoteerd of de leerling scoorde (2 punten), het bord raakte (1 punt) of in het geheel miste (0 punten). Leerlingen konden dus in totaal maximaal 40 punten behalen voor dit onderdeel. Figuur 11 geeft de verdeling van totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

Figuur 11 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel ‘Mikken op verhoogd doel’ voor bo en sbo (n=527 en n=137) en positie P10-, P50- en P90-leerling

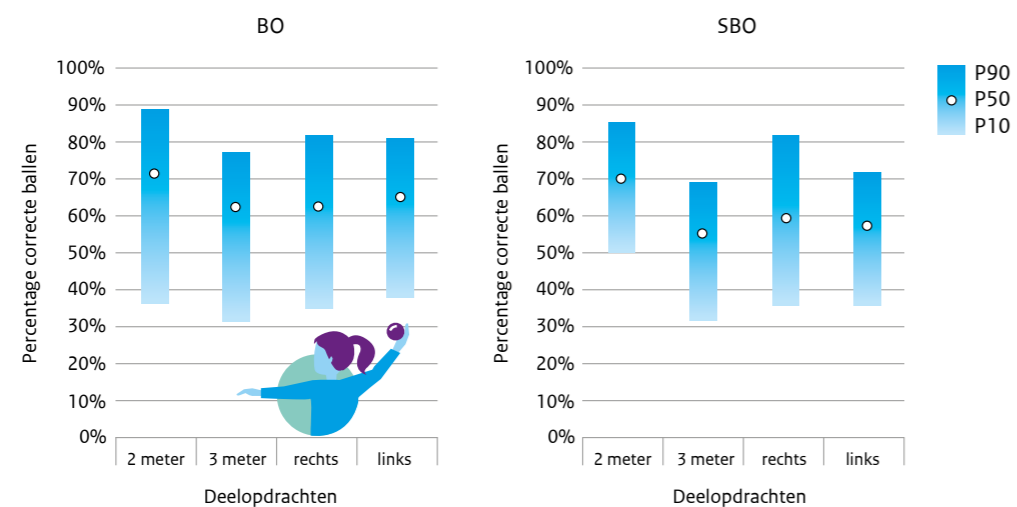


Voor het regulier basisonderwijs geldt dat geen enkele leerling de maximale score van 40 punten heeft behaald; de hoogste behaalde score is 36, de laagst behaalde score is 2 punten (beide 1 leerling). Hoogvaardige basisschoolleerlingen behalen een score van 31 punten of hoger, gemiddelde leerlingen 26 punten en laagvaardige leerlingen 19 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs behaalt eveneens geen enkele leerling de maximale score van 40 punten. Ook hier is de hoogst behaalde score 36, de laagst behaalde score is 7 punten (beide 1 leerling). In het speciaal basisonderwijs scoren hoogvaardige leerlingen 30 punten of hoger, gemiddelde leerlingen 25 punten en laagvaardige leerlingen 18 punten of lager.

Omdat een leerling vanaf elke positie vijf pogingen kreeg, is het de vraag of zij bij de latere pogingen beter scoorden. Dit blijkt zowel in het basis- als het speciaal basisonderwijs niet het geval (bo,  $n=531$  en sbo,  $n=137$ ).

Figuur 12 geeft weer hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren vanaf de verschillende posities. De figuur presenteert voor elke groep het percentage correcte worpen bij de laatste poging. Een correcte worp is een worp waarbij de leerling 1 (tegen het bord) of 2 (in de basket) punten heeft behaald.

Figuur 12 – Percentage correcte worpen per positie voor de P10-, P50- en P90-leerlingen in het bo en sbo bij de laatste poging van het onderdeel ‘Mikken op verhoogd doel’



Uit Figuur 12 is af te lezen dat hoogvaardige basisschoolleerlingen de meeste correcte worpen maken wanneer ze 2 meter voor de basket staan; ook voor gemiddelde en laagvaardige basisschoolleerlingen is dit de positie vanwaaraf zij de meeste correcte worpen scoren. De verschillen tussen laagvaardige en hoogvaardige basisschoolleerlingen zijn bij alle posities vrij groot: bij hoogvaardige leerlingen is maximaal 88 procent van de worpen correct tegenover 37 procent bij de laagvaardige leerlingen. In het speciaal basisonderwijs zien we eenzelfde patroon met een klein verschil bij de worp vanaf 2 meter: laagvaardige en gemiddelde leerlingen scoren vanaf deze afstand aanzienlijk hoger dan vanaf andere posities.

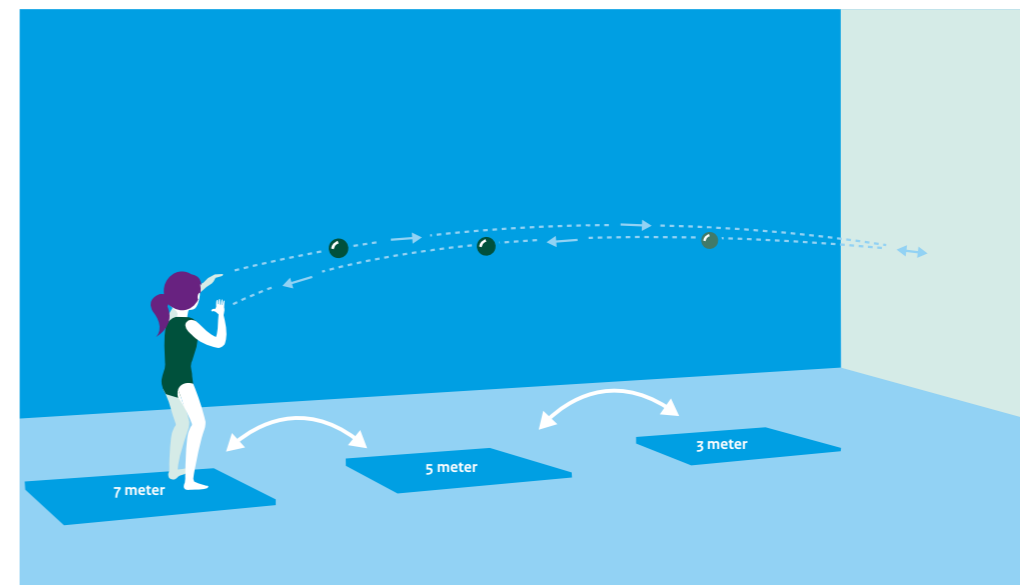
### 2.2.3

#### Werpen en vangen met kleine bal via de muur

Bij dit onderdeel gooien de leerlingen vanaf een kleine mat een tennisbal tegen de muur en proberen de terugstuiterende bal weer te vangen. Ze doen dit van drie verschillende matten die steeds verder van de muur liggen (zie voorbeeld 5). Vanaf elke mat krijgen de leerlingen drie pogingen.

Daarnaast kregen leerlingen bij dit onderdeel de opdracht om een inschatting te maken van hun eigen prestaties (één van de reguleringsdoelen bewegingsonderwijs). Voorafgaand aan het werpen en vangen vanaf een bepaalde positie gaven zij aan hoe vaak zij dachten de bal te vangen. Voor iedere leerling is bepaald in hoeverre die inschatting verschilt van het daadwerkelijk aantal gevangen ballen.

Voorbeeld 5 – Werpen en vangen vanaf 7 meter

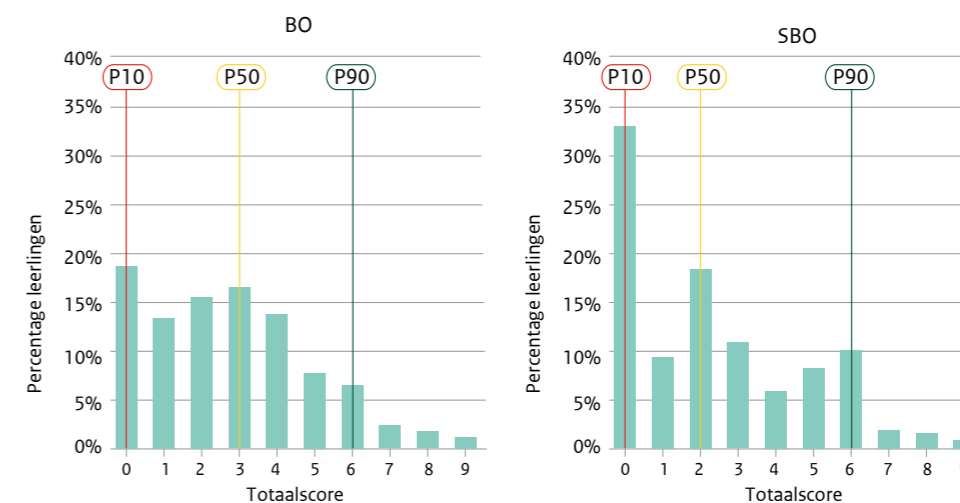


Voor dit onderdeel zijn drie aspecten beoordeeld:

- gooit de leerling bovenhands (ja-1, nee-0);
- welke voet zet de leerling voor (contralateraal-1, niet contralateraal-0)<sup>23</sup>;
- vangt de leerling de bal (ja-1, nee-0).

Voor de totaalscore op het onderdeel ‘Werpen en vangen’ is het aantal keer dat de bal werd gevangen vanaf alle afstanden en voor alle pogingen opgeteld.<sup>24</sup> Leerlingen konden in totaal 9 punten behalen op dit onderdeel. Figuur 13 geeft de verdeling van totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

Figuur 13 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel ‘Werpen en vangen’ voor bo en sbo ( $n=455$  en  $n=120$ ) en positie P10-, P50- en P90-leerling



<sup>23</sup> Contralateraal houdt in: met het tegengestelde been voor.

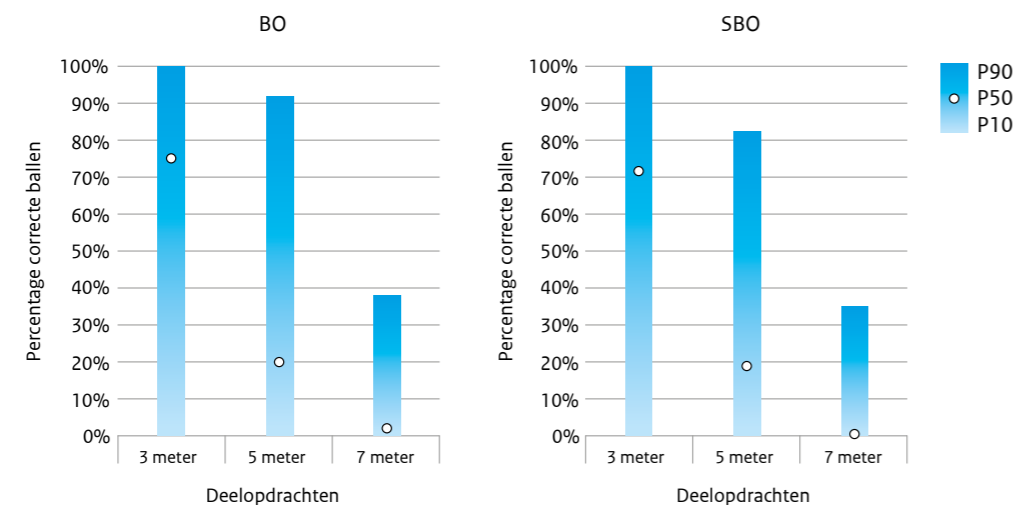
<sup>24</sup> Bovenhands gooien en contralateraal gooien bleek niet of nauwelijks samen te hangen met of leerlingen de bal goed kunnen vangen. In de vorige peiling hingen deze aspecten ook niet samen met of leerlingen de bal goed kunnen vangen. Daarom zijn de aspecten bovenhands gooien en contralateraal gooien niet meegenomen in de verdere analyses en de berekening van de totaalscore.

In Figuur 13 valt op dat veel leerlingen er niet in slaagden om een bal te vangen (18% in bo en 33% in sbo); de piek van de verdeling ligt op de 0-score. Leerlingen vinden dit dus een vrij moeilijk onderdeel. In het basisonderwijs behaalt slechts 2 procent van de leerlingen de maximale score van 9 vangballen. Hoogvaardige basisschoolleerlingen vangen 6 of meer ballen, gemiddelde leerlingen vangen er 3 en laagvaardige leerlingen slagen er niet in om een bal te vangen. In het speciaal basisonderwijs behaalt slechts één leerling de maximale score van 9 vangballen. Hier scoort de hoogvaardige leerling 6 vangballen of meer, de gemiddelde leerling 2 vangballen en de laagvaardige leerling vangt net als in het basisonderwijs geen enkele bal.

Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, is het interessant om te weten of leerlingen tussen beide beoordeelde pogingen vooruitgang boeken. Met andere woorden: scoren leerlingen beter op de derde dan op de tweede poging? Uit de resultaten komt naar voren dat leerlingen alleen beter gaan scoren naarmate ze meer pogingen doen vanaf een afstand van 3 meter. Dit geldt zowel voor het basis- als het speciaal basisonderwijs. Voor de andere afstanden treedt er geen leereffect op (bo  $n=454-476$  en sbo  $n=118-124$ ).

In Figuur 14 is voor de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerling het gemiddelde percentage vangballen te zien bij de laatste poging en vanaf de verschillende posities.

Figuur 14 – Gemiddeld percentage correcte werp- en vangballen per positie voor de P10-, P50- en P90-leerling in het bo en sbo bij de laatste poging van het onderdeel 'Werpen en vangen'

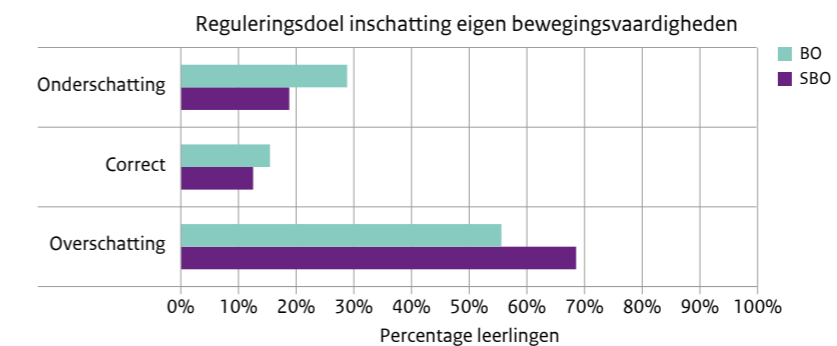


In Figuur 14 is te zien dat het werpen en vangen beduidend moeilijker wordt naarmate de afstand toeneemt. Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs scoort de gemiddelde leerling het beste op een afstand van 3 meter: op deze afstand werpt en vangt de leerling ongeveer 75 procent van de ballen correct. Op een afstand van 5 of 7 meter werpen en vangen gemiddelde leerlingen beduidend minder ballen correct (respectievelijk ongeveer 20% bij 5 meter en 0% bij 7 meter). De hoogvaardige leerling werpt en vangt op een afstand van 5 meter nog steeds een hoog percentage ballen correct (92% in bo; 82% in sbo), maar dit wordt aanzienlijk minder op een afstand van 7 meter (38% in bo; 35% in sbo). Zoals eerder besproken, werpt en vangt de laagvaardige leerling geen enkele bal correct, ongeacht de afstand van de mat.

#### Reguleringsdoel: inschatten eigen bewegingsvaardigheid

Voorafgaand aan het uitvoeren van dit onderdeel is de leerlingen gevraagd om in te schatten hoeveel ballen ze denken te vangen. Dit is afgezet tegen het daadwerkelijk aantal ballen dat ze correct konden vangen. In Figuur 15 is het aantal correcte inschattingen, het aantal onderschattingen en het aantal overschattingen weergegeven. Vanzelfsprekend hebben leerlingen die hoog scoorden zichzelf vaker onderschat en leerlingen die laag scoorden zichzelf vaker overschat.

Figuur 15 – Percentage onder-, over- en correcte inschattingen voor leerlingen in het bo ( $n=419-455$ ) en sbo ( $n=105-120$ )



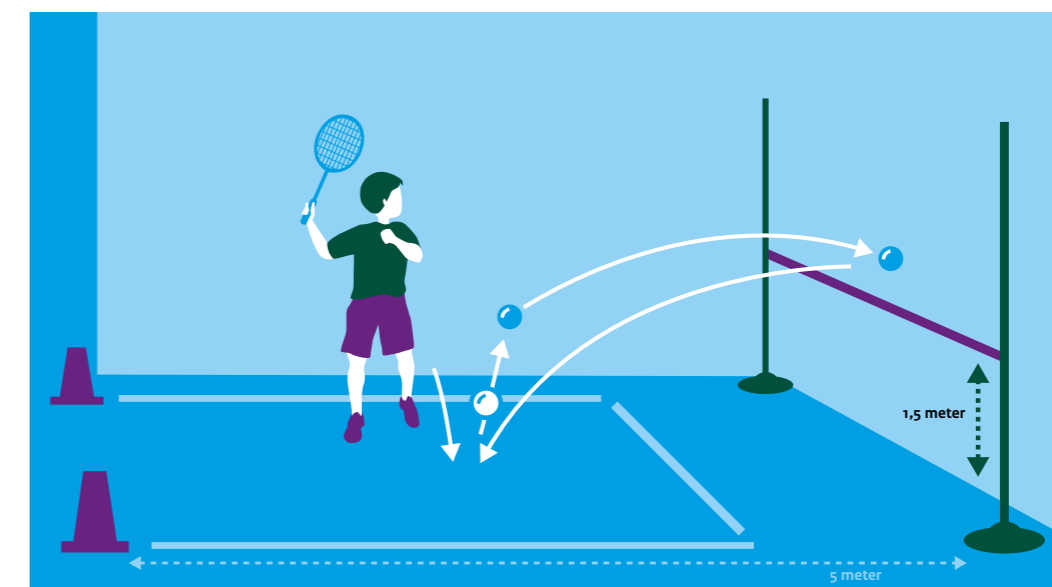
Uit Figuur 15 is op te maken dat basisschoolleerlingen het lastig vinden om de eigen prestaties correct in te schatten: slechts 15 procent van de leerlingen schat de hoeveelheid vangballen correct in. Een derde onderschat de hoeveelheid vangballen en ruim de helft van de leerlingen overschat de hoeveelheid correcte vangballen. In het sbo zien we eenzelfde patroon: slechts 12 procent van de leerlingen schat de hoeveelheid vangballen correct in, bijna 20 procent onderschat zijn of haar prestatie en ruim 68 procent overschat zijn of haar prestatie. De meeste leerlingen in zowel het basis- als speciaal basisonderwijs schatten hun prestatie 2 ballen hoger of lager in dan het daadwerkelijk behaalde aantal vangballen.

#### 2.2.4

#### Tennissen via de muur

Bij dit onderdeel gaat het om het slaan van een tennisbal tegen een muur (zie voorbeeld 6).

Voorbeeld 6 – Tennissen via de muur

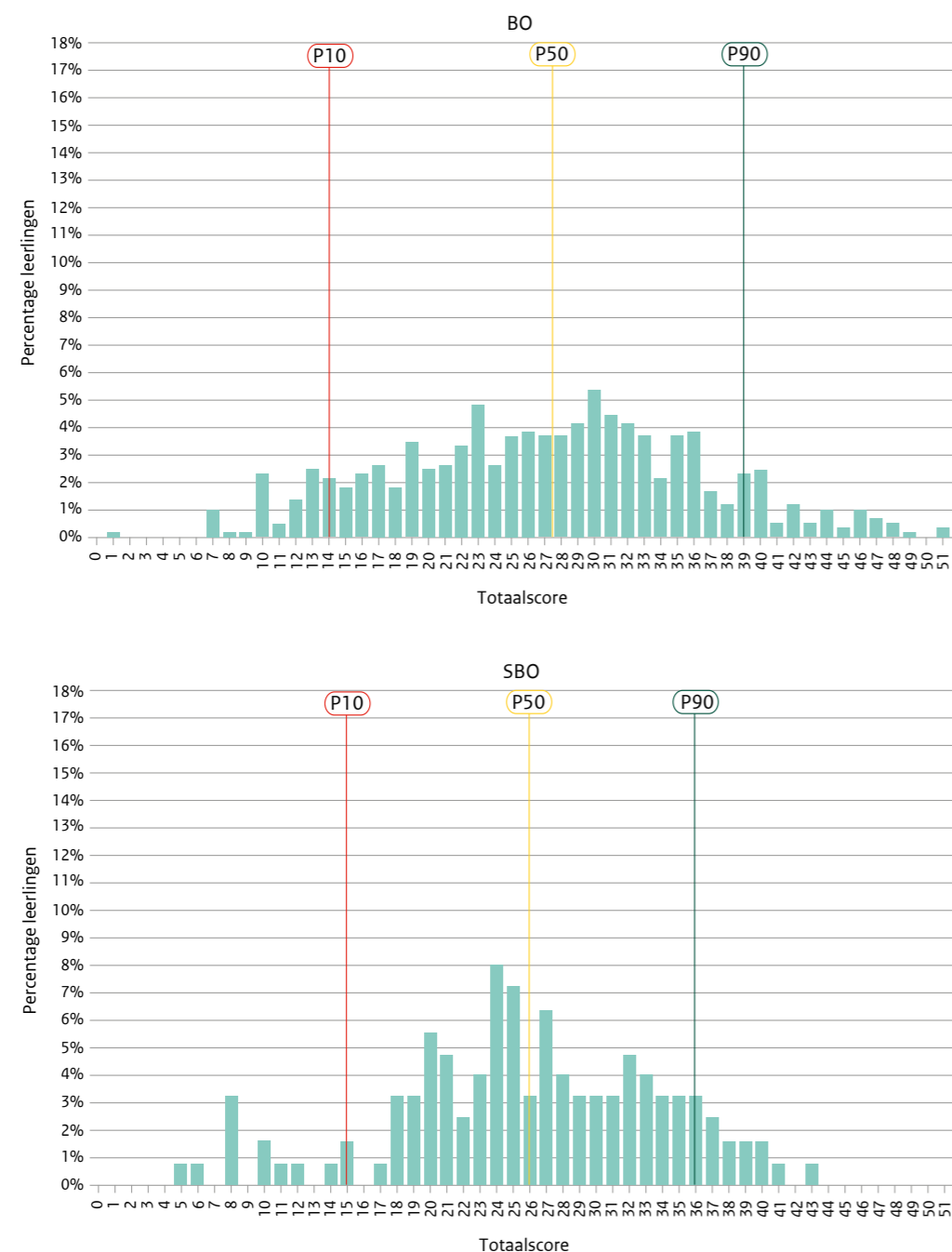


De opdracht bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt de bal 10x boven een aangebrachte lijn tegen de muur geslagen en geretourneerd (binnen het vak waarin de leerling staat). In het tweede deel spelen de leerlingen binnen een tijdslimiet van 30 seconden en gaat het niet alleen om een correcte retournering, maar ook om de snelheid waarmee de opdracht wordt uitgevoerd. Er wordt geteld hoe vaak de slag correct is (boven de lijn: de leerling mag zowel met de forehand als met de backhand de bal spelen) en hoe vaak de bal buiten het vak raakt (de bal wordt dan niet goed geretourneerd).



Voor de totaalscore op dit onderdeel zijn de scores op de twee onderdelen gesommeerd.<sup>25</sup> Op onderdeel 1 is de maximale score 20 punten (10 correcte slagen plus 10 correcte retourneringen). Op onderdeel 2 wordt de maximale score bepaald door de slagen die de leerling correct uitvoert binnen 30 seconden plus het aantal correcte retourneringen. Het maximum dat door de leerlingen op onderdeel 2 werd behaald is 20 correcte slagen met 11 correcte retourneringen. De totaalscores varieerden dus tussen de 0 en 51. Figuur 16 geeft de verdeling van totaalscores op het onderdeel tennissen via de muur weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

Figuur 16 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Tennissen via de muur' voor bo (n=484) en sbo (n=125) en positie P10-, P50- en P90-leerling

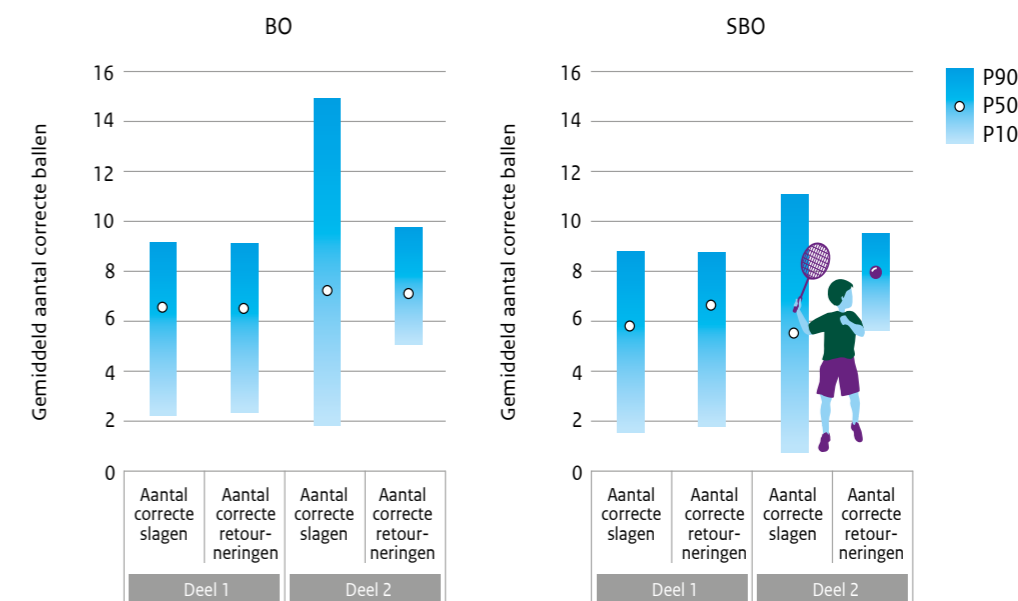


<sup>25</sup> Het aantal keren dat de bal buiten het vak raakt, is contra-indicatief. Een hogere score geeft hier namelijk een slechtere prestatie weer. Om die reden is dit deelaspect omgescoord.

In het basisonderwijs behalen hoogvaardige leerlingen een score van 39 of hoger, gemiddelde leerlingen scoren 27,5 en laagvaardige leerlingen scoren 14 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs scoren hoogvaardige leerlingen 36 of hoger, gemiddelde leerlingen 26 en laagvaardige leerlingen 15 of lager.

Figuur 17 geeft weer hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op elk aspect van het onderdeel tennissen via de muur.

Figuur 17 – Gemiddeld aantal correcte slagen en retourneringen in deel 1 en deel 2 bij het onderdeel 'Tennissen via de muur' voor de P10-, P50- en P90-leerling in het bo en sbo



In Figuur 17 is te zien dat hoogvaardige en laagvaardige basisschoolleerlingen het meest verschillen in het aantal correcte slagen binnen 30 seconden; hoogvaardige leerlingen behalen daar gemiddeld 15 correcte slagen, terwijl laagvaardige leerlingen gemiddeld slechts 2 keer correct slaan. De gemiddelde leerling behaalt zo'n 6 à 7 correcte slagen of retourneringen per onderdeel. In het speciaal basisonderwijs zien we hetzelfde patroon, al is daar het verschil tussen hoogvaardige en laagvaardige leerlingen bij het correct slaan binnen 30 seconden minder uitgesproken.

### LEERLIJN MIKKEN EN JONGLEREN

Binnen deze leerlijn zijn vier onderdelen afgenomen: balvaardigheid, mikken op een verhoogd doel, werpen en vangen, en tennissen via de muur. Vergelijken we de gemiddelde balvaardigheid van leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs met beschikbare normen (uit 2005) voor leerlingen van deze leeftijd, dan zien we dat leerlingen over het algemeen gemiddeld scoren. Kijken we naar de scoreverdeling dan wordt er, ten opzichte van de norm, door basisschoolleerlingen in vrijwel alle leeftijdsgroepen vaker ondergemiddeld gepresteerd en in het speciaal basisonderwijs in alle leeftijdsgroepen vaker ondergemiddeld en laag. Scores op de deelopdrachten laten zien dat gemiddelde en hoogvaardige basisschoolleerlingen veel van de deelopdrachten bijna geheel correct uitvoeren en de prestaties tussen hoogvaardige leerlingen enerzijds en gemiddelde en laagvaardige leerlingen anderzijds met name bij twee deelopdrachten verder uit elkaar liggen. Dit geldt ook voor het speciaal basisonderwijs al presteren laagvaardige sbo-leerlingen op de meeste deelopdrachten een stuk lager dan in het basisonderwijs.

Voor het onderdeel mikken op een verhoogd doel wordt door geen enkele leerling in het basis- en speciaal basisonderwijs de maximale score behaald (alle worpen raak). Er bestaan grote verschillen tussen hoogvaardige en laagvaardige leerlingen. Daarnaast treedt er geen leereffect op tussen de vijf pogingen. Ook op het onderdeel werpen en vangen met een kleine bal (leerlijn jongleren) bestaan er grote verschillen tussen leerlingen en wordt er door een grote groep (18% in bo en 33% in sbo) geen enkele terugstuitende bal gevangen. Als de afstand waarop gevangen moet worden groter wordt, worden scores een stuk lager en treedt er ook geen leereffect tussen pogingen meer op. Bij dit onderdeel bleek daarnaast dat leerlingen het desgevraagd lastig vinden om hun prestaties correct in te schatten. Op het laatste onderdeel, tennissen via de muur, komen zeer lage scores nauwelijks voor. Met name op de deelopdracht 'aantal correcte slagen binnen 30 seconden' liggen scores van hoogvaardige en laagvaardige leerlingen, zowel in het bo als in het sbo, vrij ver uit elkaar.

## 2.3

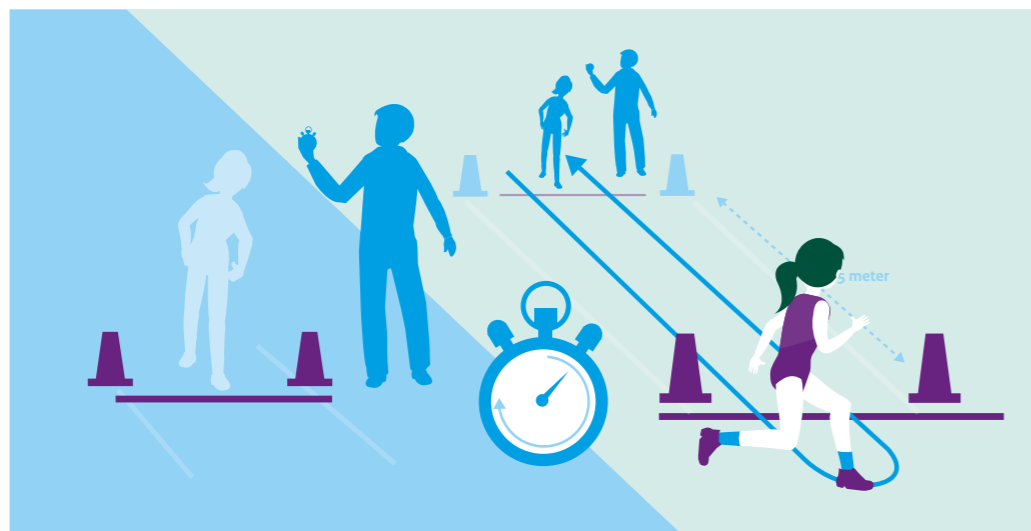
### Leerlijn hardlopen

#### 2.3.1

#### 10x5-meterloop

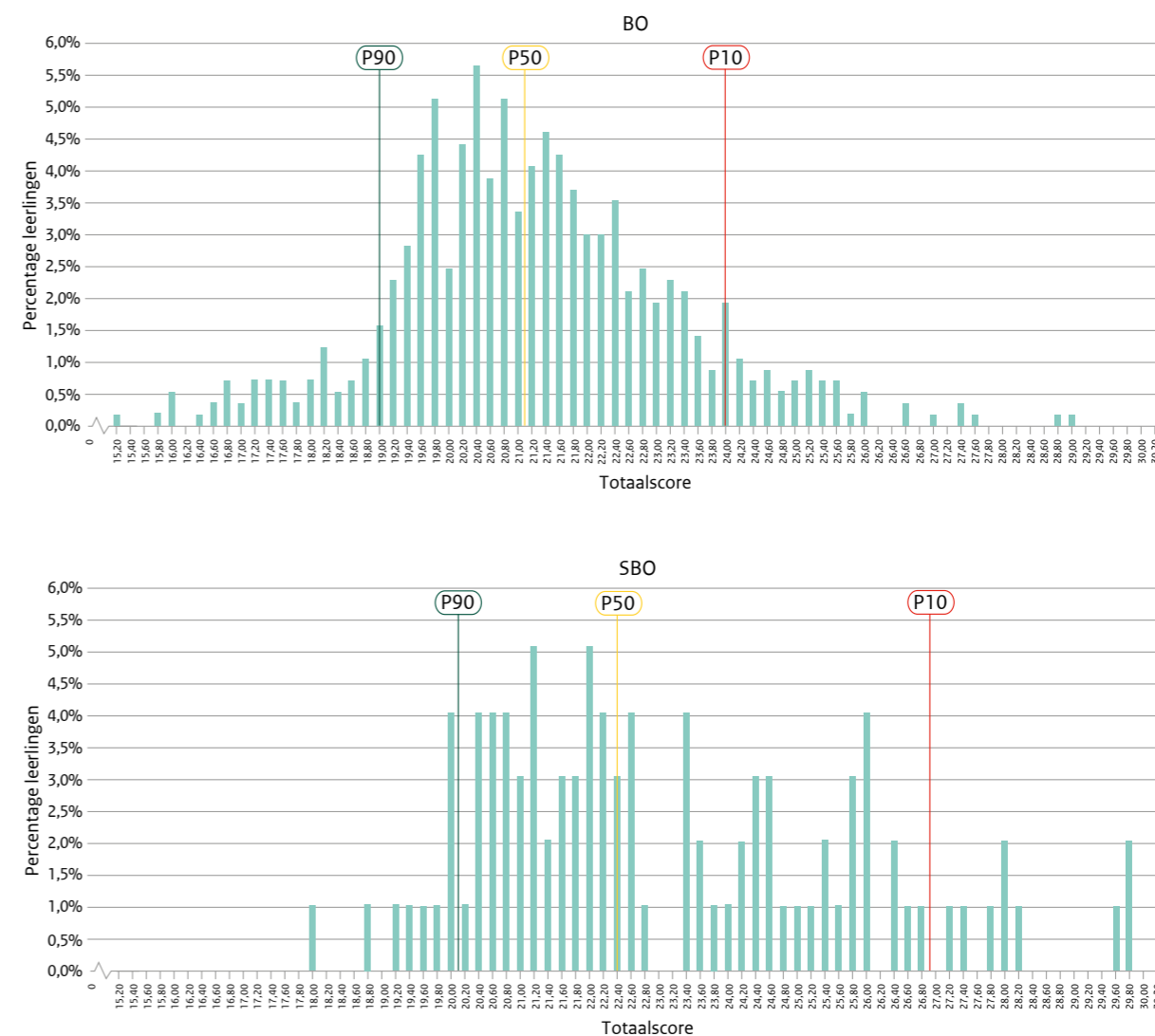
De 10x5-meterloop is een korte variant op de shuttleruntest en wordt gebruikt voor de evaluatie van de wendbaarheid en loopsnelheid. De leerlingen proberen zo snel mogelijk 5 keer heen en weer te rennen tussen pionnen die 5 meter uit elkaar staan (zie voorbeeld 7).

#### Voorbeeld 7 – 10x5-meterloop



Leerlingen voeren de opdracht twee keer uit, met een korte rustperiode tussen beide pogingen. De totaalscore op dit onderdeel is de tijd (in seconden) die nodig is om de afstand van 5 meter 10 keer af te leggen. Daarbij telt de beste tijd van de twee pogingen. Figuur 18 geeft de verdeling van de totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

Figuur 18 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel '10x5-meterloop' (in seconden) voor bo (n=566) en sbo (n=98) en positie P10-, P50- en P90-leerling

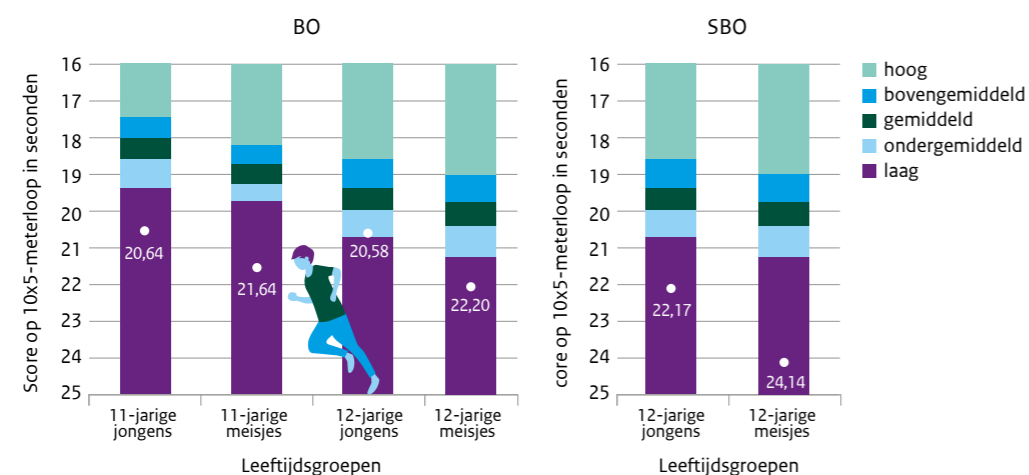


In het basisonderwijs behalen leerlingen een score tussen de 15,2 seconden en 30,4 seconden. Hoogvaardige leerlingen doen er 19,0 seconden of korter over om de – in totaal – 50 meter af te leggen, gemiddelde leerlingen 21,1 seconden en laagvaardige leerlingen 24,0 seconden of meer. In het sbo doet de hoogvaardige leerling er 20,1 seconden of minder over om de 50 meter af te leggen, de gemiddelde leerling 22,4 seconden en de laagvaardige leerling 26,9 seconden of meer.

### Vergelijking met normgegevens

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden (zogenaamde normwaarden). Omdat het gaat om basisschoolleerlingen gebruiken we hier de normwaarden van de Mopertest; deze had dezelfde uitvoering als de Eurofit. Deze normwaarden zijn in 1982 vastgesteld door Leyten, Kemper & Verschuur, 1982).<sup>26</sup> Er zijn geen aparte waarden beschikbaar voor sbo-leerlingen. Wel is er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes.<sup>27</sup>

Figuur 19 – Gemiddeld benodigde tijd op het onderdeel '10x5-meterloop' voor jongens en meisjes van 11 en 12 jaar in bo (n tussen 57 en 224) en sbo<sup>28</sup> (n tussen 27 en 35) vergeleken met de normcategorieën (Vrijkotte, De Vries & Jongert (2007))



NB: voor de 10x5-meterloop geldt hoe lager de tijd, hoe beter de prestatie. Vandaar dat het aantal seconden op de Y-as afloopt i.p.v. oploopt.

Uit Figuur 19 is af te lezen dat de basisschoolleerlingen gemiddeld 'laag' scoren op dit onderdeel, met uitzondering van de 12-jarige jongens die in de categorie 'ondergemiddeld' scoren. In het speciaal basisonderwijs zien we eenzelfde patroon al scoren ook de 12-jarige jongens daar 'laag'.

Hoeveel leerlingen een score halen in elke normcategorie, is weergegeven in Figuur 20. Op basis van de verdeling van de normwaarden, ontwikkeld door Leyten en collega's (Leyten, Kemper & Verschuur, 1982), verwachten we dat ongeveer 20 procent van de leerlingen in elk van de normcategorieën scoort. Later onderzoek toont aan – op basis van gegevensverzameling in 2006 bij een Nederlandse steekproef van 1.967 meisjes en jongens – dat er een verschuiving van de scoreverdeling heeft plaatsgevonden. Volgens de onderzoekers scoort ongeveer 61 procent van de jongens en meisjes ondergemiddeld; 13 procent gemiddeld en 26 procent bovengemiddeld. De normgegevens zijn op basis van deze bevindingen echter niet herzien (Collard, Chinapaw, Verhagen, Valkenberg & Lucassen, 2014).

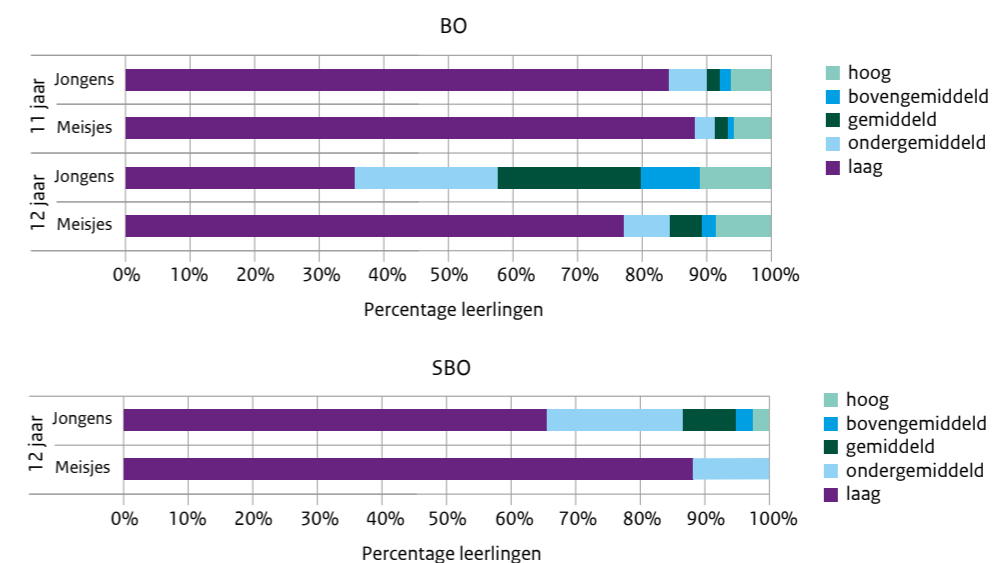
Uit Figuur 20 is af te lezen dat zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs de meeste jongens en meisjes in de categorie 'laag' scoren als we hun tijd afzetten tegen de normwaarden voor leerlingen van deze leeftijd. In het basisonderwijs varieert dit van 36 procent bij de 12-jarige jongens tot 88 procent bij de 11-jarige meisjes en in het speciaal basisonderwijs van 66 procent bij de 12-jarige jongens tot 89 procent bij de 12-jarige meisjes. De 12-jarige jongens in het basisonderwijs scoren op basis van de normwaarden het beste: 22 procent van de 12-jarige jongens behaalt een gemiddelde score. Ook in vergelijking met de scoreverdeling die bij onderzoek in 2006 werd aangetroffen, scoren de meeste leeftijdsgroepen in het peilingsonderzoek lager.

<sup>26</sup> Zie ook Vrijkotte, De Vries, & Jongert (2007).

<sup>27</sup> De normgegevens zijn in 1982 vastgesteld op een representatieve steekproef van 2.500 jongens en meisjes tussen 9 en 12 jaar (Leyten, Kemper, & Verschuur, 1982). Deze normgegevens zijn gedateerd, maar worden in de praktijk nog steeds gebruikt. Om die reden maken wij hier voor de vergelijking wel gebruik van deze normgegevens.

<sup>28</sup> Voor zowel het basis- als speciaal basisonderwijs geldt dat de 10- en 13-jarige jongens en meisjes niet in de figuren zijn opgenomen omdat dit te kleine aantallen betrof. Voor het sbo geldt dit ook voor de 11-jarige leerlingen.

Figuur 20 – Percentage leerlingen per normcategorie op het onderdeel '10x5-meterloop' voor bo (n tussen 57 en 224) en sbo (n tussen 27 en 35)

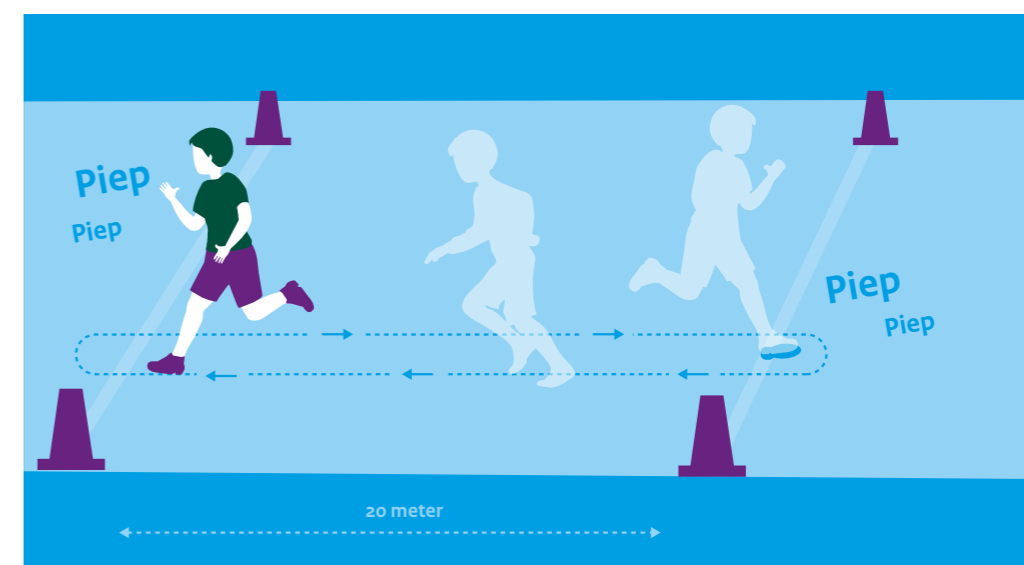


### 2.3.2

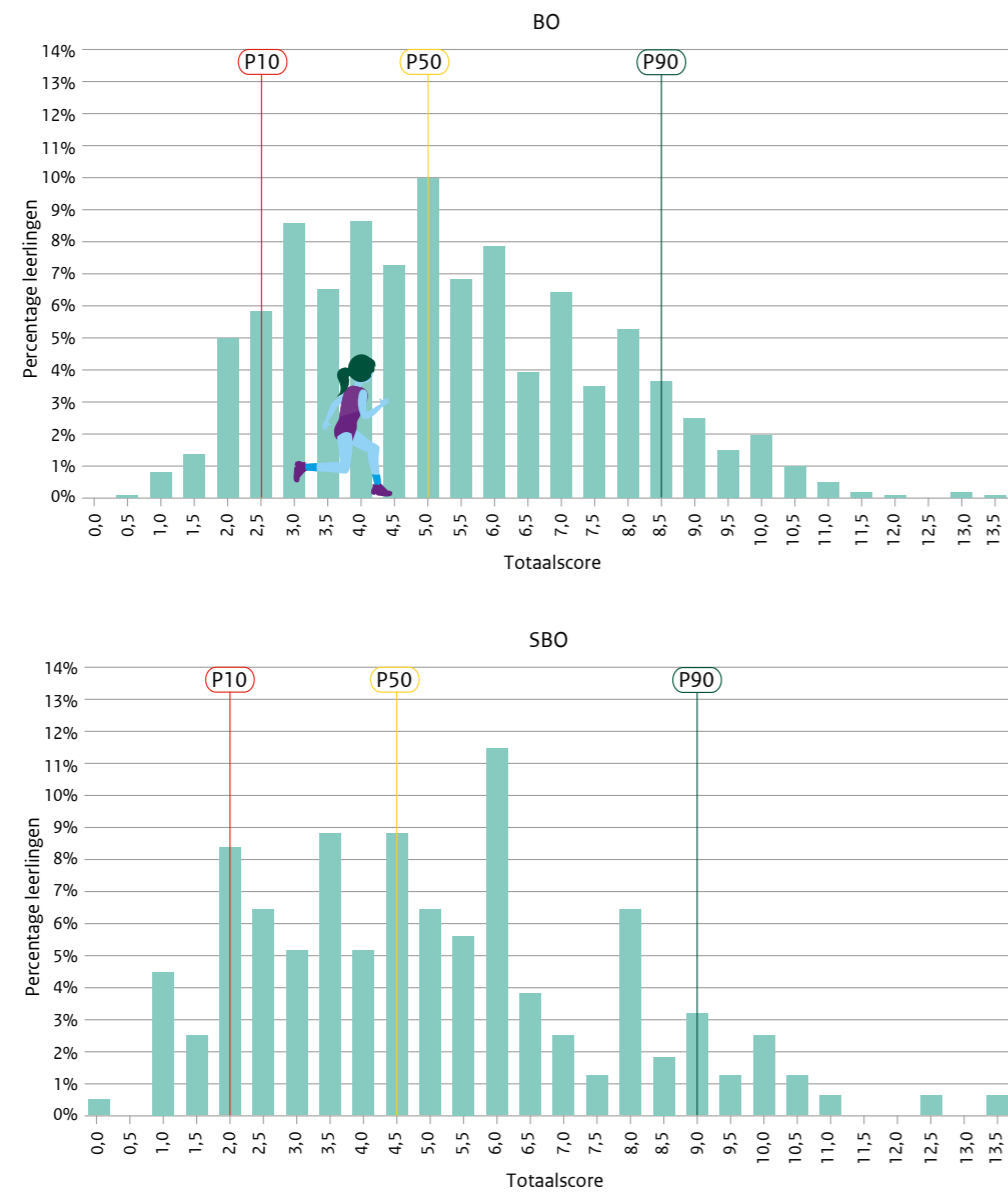
#### Shuttlerun

Bij de shuttleruntest (beter bekend als piepjestest) lopen de leerlingen in een zaal over een afstand van 20 meter telkens heen en terug. Het tempo wordt aangegeven door een geluidssignaal: de leerlingen moeten precies tijdens het volgende piepje de lijn aan de overkant aantikken met hun voet (zie voorbeeld 8). De test begint met een relatief rustig tempo (8 km/u) en verhoogt iedere minuut met 0,5 km/u (een zogenaamde halve trap). De test eindigt wanneer de leerling opgeeft of twee keer achter elkaar de eindstreep niet op tijd aantikt. De score op de shuttleruntest is gelijk aan de laatste volledig gehaalde halve trap. Figuur 21 geeft de verdeling van totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

#### Voorbeeld 8 – Shuttleruntest



Figuur 21 – Verdeling van totaalscores (in behaalde trap) op de shuttleruntest voor bo (n=922) en sbo (n=157) en positie P10-, P50- en P90-leerling



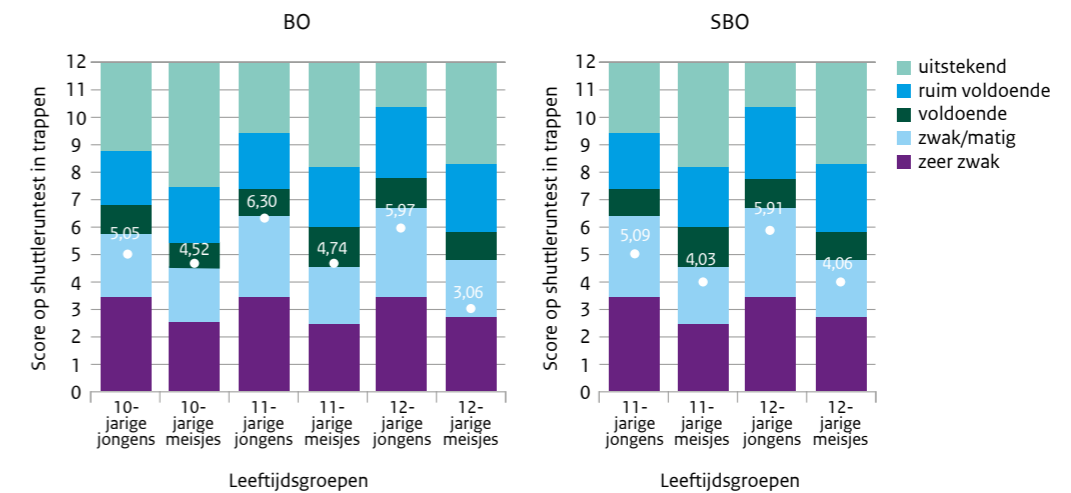
In het basisonderwijs behalen leerlingen een score tussen trap 0,5 en 13,5 (beide 1 leerling). De hoogwaardige leerling behaalt trap 8,5 of hoger, de gemiddelde leerling behaalt trap 5 en de laagwaardige leerling behaalt trap 2,5 of lager. De hoogwaardige sbo-leerling scoort trap 9 of hoger, de gemiddelde leerling trap 4,5 en de laagwaardige leerling trap 2 of lager.

**Vergelijking met de normgegevens**

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden. Er bestaan normwaarden van Van Mechelen (1991) en van Geijssel, Hlobil en Van Mechelen (1996). Deze normwaarden, die beschreven zijn in Takken (2004, p. 86),<sup>29</sup> zijn hier gebruikt om de scores van de leerlingen mee te vergelijken.

<sup>29</sup> Deze normgegevens zijn vastgesteld op een steekproef van meisjes en jongens tussen 6 en 18 jaar (zie: Geijssel, Hlobil & Van Mechelen (1996) en Takken (2004)). De normgegevens zijn gedateerd, maar worden in de praktijk nog steeds gebruikt. Om die reden maken wij hier voor de vergelijking wel gebruik van deze normgegevens.

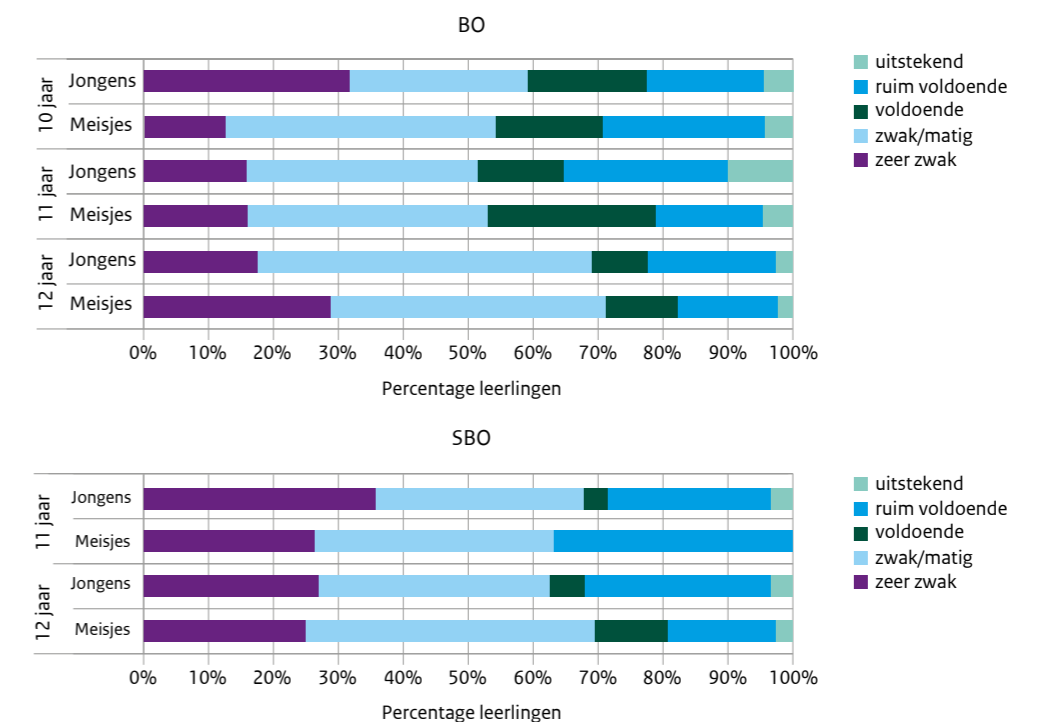
Figuur 22 – Gemiddelde score in trappen op de shuttleruntest voor jongens en meisjes van 10, 11 en 12 jaar in bo (n tussen 22 en 360) en sbo (n tussen 19 en 56) vergeleken met de normcategorieën (Takken, 2004)<sup>30</sup>



In Figuur 22 is te zien dat in het basisonderwijs de jongens en meisjes gemiddeld genomen zwak scoren op de shuttleruntest. Alleen de 10- en 11-jarige meisjes scoren gemiddeld genomen net voldoende. Ook in het speciaal basisonderwijs scoren de leerlingen gemiddeld genomen zwak op de shuttleruntest.

Hoeveel leerlingen een score halen in elke normcategorie, is weergegeven in Figuur 23. Op basis van de verdeling van de normwaarden verwachten we dat ongeveer 20 procent van de leerlingen in elk van de normcategorieën scoort.

Figuur 23 – Percentage leerlingen per normcategorie op de shuttleruntest voor bo (n=22-360) en sbo (n=19-56)



<sup>30</sup> Voor het basisonderwijs geldt dat de 13-jarige jongens niet in de figuur zijn opgenomen, omdat dit een te klein aantal leerlingen betrof. Om dezelfde reden zijn de 10- en 13-jarige sbo-leerlingen niet opgenomen in de figuren.

In Figuur 23 is te zien dat in het basisonderwijs de 11-jarige jongens en meisjes het beste presteren op dit onderdeel: bijna de helft heeft een voldoende of hoger kunnen behalen (49% voor jongens en 47% voor meisjes). Als we de prestaties in het basisonderwijs afzetten tegen de verwachte verdeling, valt echter met name op dat leerlingen meer dan verwacht een score behalen in de normcategorieën 'zwak tot matig' (van 27% bij 10-jarige jongens tot 51% bij 12-jarige jongens). De score 'zeer zwak' wordt door 10-jarige jongens en 12-jarige meisjes vaker behaald dan op basis van de referentieverdeling verwacht zou mogen worden (32% bij 10-jarige jongens en 29% bij 12-jarige meisjes). Dit geldt ook voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs. In het speciaal basisonderwijs presteren de 12-jarige jongens het beste: 38 procent presteert voldoende of hoger.

### 2.3.3

#### Motorische coördinatie en verplaatsingsvaardigheden

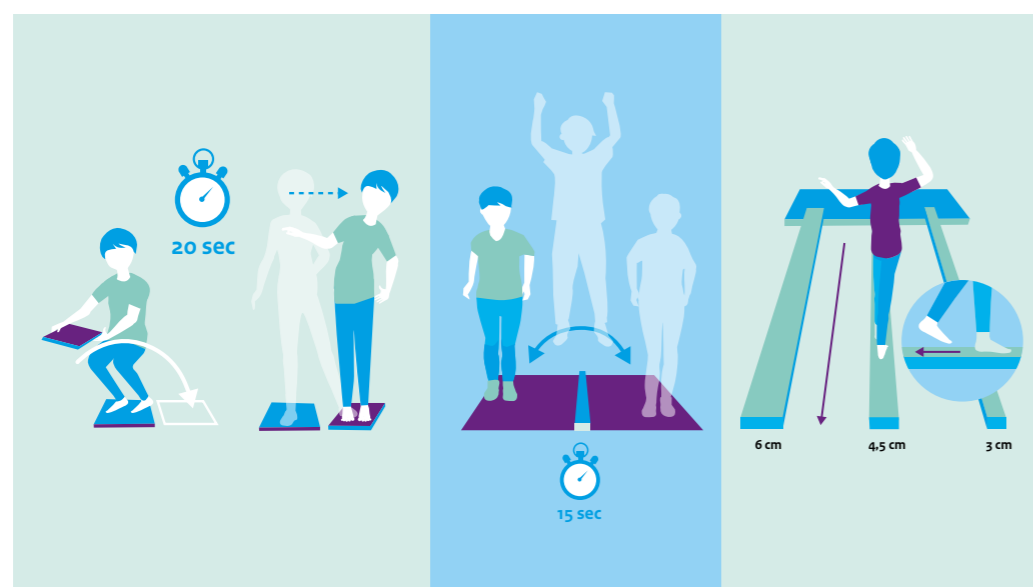
De drie opdrachten van dit onderdeel zijn afkomstig uit een gestandaardiseerde test (KTK; *Körperkoordinationstest für Kinder*; zie Lenoir e.a., 2014) en geven samen een algemeen beeld van de motorische coördinatie van de leerlingen:

- 1) *Zijwaarts verplaatsen*: De leerling staat met de voeten op een plankje en pakt steeds het andere plankje met beide handen op, legt het aan de andere kant van zich neer en stapt over naar het andere plankje (zie voorbeeld 9). Per correcte verplaatsing en overstap zijn 2 punten te verdienen. De leerling krijgt twee pogingen van 20 seconden.
- 2) *Zijwaarts springen*: De leerling springt steeds met twee voeten tegelijk om en om aan weerszijden van een lage balk (zie voorbeeld 10). Elke sprong over de balk is een punt waard. Een keer heen-en-weer springen levert dus 2 punten op. Er zijn twee metingen van 15 seconden.
- 3) *Rugwaarts balanceren*: De leerling balanceert achterwaarts op een balk en neemt maximaal acht stappen (zie voorbeeld 11). De leerlingen voeren deze opdracht drie keer uit op een balk van respectievelijk 6 cm, 4,5 cm en 3 cm. Ze kunnen dus maximaal 24 punten behalen per balk en in totaal 72 punten.

Vb.9 – Zijwaarts verplaatsen

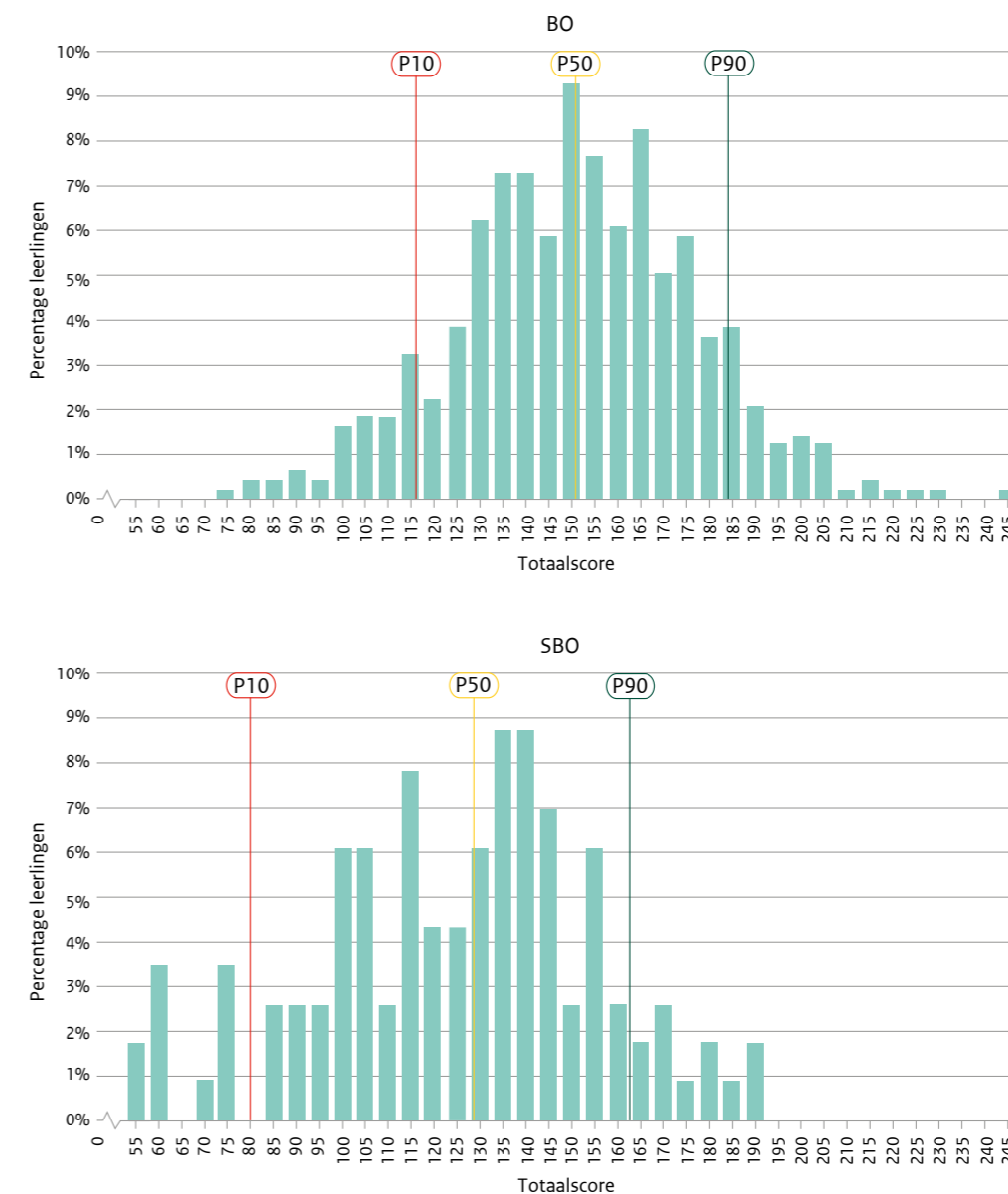
Vb.10 – Zijwaarts springen

Vb. 11 – Rugwaarts balanceren



De totaalscore op het onderdeel 'Motorische coördinatie' is berekend door de scores op de drie opdrachten op te tellen. Figuur 24 geeft de verdeling van totaalscores weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs.

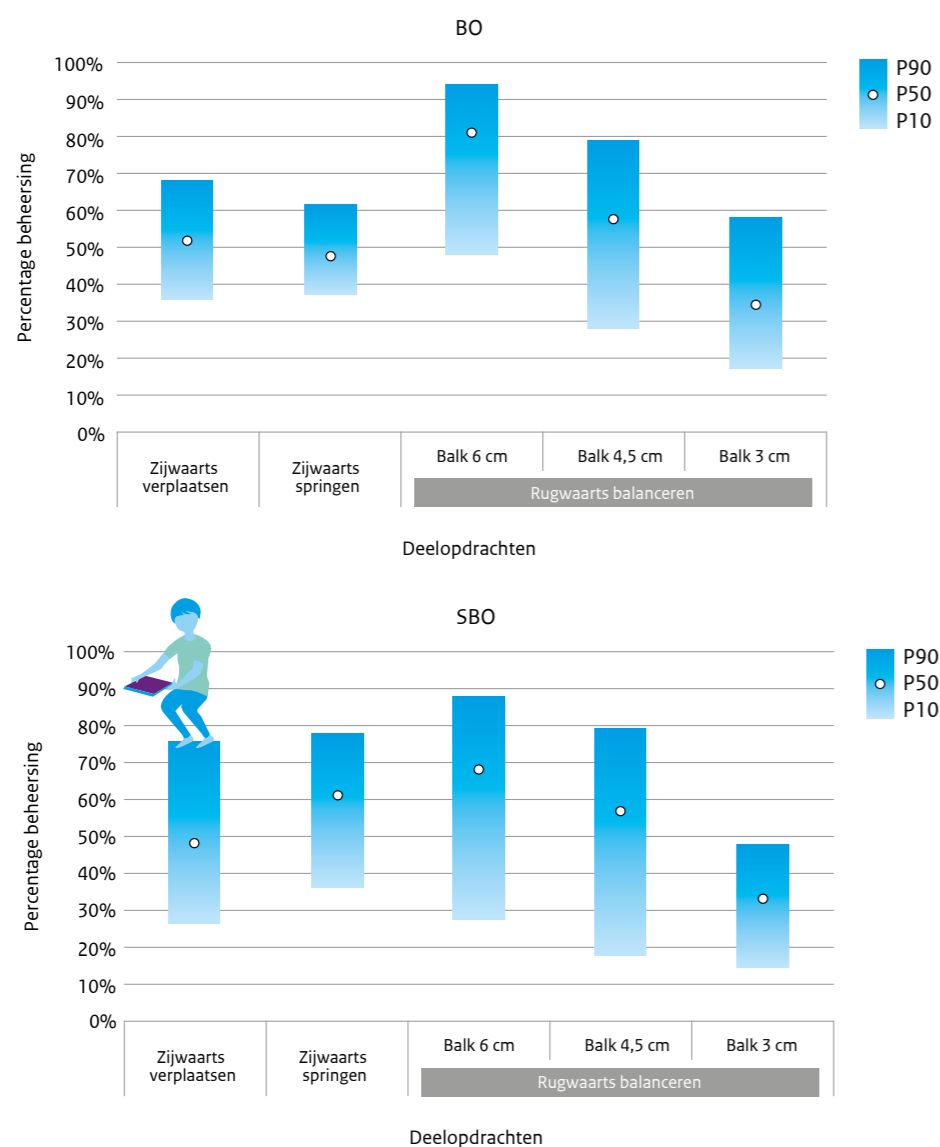
Figuur 24 – Verdeling van de totaalscores op het onderdeel 'Motorische coördinatie' voor bo (n=496) en sbo (n=115) en positie P10-, P50- en P90-leerling



De leerlingen konden een score behalen tussen de 0 en 247 (alle opdrachten maximaal uitgevoerd). In het basisonderwijs haalde slechts één leerling de maximale score op dit onderdeel; de laagst behaalde score is daar 74 punten. De hoogvaardige basisschoolleerling scoorde 184 punten of hoger; de gemiddelde leerling 151 punten en de laagvaardige leerling 117 punten of lager. Sbo-leerlingen scoren tussen de 53 en 191 punten. De hoogvaardige sbo-leerling scoort 163 of hoger, de gemiddelde leerling 128 punten en de laagvaardige leerling 80 punten of lager.

De bovenstaande resultaten roepen de vraag op wat de grootste verschillen zijn tussen de hoog-, gemiddeld en laagvaardige leerlingen. Daarom bekijken we de prestaties van de leerlingen op de deelopdrachten van dit onderdeel. Figuur 25 geeft het beheersingsniveau (uitgedrukt in percentage beheersing) per deelopdracht weer.

Figuur 25 – Percentage beheersing van de P10-,P50- en P90-leerlingen in het bo en sbo op de deelopdrachten van het onderdeel 'Motorische coördinatie'

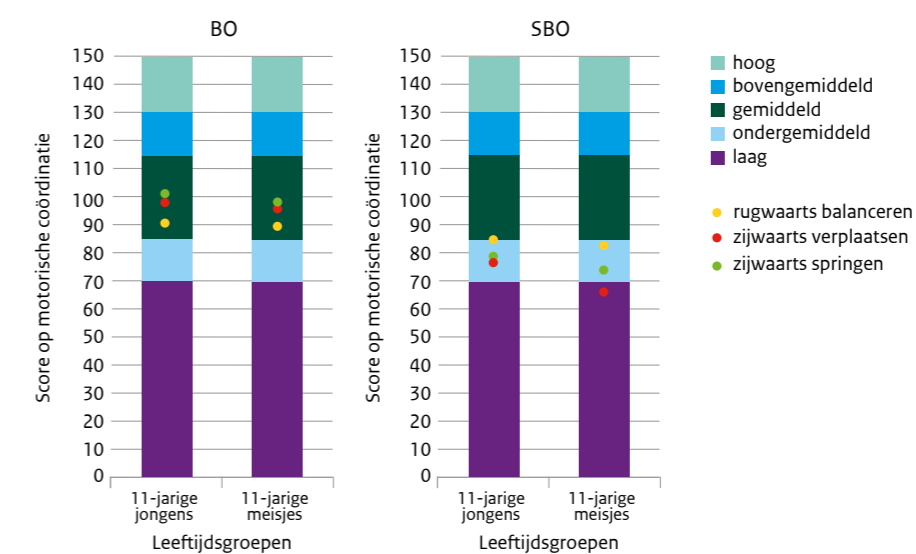


In Figuur 25 is te zien dat hoogwaardige basisschoolleerlingen het rugwaarts balanceren op een balk van 6 cm het best beheersen (een score van 94%; gemiddeld 23 van de maximaal 24 stappen). Verder is duidelijk te zien dat naarmate de lengte van de balk afneemt, de score van alle leerlingen ook duidelijk terugloopt. Op het zijwaarts springen liggen de scores van de hoogwaardige, gemiddelde en laagwaardige leerling het dichtst bij elkaar, namelijk gemiddeld op respectievelijk 43, 33 en 26 keer heen en weer springen (respectievelijk 61, 47 en 37%). In het speciaal basisonderwijs zien we eenzelfde patroon, al zijn verschillen tussen de laagwaardige en hoogwaardige leerling groter, voornamelijk op de onderdelen 'zijwaarts verplaatsen' en 'zijwaarts springen'.

### Vergelijking met de normgegevens

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar, waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden (zogenaamde normwaarden). Het betreft normwaarden voor Vlaanderen die in 2008 zijn vastgesteld door Lenoir e.a (2014).<sup>31</sup> Er zijn geen aparte waarden beschikbaar voor sbo-leerlingen, wel is er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. De normwaarden zijn beschikbaar voor leerlingen tot 12 jaar. Om die reden zijn de leerlingen van 12 jaar en ouder niet in de figuren opgenomen. De 10-jarige jongens en meisjes zijn eveneens niet in de figuren opgenomen, omdat dit een te klein aantal leerlingen betrof. Om de scores van de leerlingen te kunnen vergelijken met de normwaarden, zijn ze omgezet volgens de aanwijzingen in de handleiding bij deze test.

Figuur 26 – Gemiddelde score op het onderdeel 'Motorische coördinatie' (KTK) voor jongens en meisjes van 11 jaar in bo (n tussen 174 en 199) en sbo (n tussen 14 en 35) vergeleken met de normcategorieën (Lenoir e.a., 2014)

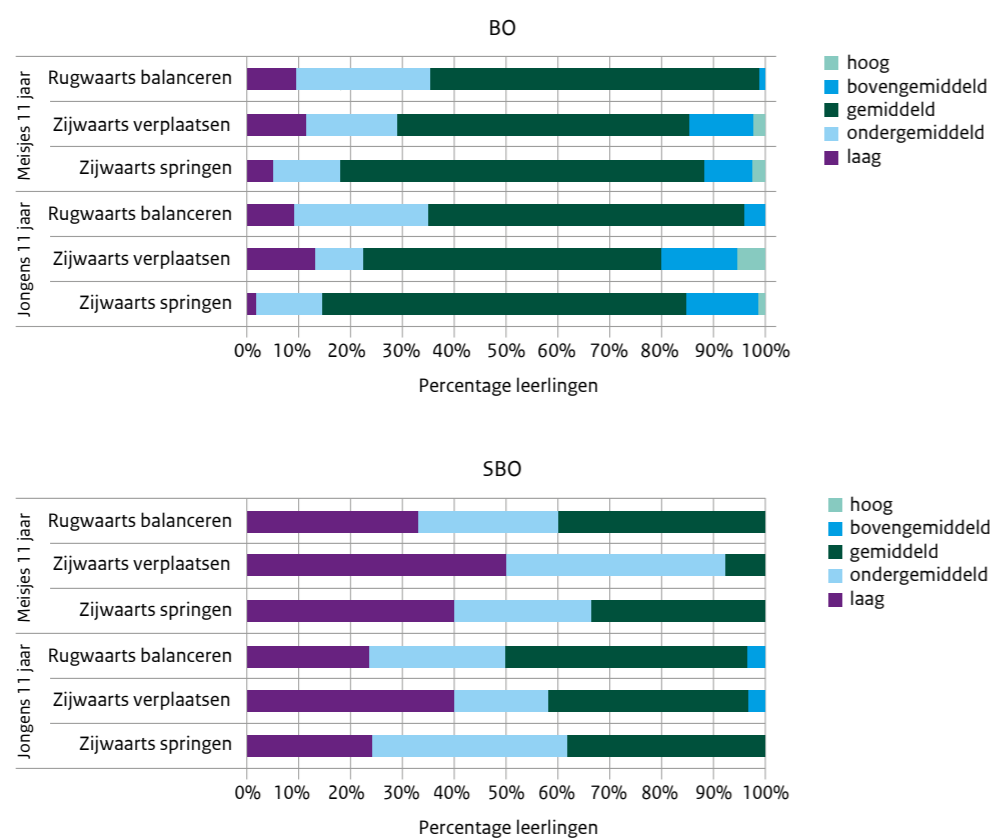


Figuur 26 laat zien dat in het basisonderwijs de score van 11-jarige jongens en meisjes 'gemiddeld' is voor zowel zijwaarts springen, zijwaarts verplaatsen als rugwaarts balanceren. Op rugwaarts balanceren scoren leerlingen gemiddeld genomen iets lager dan op zijwaarts springen en verplaatsen. In het speciaal basisonderwijs scoren leerlingen op rugwaarts balanceren juist hoger dan op zijwaarts verplaatsen en springen. 11-jarige jongens in het speciaal basisonderwijs scoren op de deelopdrachten zijwaarts verplaatsen en zijwaarts springen 'ondergemiddeld', maar op rugwaarts balanceren halen ze nét een gemiddelde score. De 11-jarige meisjes in het sbo scoren ondergemiddeld met uitzondering van de deelopdracht zijwaarts verplaatsen, waarop zij een score in de normcategorie 'laag' behalen.

Hoeveel leerlingen een score halen in elk van de normcategorieën, is weergegeven in Figuur 27. Op basis van de verdeling van de normwaarden vastgesteld in 2008, verwachten we dat ongeveer 4 procent van de leerlingen een score in de normcategorieën 'laag' haalt, 17 procent 'ondergemiddeld', 70 procent 'gemiddeld', 8 procent 'bovengemiddeld' en 0,4 procent 'hoog'.

<sup>31</sup> De normgegevens zijn in 2008 vastgesteld op een representatieve steekproef van 2.962 Vlaamse deelnemers tussen de 5 en 12 jaar. Ook leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en/of ontwikkelingsstoornissen waren onderdeel van deze steekproef.

Figuur 27 – Percentage leerlingen per normcategorie op het onderdeel 'Motorische coördinatie (KTK)' voor bo (n tussen 174 en 199) en sbo (n tussen 14 en 35)



Uit Figuur 27 is op te maken dat in het basisonderwijs verreweg de meeste leerlingen (variërend van 57 tot 70%) een gemiddelde score behalen op de deelopdrachten zijwaarts springen, zijwaarts verplaatsen en rugwaarts balanceren. In vergelijking met de verwachte verdeling op basis van de normgegevens, komt bij rugwaarts balanceren een lage of ondergemiddelde score veel voor; ongeveer 35 procent van de jongens en meisjes in het basisonderwijs behaalt een score in een van deze categorieën, terwijl er bij deze opdracht geen scores in de categorie 'hoog' voorkomen. Bij het zijwaarts verplaatsen komen zowel lage scores als ook bovengemiddelde en hoge scores vaker voor dan verwacht zou worden op basis van de normgegevens. Op het onderdeel zijwaarts springen wordt er – vooral door jongens – vaker bovengemiddeld en hoog gepresteerd.

In het speciaal basisonderwijs scoort bij alle deelopdrachten ten minste 50 procent van de leerlingen in de categorieën 'laag' en 'ondergemiddeld'. Dit is meer dan het verwachte percentage leerlingen in deze normcategorieën (4% laag en 17% ondergemiddeld). Ook valt op dat een score in de categorie 'hoog' bij geen van de deelopdrachten voorkomt en dat alleen door een zeer gering deel van de 11-jarige jongens bovengemiddelde scores worden gehaald (ongeveer 3% bij zowel zijwaarts verplaatsen als rugwaarts balanceren). De scores van 11-jarige sbo-meisjes op de deelopdracht zijwaarts verplaatsen, vallen in negatieve zin op: slechts 7 procent behaalt een gemiddelde score, de overige 93 procent scoort in de categorieën 'ondergemiddeld' en 'laag' (respectievelijk 43 en 50%).

## LEERLIJN HARDLOPEN

Binnen deze leerlijn zijn de onderdelen 10x5-meterloop, Shuttlerun en Motorische coördinatie afgenomen. Vergelijken we de gemiddelde score op de 10x5-meterloop van leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs met de beschikbare normwaarden (uit 1982), dan zien we dat de gemiddelde score van de meeste leeftijdsgroepen in de normcategorie laag valt. Dat geldt ook als we op basis van de verwachtingen kijken naar de scoreverdeling. Ook op de shuttleruntest scoren leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs in vergelijking met de normwaarden (2005) gemiddeld zwak tot soms net voldoende (alleen in het basisonderwijs). Kijken we naar de scoreverdeling, dan valt op dat basisschoolleerlingen meer dan verwacht een score behalen in de normcategorieën 'zwak tot matig' en in het speciaal basisonderwijs ook in 'zeer zwak'. De prestaties op het gebied van motorische coördinatie geven een iets ander beeld: in het basisonderwijs valt de gemiddelde score op alle deelopdrachten in de normcategorie 'gemiddeld'; in het speciaal basisonderwijs overwegend in de normcategorie ondergemiddeld. Dit is ook terug te zien in de scoreverdeling: sbo-leerlingen scoren vaker dan we op basis van de normverdeling zouden verwachten laag of ondergemiddeld en hoge scores komen niet voor. In het basisonderwijs komt alleen bij de deelopdracht 'rugwaarts balanceren' een lage of ondergemiddelde score relatief veel voor; op de twee andere deelopdrachten behalen verreweg de meeste leerlingen een gemiddelde score.

## 2.4

### Leerlijn springen

#### 2.4.1

#### Wendsprong over de kast

Bij dit onderdeel maken de leerlingen een wendsprong over de kast (zie voorbeeld 12).

Voorbeeld 12 – Wendsprong over de kast

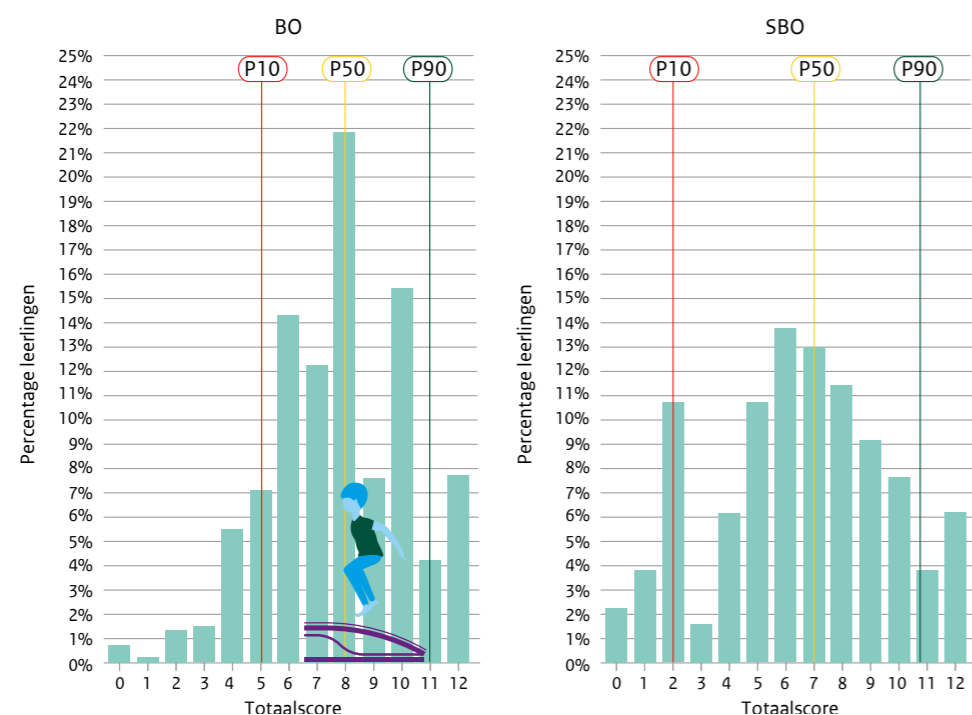


Bij het uitvoeren van deze opdracht worden een aantal aspecten beoordeeld. De leerlingen:

- lopen/rennen over de banken naar de trampoline en zetten met twee voeten af in het midden van de trampoline (aspect 1 'afzet', score 0-1);
- plaatsen de handen op de kast en maken een wendsprong met de benen gestrekt boven de heupen (aspect 2 'wending', score 0-3);
- landen met beide voeten tot stand (aspect 3 'stabiele landing', score 0-1);
- landen met het gezicht naar de kast (aspect 4 'draai landing', score 0-1).

De leerlingen krijgen eerst twee oefenpogingen. De twee vervolgpogingen worden beoordeeld. De totaalscore is berekend door de scores op de verschillende aspecten voor beide beoordeelde pogingen op te tellen. Het totaal op dit onderdeel is dus maximaal 12 punten. In Figuur 28 zijn de totaalscores weergegeven die de leerlingen behaalden op het onderdeel 'Wendsprong over de kast'.

Figuur 28 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Wendsprong over de kast' voor bo (n=577) en sbo (n=131) en positie P10-, P50- en P90-leerling

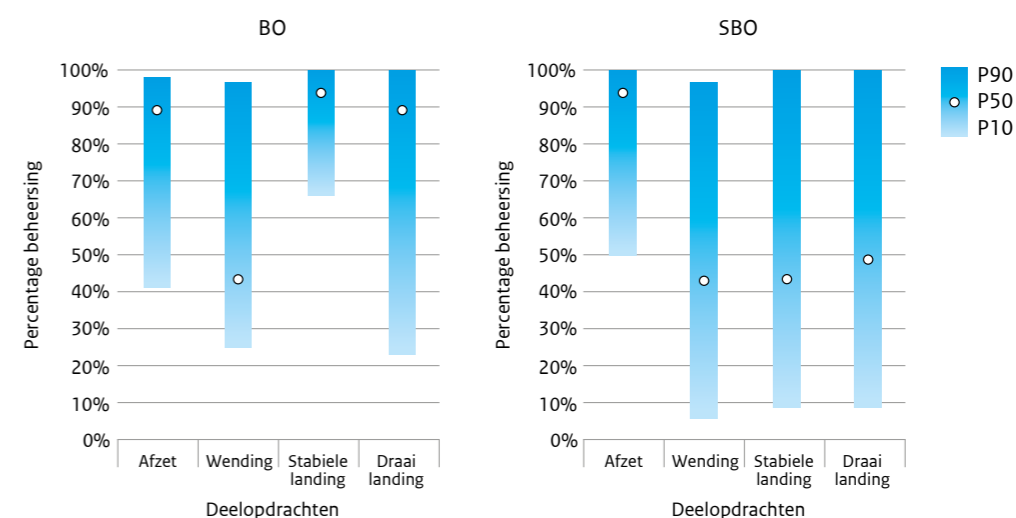


Uit Figuur 28 is af te lezen dat 8 procent van de basisschoolleerlingen de maximale score van 12 punten behaalde. De laagst behaalde score is 0 punten. Hoogvaardige leerlingen scoren 11 punten of hoger op dit onderdeel, gemiddelde leerlingen 8 punten en laagvaardige leerlingen 5 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs behaalt 6 procent van de leerlingen de maximale score van 12 punten. Hoogvaardige sbo-leerlingen scoren 11 of hoger, gemiddelde leerlingen 7 punten en laagvaardige leerlingen 2 punten of lager.

Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, is het interessant om te weten of leerlingen tussen beide beoordeelde pogingen vooruitgang boeken. Met andere woorden: scoren leerlingen beter op de vierde dan op de derde poging? Alleen op aspect 2 'wending' is de score op de vierde poging hoger dan op de derde poging (bo n=548-586 en sbo n=130-133). Dit verschil is er bovendien alleen voor leerlingen in het basisonderwijs; zij maakten bij de laatste poging dus een betere wendsprong (benen gestrekt boven de heupen).

Om te zien hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op elk aspect van het onderdeel 'Wendsprong over de kast' is in Figuur 29 het beheersingsniveau (uitgedrukt in percentage beheersing) per aspect weergegeven voor de laatste poging.

Figuur 29 – Percentage beheersing van de P10-, P50- en P90-leerlingen in bo en sbo op de deelaspecten van het onderdeel 'Wendsprong over de kast'



Uit Figuur 29 is af te leiden dat hoogvaardige leerlingen in zowel het basis- als speciaal basisonderwijs veel van de deelaspecten (bijna) volledig beheersen. Verschillen tussen hoog- en laagvaardige leerlingen zijn met name groot bij de deelaspecten wending en de draai bij de landing. Hoogvaardige leerlingen beheersen deze deelaspecten voor respectievelijk 97 en 100 procent; laagvaardige leerlingen voor 25 en 23 procent. Bij de wending komt het beheersingsniveau van de laagvaardige leerling ongeveer overeen met het passeren van de kast met gebogen benen onder/gelijk aan de heupen; bij de landing met een draai waardoor gezicht en voeten in de aanlooprichting eindigen. De gemiddelde leerling scoort het laagst op de wending: ook hier komt het beheersingsniveau overeen met een uitvoering waarbij de benen gebogen zijn en zich ofwel onder/gelijk aan de heupen, of net boven de heupen bevinden. Op de andere deelaspecten (de afzet, de landing en de halve draai) scoort de gemiddelde basisschoolleerling nagenoeg gelijk aan de hoogvaardige leerling.

In het speciaal basisonderwijs zijn de verschillen tussen hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen op alle deelaspecten groot, maar het kleinst bij afzet. Met een beheersing van 50 procent voert de laagvaardige leerling dit deelaspect het beste uit. Het beheersingsniveau van gemiddelde en hoogvaardige leerlingen bij dit deelaspect ligt op respectievelijk 94 en 100 procent. Bij de andere deelaspecten (de wending, de landing en de halve draai) scoren gemiddelde en laagvaardige sbo-leerlingen aanzienlijk lager dan de hoogvaardige sbo-leerling.

## 2.4.2

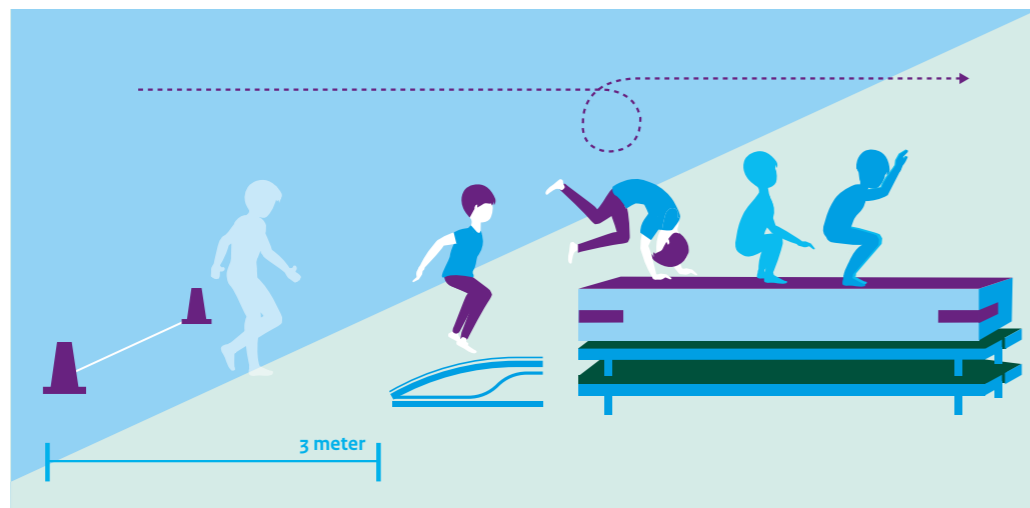
### Rollen over verhoogd vlak

Bij dit onderdeel maken de leerlingen een koprol op een verhoogde valmat na een aanloop en afzet op een reuterplank (zie voorbeeld 13).

Tijdens de afname van dit onderdeel hebben de leerlingen daarnaast een inschatting gemaakt van de bewegingsmogelijkheden van medeleerlingen (reguleringsdoel: stimuleren en coachen van medeleerlingen). Zij kregen de opdracht om de landing van de derde rol van hun medeleerlingen te beoordelen op dezelfde wijze als de testleider.



## Voorbeeld 13 – Rollen over verhoogd vlak

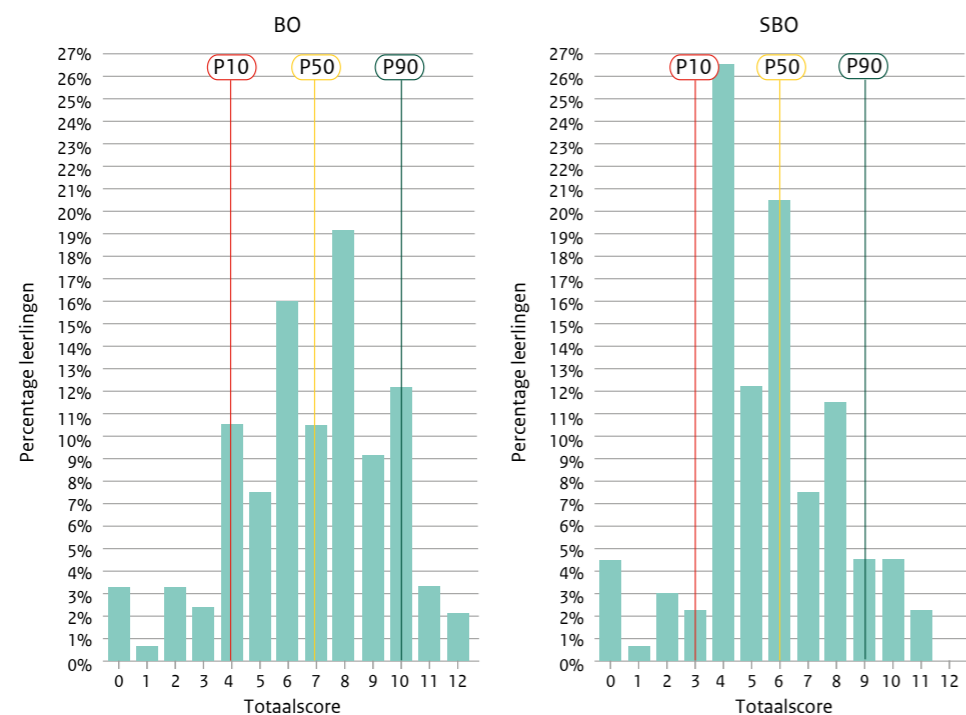


Bij het beoordelen van dit onderdeel is gekeken naar een aantal aspecten:

- welk lichaamsdeel na het plaatsen van de handen als eerste de mat raakt (aspect 1 'start rol', score 0-2);
- in hoeverre de rol in een rechte lijn gebeurt (aspect 2 'rolt recht', score 0-2);
- in hoeverre na de rol tot hurkzit of stand kan worden gekomen (aspect 3 'landing', score 0-2).

De leerlingen krijgen een oefenpoging en de twee vervolgpogingen worden beoordeeld. Voor iedere leerling is een totaalscore berekend door de scores op de verschillende aspecten voor beide beoordeelde pogingen op te tellen. Het totaal op dit onderdeel is dus maximaal 12 punten. Figuur 30 geeft een verdeling van de totaalscores weer.

Figuur 30 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Rollen over verhoogd vlak' voor bo (n=570) en sbo (n=132) en positie P10-, P50- en P90-leerling

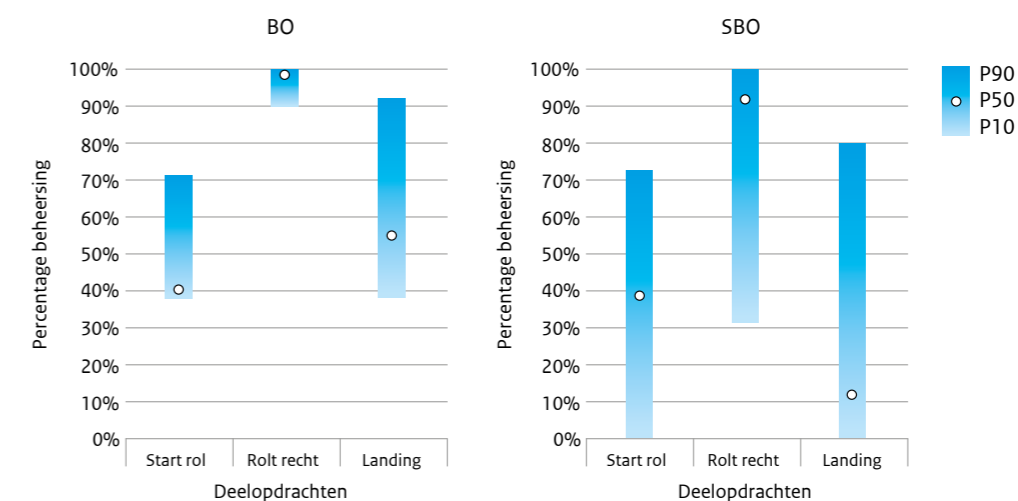


2 procent van de basisschoolleerlingen behaalde de maximale score van 12 punten op dit onderdeel. De laagst behaalde score is 0 punten. Hoogvaardige leerlingen scoren 10 punten of hoger; gemiddelde leerlingen 7 punten en laagvaardige leerlingen 4 punten of lager. Hoogvaardige sbo-leerlingen scoren 9 punten of hoger, gemiddelde leerlingen 6 punten en laagvaardige leerlingen 3 punten of lager.

Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, is het interessant om te weten of leerlingen tussen beide beoordeelde pogingen vooruitgang boeken. Met andere woorden: scoren leerlingen beter op de derde dan op de tweede poging? Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs blijken leerlingen niet beter te presteren naarmate er meer pogingen werden uitgevoerd: de scores op de tweede en derde poging zijn op alle deelaspecten vergelijkbaar (bo n=568-577 en sbo n=131-132).

Om te zien hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op de deelaspecten van het onderdeel 'Rollen over verhoogd vlak', is in Figuur 31 het beheersingsniveau (uitgedrukt in percentage beheersing) per aspect weergegeven voor de laatste poging.

Figuur 31 – Percentage beheersing van de P10-, P50- en P90-leerlingen in bo en sbo op de deelaspecten van het onderdeel 'Rollen over verhoogd vlak'



In Figuur 31 is zichtbaar dat basisschoolleerlingen de meeste moeite hebben met de start van de rol. Het beheersingsniveau van de gemiddelde en laagvaardige leerling is respectievelijk 37 en 40 procent, wat overeenkomt met een uitvoering waarbij de leerling eerst vaak met de schouders of rug de mat raakt, in plaats van met de billen of voeten. Bij de landing zijn de verschillen tussen de hoogvaardige en laagvaardige leerling het grootst; waar de hoogvaardige leerling de landing in 92 procent van de gevallen volledig beheerst, namelijk tot stand komt na de rol, komt het beheersingsniveau van de laagvaardige leerling ongeveer overeen met het komen tot een hurkzit. Het recht rollen wordt door vrijwel alle leerlingen volledig beheerst.

In het speciaal basisonderwijs zijn verschillen tussen leerlingen op alle deelaspecten groot. Vooral het beheersingsniveau op de start en landing van de rol is erg laag voor laagvaardige leerlingen: zij slagen er niet in om de start en landing correct uit te voeren. Alle sbo-leerlingen halen de hoogste score op het deelaspect recht rollen.

### Reguleringsdoel: stimuleren en coachen van medeleerlingen

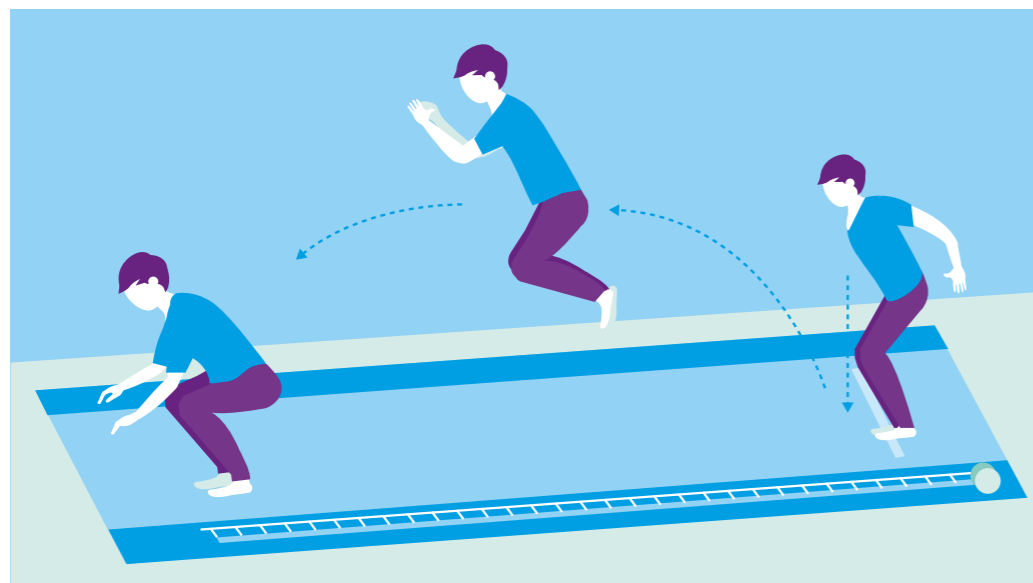
Bij het uitvoeren van dit onderdeel is de leerlingen gevraagd de landing van de derde rol van hun medeleerlingen te beoordelen. Net als de testleider dienden zij aan te geven of de landing tot stand, tot hurkzit of anders (ruglig, langzit) was. Dit werd afgezet tegen de beoordeling van de testleider. In het basisonderwijs bleek 51 procent van de oordelen van de leerlingen overeen te komen met de beoordeling door de testleider; in het sbo was dit 48 procent. Er blijkt geen enkele relatie te zijn tussen de mate waarin leerlingen de rol van hun medeleerlingen juist beoordelen en de kwaliteit van de eigen uitvoering van de rol.

2.4.3

**Vertesprong**

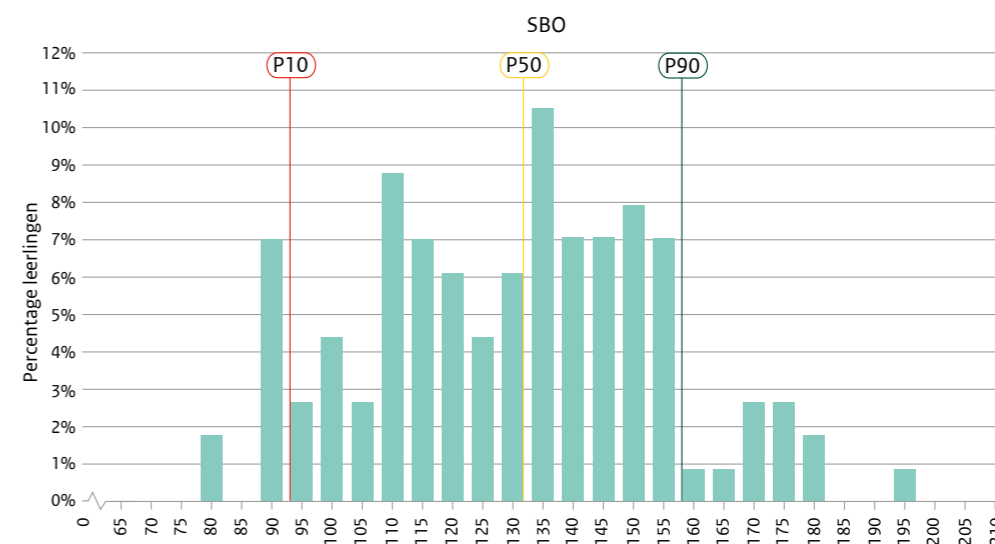
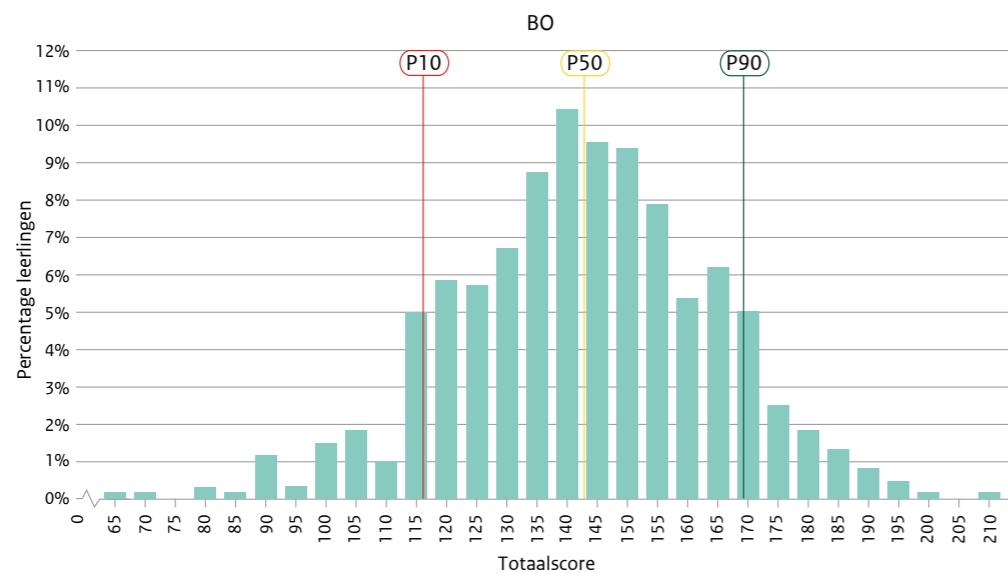
Bij het onderdeel ‘Vertesprong’ proberen de leerlingen vanuit stilstand zo ver mogelijk naar voren te springen en op twee voeten te landen (zie voorbeeld 14). De vertesprong geeft een beeld van de explosieve kracht van de leerling en is afkomstig uit een gestandaardiseerde test (Eurofit).

Voorbeeld 14 – Vertesprong



De uiteindelijke score is de afstand (in cm) van de beste van twee pogingen. Figuur 32 geeft de verdeling van totaalscores weer op dit onderdeel.

Figuur 32 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel ‘Vertesprong’ voor bo (n=596) en sbo (n=114) en positie P10-, P50- en P90-leerling



In het basisonderwijs is de verst gesprongen afstand 210 cm (1 leerling). Hoogvaardige basisschoolleerlingen sprongen een afstand van 169 cm of verder, gemiddelde leerlingen 143 cm en laagvaardige leerlingen 116 cm of minder. In het speciaal basisonderwijs is de verst gesprongen afstand 195 cm (1 leerling). Hoogvaardige sbo-leerlingen sprongen 158,50 cm of verder, gemiddelde leerlingen 132 cm en laagvaardige leerlingen 93 cm of minder.

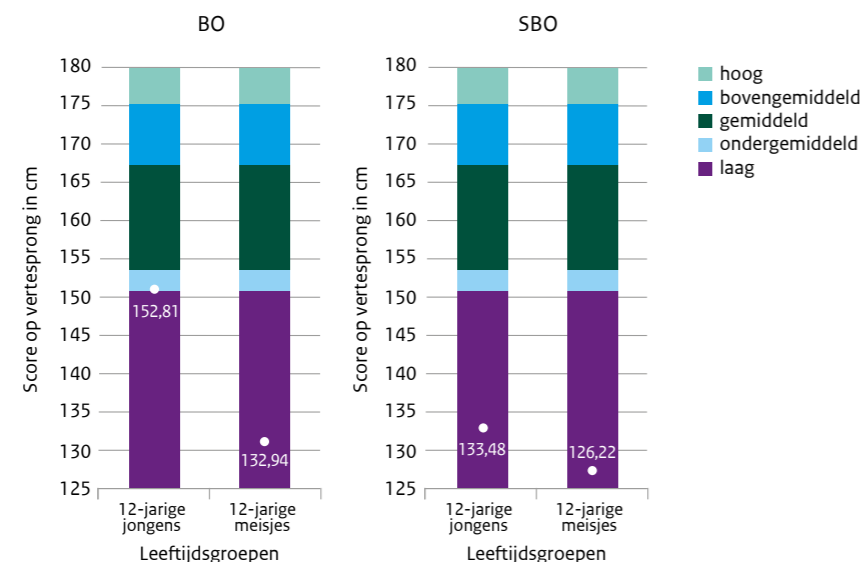
Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, is het interessant om te weten of leerlingen tussen beide beoordeelde pogingen vooruitgang boeken. Met andere woorden: scoren leerlingen beter op de tweede dan op de eerste poging? Leerlingen springen bij de tweede poging significant verder dan bij de eerste poging. Dit verschil is er zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs (bo n=579-571 en sbo n=112-104).

**Vergelijking met de normgegevens**

Omdat dit een gestandaardiseerde test is, zijn er voor deze test normen beschikbaar waarmee de scores van leerlingen vergeleken kunnen worden (zogenaamde normwaarden). Er bestaan echter alleen Nederlandse normwaarden voor leerlingen vanaf 12 jaar (Mechelen, 1991).<sup>32</sup> Daarom is de vergelijking alleen gemaakt voor de 12-jarige leerlingen; het aantal 13-jarige leerlingen in zowel basis- als speciaal basisonderwijs was te klein om een goede vergelijking te kunnen maken.

<sup>32</sup> Deze normgegevens zijn gedateerd, maar worden in de onderwijspraktijk nog steeds gebruikt. Om die reden maken wij hier voor de vergelijking wel gebruik van deze normgegevens.

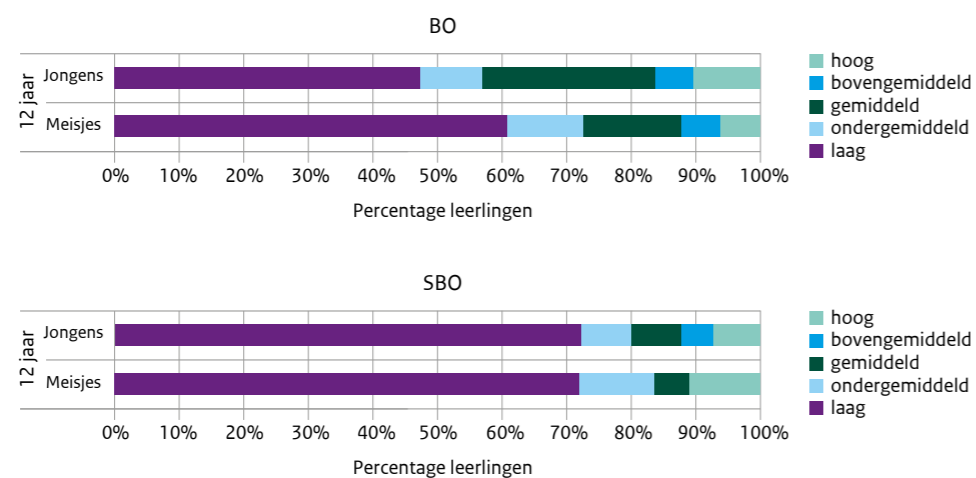
Figuur 33 – Gemiddelde score in cm op het onderdeel ‘Vertesprong’ voor jongens en meisjes van 12 jaar in bo (n tussen 67 en 63) en sbo (n tussen 40 en 18) vergeleken met de normcategorieën (Mechelen,1991)



Figuur 33 laat zien dat in het basisonderwijs de gemiddelde score van 12-jarige jongens in de normcategorie ‘ondergemiddeld’ valt en voor 12-jarige meisjes in de categorie ‘laag’. In het speciaal basisonderwijs valt de gemiddelde score van zowel de 12-jarige jongens als meisjes in de normcategorie ‘laag’.

Hoeveel leerlingen een score halen in elk van de normcategorieën is weergegeven in Figuur 34. Op basis van de verdeling van de normwaarden, verwachten we dat ongeveer 20 procent van de leerlingen in elk van de normcategorieën scoort.

Figuur 34 – Percentage leerlingen per normcategorie op het onderdeel ‘Vertesprong’ voor bo (n tussen 63 en 67) en sbo (n tussen 18 en 40)



In Figuur 34 is te zien dat de meeste 12-jarige meisjes in het basisonderwijs ‘laag’ (62%) of ‘ondergemiddeld’ (11%) scooren. De jongens scooren iets beter, maar ook bijna 50 procent van de 12-jarige jongens scoort volgens de normwaarden ‘laag’. Daarmee ligt het percentage basisschoolleerlingen dat in de normcategorieën ‘laag’ scoort, fors hoger dan de 20 procent die we op basis van de normverdeling zouden mogen verwachten. Alleen van de 12-jarige jongens scooren iets meer leerlingen (27%) in de normcategorie ‘gemiddeld’.

In het speciaal basisonderwijs scooren de leerlingen nog wat vaker ‘laag’ (ongeveer 72% voor jongens en meisjes) dan in het basisonderwijs. Daarmee ligt ook de score in het speciaal basisonderwijs fors lager dan zou mogen worden verwacht op basis van de verdeling van de normwaarden.

### LEERLIJN SPRINGEN

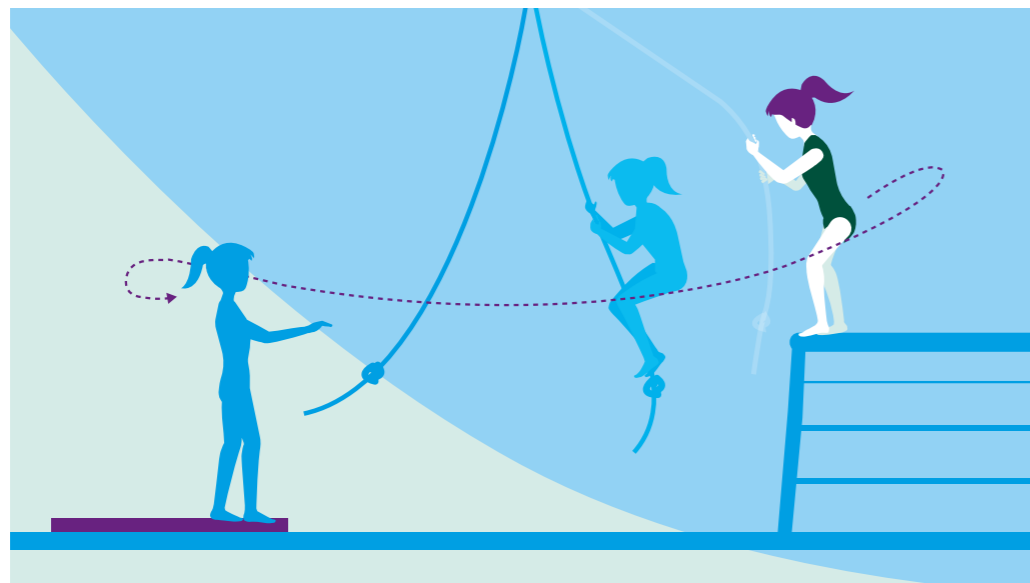
Binnen deze leerlijn zijn de onderdelen ‘wendsprong over de kast’, ‘rollen over verhoogd vlak’ en ‘vertesprong’ afgenomen. Op het onderdeel ‘wendsprong over de kast’, behaalt 8 procent van de basisschoolleerlingen en 6 procent van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs de maximale score. Dit betekent dat zij bij de twee beoordeelde pogingen een geheel correcte wendsprong uitvoeren. Alleen bij basisschoolleerlingen en enkel bij het deelaspect wending treedt er een leereffect op tussen de pogingen. Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs beheersen hoogwaardige leerlingen veel van de deelaspecten (bijna) volledig. Met uitzondering van het deelaspect wending geldt dit in het basisonderwijs ook voor de gemiddelde leerlingen. De verschillen met de laagwaardige basisschoolleerling zijn bij alle deelaspecten aanzienlijk tot groot. Dit geldt nog sterker in het speciaal basisonderwijs voor de verschillen tussen hoogwaardige leerlingen enerzijds en gemiddelde en laagwaardige leerlingen anderzijds, met uitzondering van het deelaspect afzet. Bij het rollen over een verhoogd vlak komt een maximale score minder vaak voor (2% in bo en 0% in sbo) en trad geen leereffect op tussen de twee beoordeelde pogingen. Vooral in het speciaal basisonderwijs zijn de verschillen tussen hoog-, gemiddeld en laagwaardige leerlingen op alle deelaspect van dit onderdeel groot. Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs scooren alle leerlingen het best op het deelaspect ‘recht rollen’. Bij het beoordelen van de landing van medeleerlingen, wist ongeveer de helft van de leerlingen een oordeel te geven dat overeenkwam met dat van de testleider. Voor de vertesprong zijn normgegevens (uit 1991) beschikbaar, waarmee we resultaten kunnen vergelijken. Bij deze vergelijking valt op dat zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs de gemiddelde score overwegend laag is. Ook wanneer we de scoreverdeling vergelijken met de verwachting op basis van de normgegevens, scoort een relatief grote groep basisschoolleerlingen in de normcategorie laag (48-62%). In het speciaal basisonderwijs betreft dit zelfs 72 procent van de leerlingen. Leerlingen springen bij een tweede poging wel iets verder dan bij een eerste poging.

## 2.5 Leerlijn zwaaien

### 2.5.1 Touwzwaaien met landing halve draai

Bij dit onderdeel zwaaien de leerling in het touw, waarbij ze afzetten van de kast. Bij de landing moeten ze een halve draai maken.

Voorbeeld 15 – Touwzwaaien met landing halve draai



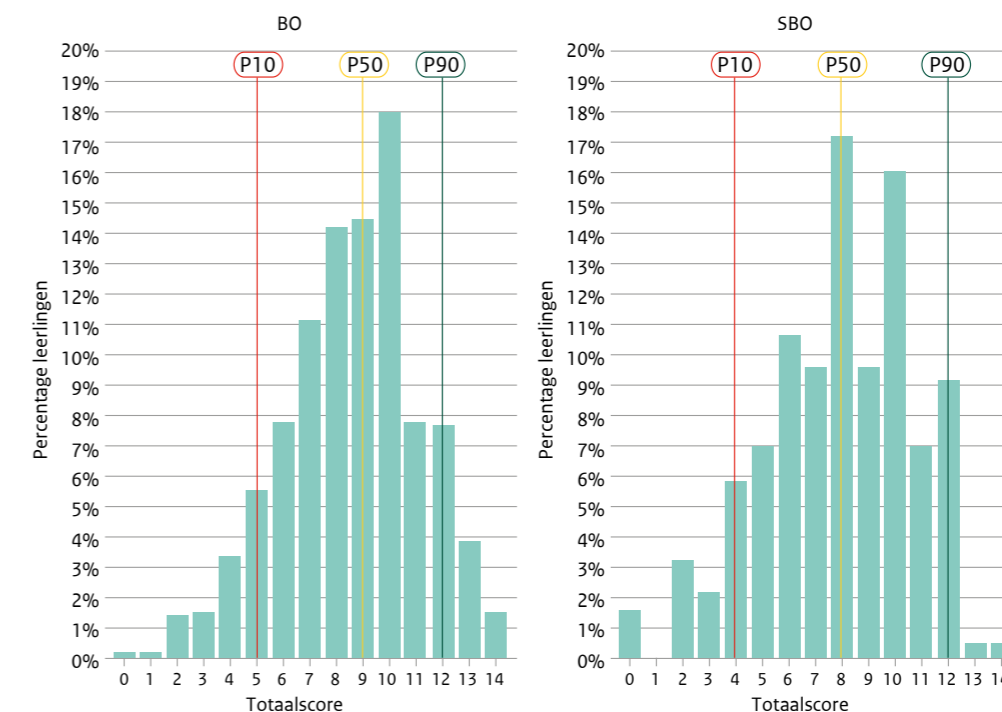
Leerlingen krijgen drie pogingen waarvan de tweede en derde poging zijn beoordeeld. Bij het beoordelen van de pogingen is gelet op:

- de afzet van de kast (0-3 punten);
- het landen op de mat (0-1 punt);
- het maken van een halve draai (0-1 punt);
- de stabiliteit van de landing (0-2 punten).

De totaalscore voor dit onderdeel is berekend door de score op de verschillende aspecten voor beide beoordeelde pogingen op te tellen. Het totaal op dit onderdeel is dus maximaal 14 punten.

In Figuur 35 zijn de totaalscores weergegeven die de leerlingen behaalden op het onderdeel 'Touwzwaaien met landing halve draai'.

Figuur 35 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Touwzwaaien' voor bo (n=612) en sbo (n=187) en positie P10-, P50- en P90-leerling

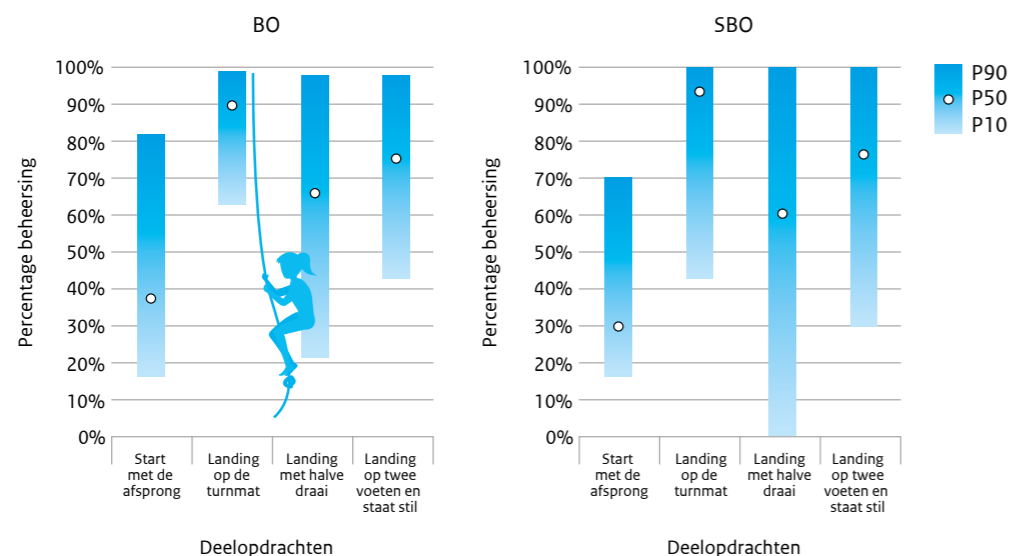


In het regulier basisonderwijs behaalt 2,6 procent van de leerlingen de maximale score van 14 punten; één leerling scoort 0 punten. Hoogvaardige basisschoolleerlingen scoren 12 punten of hoger; gemiddelde leerlingen 9 punten en laagvaardige leerlingen 5 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs heeft één leerling de maximale score behaald; drie leerlingen scoren 0 punten. De hoogvaardige sbo-leerling scoort 12 punten of hoger, de gemiddelde leerling 8 punten en de laagvaardige leerling scoort 4 punten of lager.

Omdat dit onderdeel uit meerdere pogingen bestaat, willen we weten of er een leereffect optreedt tussen de pogingen. Met andere woorden: scoren leerlingen beter op de derde dan op de tweede poging? Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs zijn er bij vrijwel alle aspecten weinig verschillen tussen de score bij de tweede en de derde poging. Alleen in het basisonderwijs werd de start met afsprong tijdens de derde poging hoger beoordeeld dan tijdens de tweede poging (bo n=611-613 en sbo n=176-177).

Om te zien hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op de verschillende deelaspecten van het onderdeel 'Touwzwaaien met halve draai' is in Figuur 36 het beheersingsniveau per deelaspect (uitgedrukt in percentage beheersing) weergegeven voor de laatste poging.

Figuur 36 – Percentage beheersing per deelaspect van het onderdeel 'Touwzwaaien' voor de laagvaardige (P10), gemiddelde (P50) en hoogvaardige (P90) leerling in het bo en sbo



Uit Figuur 36 is af te leiden dat de hoogvaardige leerling alle deelaspecten volledig beheerst, met uitzondering van de start met de afsprong. Op dit deelaspect scoren laagvaardige, gemiddelde en hoogvaardige basisschoolleerlingen het laagst. Alle leerlingen scoren het hoogst bij de landing op de turnmat. Bij de landing met halve draai variëren de scores het meest: hoogvaardige leerlingen beheersen dit aspect voor 98 procent, terwijl laagvaardige leerlingen de landing met halve draai in 21 procent van de gevallen correct uitvoeren. In het speciaal basisonderwijs zien we hetzelfde patroon; wel zijn de verschillen tussen de leerlingen over het algemeen groter dan in het basisonderwijs. Ten slotte valt op dat het geen van de laagvaardige sbo-leerlingen lukt om de landing met halve draai te maken.

### LEERLIJN ZWAAIEN

Over het algemeen concluderen we dat er bij touwzwaaien zowel in het basis- als in het speciaal basisonderwijs weinig zeer lage of hoge prestaties voorkomen. Scores van leerlingen variëren het meest bij de landing met halve draai. Verder scoren alle leerlingen in basis- en speciaal basisonderwijs het laagst op de start met de afsprong. Dit is wel het enige aspect waar er een leereffect optreedt. Dit effect vinden we echter alleen bij basisschoolleerlingen.

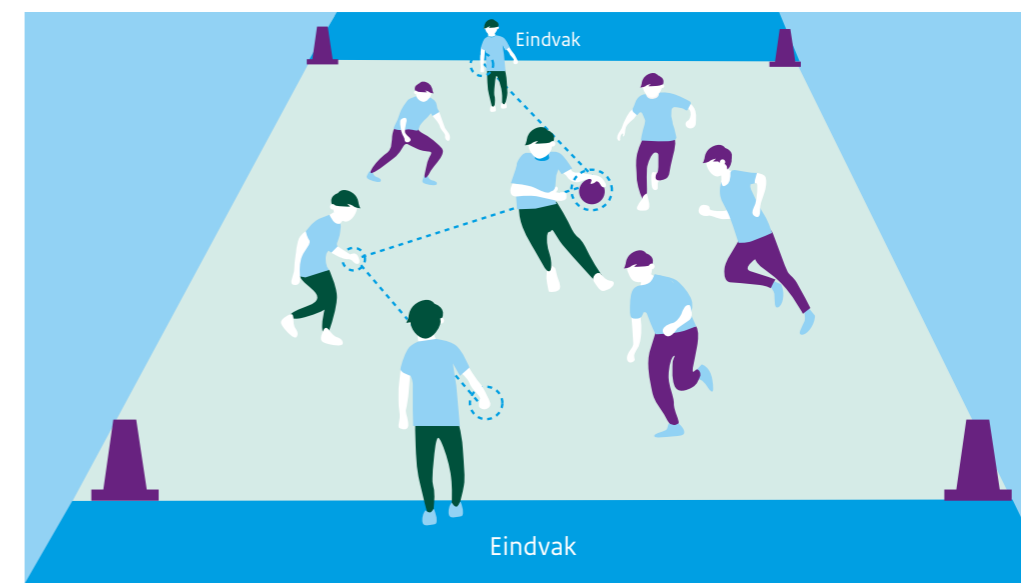
## 2.6 Leerlijn doelspelen

### 2.6.1 Eindvakbal

Eindvakbal is een variant op een spel dat vaker in het bewegingsonderwijs wordt gespeeld. Doel bij eindvakbal is om de bal in het eindvak van de tegenstander te krijgen. De leerlingen spelen in teams van 3 tot 5 spelers en zijn voor de afname in het peilingsonderzoek willekeurig in teams ingedeeld. Bij elk team staat een van de spelers in het eindvak. Spelers kunnen een punt verdienen als de bal – na minstens vier keer overspelen – gevangen wordt door de speler in het eigen eindvak. Er mag daarbij niet meer dan twee passen gelopen worden met de bal. De andere partij probeert de bal te onderscheppen.

**Opstelling:** Het speelveld bestaat uit de hele zaal waarbij het spel over de lengte van de zaal wordt gespeeld. Dit houdt in dat een zaal van 20x10m volledig gebruikt wordt. In geval van een grotere zaal wordt het speelveld uitgezet met pionnen. Aan beide korte zijdes van de zaal is een eindvak van 1m diep gemaakt die de volle breedte van het speelveld beslaat. Het eindvak is aangegeven met pionnen (zie Voorbeeld 16).

Voorbeeld 16 – Eindvakbal



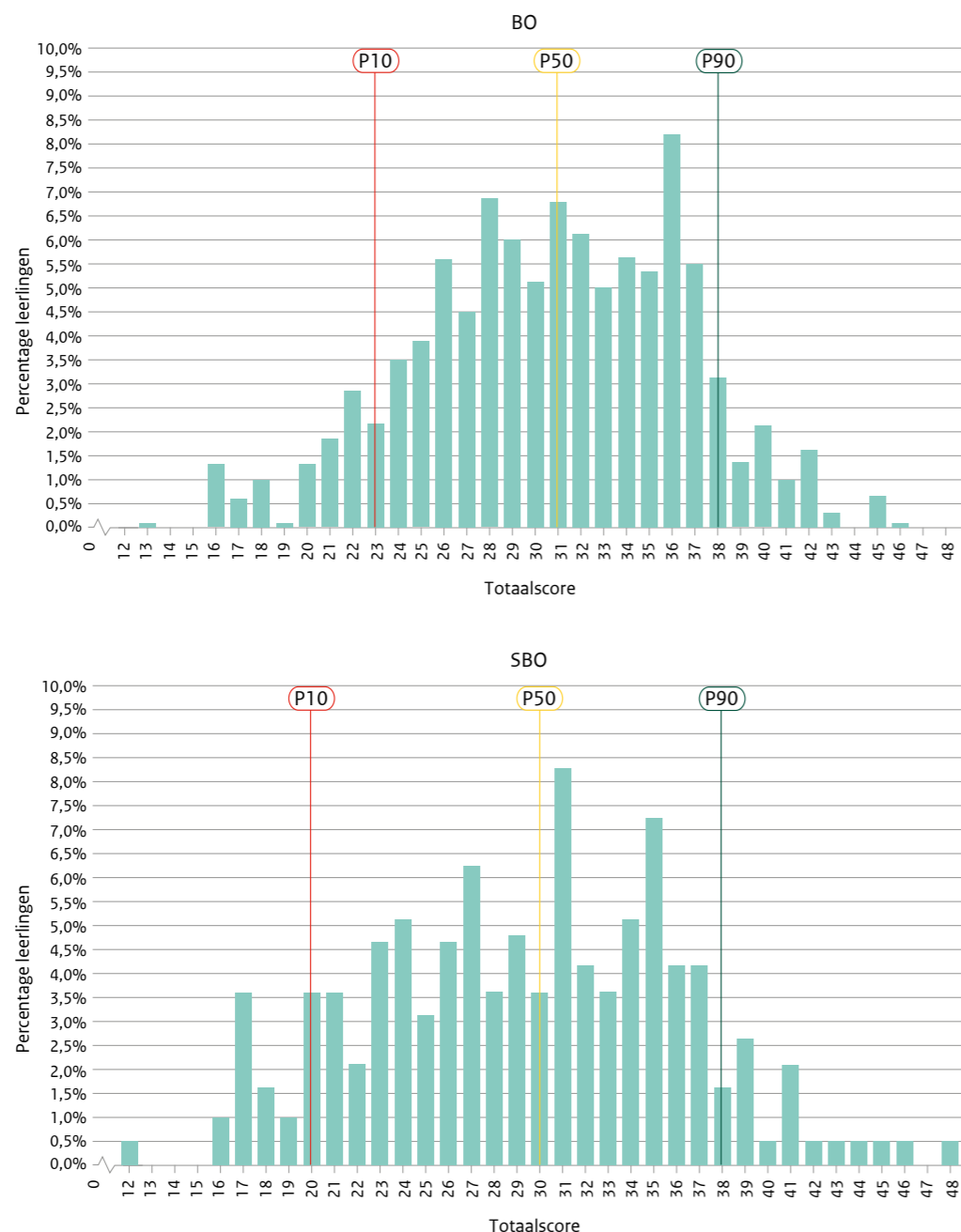
Leerlingen speelden het spel in totaal 10 minuten, waarbij er de eerste 2 minuten alleen geoefend werd. De overige 8 minuten werd elke leerling door twee beoordelaars twee keer 1 minuut gevolgd. In totaal werd iedere leerling dus 4 minuten geobserveerd, waarbij beoordelaars de leerlingen scoorden op een aantal criteria die specifiek voor deze peiling ontwikkeld. Leerlingen zijn beoordeeld op hun spel in de volgende rollen: balbezitter, medeaanvaller zonder bal en verdediger. Voor elk van deze rollen zijn vier verschillende niveaus beschreven (zie Tabel 3).

Tabel 3 – Score (1 tot 4) met bijbehorende beoordelingscriteria per rol voor het onderdeel 'Eindvakbal'

Score	Balbezitter	Mede-aanvaller	Verdediger
1	Geen balbezit.	Staat stil en volgt het spel verder niet.	Volgt spel nauwelijks en stelt zich niet bewust op tussen doel en balbezitter.
2	Speelt aarzelend en gooit niet te vangen ballen naar medespelers.	Volgt het spel en beweegt, maar vindt geen ruimte.	Stelt zich passief op tussen doel en balbezitter.
3	Speelt doelgericht over en gooit ballen die medespelers kunnen vangen.	Zorgt voor vrije positie en vangt de bal, creëert scoringskans voor zichzelf.	Speelt actief mee over het hele veld, verdedigt bij scoringskansen dichtbij.
4	Speelt medespelers in scoringspositie aan via schijnbewegingen. Scoort en/of onderneemt doelpoging.	Creëert scoringskansen via schijnbewegingen en neemt op het juiste moment scoringspositie in.	Voorziet schijnbewegingen, schermt risicovolle afspeellijnen af, onderschept ballen.

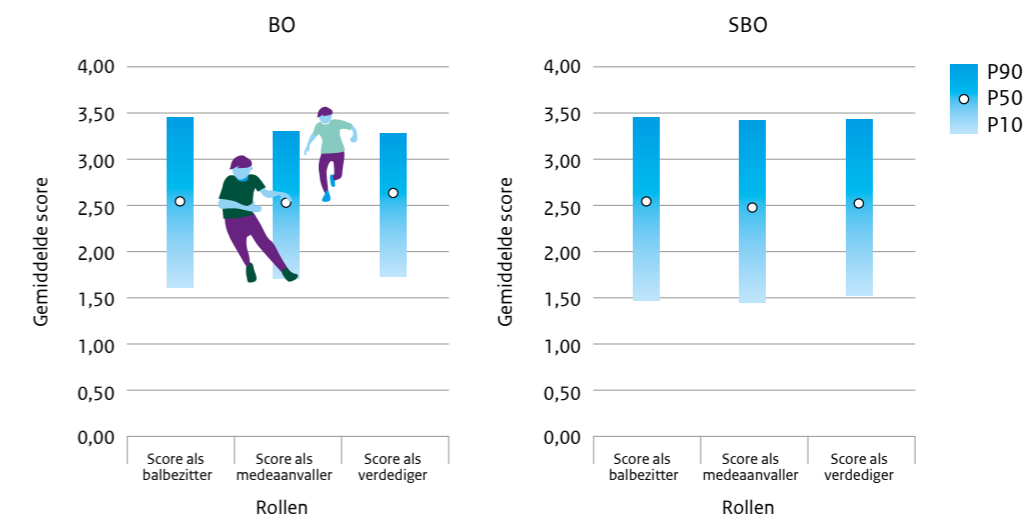
In totaal konden leerlingen dus per rol maximaal 16 punten (vier beoordelingsmomenten x 4 punten) halen met een maximale totaalscore van 48 punten als resultaat (als de score op de drie rollen wordt opgeteld). In Figuur 37 zijn de totaalscores weergegeven die de leerlingen behaalden op het onderdeel 'Eindvakbal'.

Figuur 37 – Verdeling van totaalscores op het onderdeel 'Eindvakbal' voor bo (n=623) en sbo (n=192) en positie P10-, P50- en P90-leerling



De hoogste behaalde totaalscore in het regulier basisonderwijs is 46 punten; de laagste behaalde totaalscore 13 punten (beide één leerling). Hoogvaardige basisschoolleerlingen scoren 38 punten of hoger; gemiddelde leerlingen 31 punten en laagvaardige leerlingen 23 punten of lager. In het speciaal basisonderwijs wist één leerling de maximale score van 48 punten te behalen. Hoogvaardige sbo-leerlingen scoren 38 punten of hoger; gemiddelde leerlingen 30 punten en laagvaardige leerlingen 20 punten of lager.

Figuur 38 – Overzicht van de gemiddelde scores per rol op het onderdeel 'Eindvakbal' voor de P10-, P50- en P90-leerlingen in bo en sbo



Om te zien hoe hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen scoren op elke rol binnen het onderdeel 'Eindvakbal' zijn in Figuur 38 de scores per rol weergegeven, gemiddeld over de vier beoordelingsmomenten. De scores op de verschillende rollen in het basisonderwijs ontlopen elkaar niet veel. Hoogvaardige basisschoolleerlingen scoren het best in de rol van balbezitter en laagvaardige leerlingen in de rol van mede-aanvaller. De gemiddelde basisschoolleerling scoort bij elke rol in het spel ongeveer gelijk. Dit geldt in het speciaal basisonderwijs in feite voor alle rollen en voor alle leerlingen: hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige sbo-leerlingen behalen bij elke rol ongeveer dezelfde score. De verschillen tussen de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige sbo-leerlingen zijn iets groter dan in het basisonderwijs.

#### LEERLIJN DOELSPLEN

In zowel het basis- als het speciaal basisonderwijs komen zeer hoge of lage scores op het onderdeel eindvakbal nauwelijks voor. Ook bestaan er geen grote verschillen tussen de scores op de drie rollen bij eindvakbal. In zowel basis- als speciaal basisonderwijs behaalt met name de gemiddelde leerling in alle rollen (balbezitter, mede-aanvaller en verdediger) vrijwel dezelfde score. In het speciaal basisonderwijs geldt dit voor de laagvaardige, gemiddelde en hoogvaardige leerling in alle rollen.

## 2.7 Trend sinds 2006

Een aantal onderdelen die leerlingen in 2016 hebben uitgevoerd, is ook bij de peiling in 2006 aan bod gekomen (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008). Voor deze onderdelen kunnen we de prestaties in 2016 vergelijken met de prestaties in 2006. Dat kan alleen voor het basisonderwijs aangezien de peiling in 2006 niet is uitgevoerd in het speciaal basisonderwijs.

Bij deze vergelijking is het belangrijk om rekening te houden met achtergrondkenmerken van de leerlingen en scholen. Want hoewel de deelnemende scholen en leerlingen in beide peilingsonderzoeken een representatieve afspiegeling vormen van de populatie in het betreffende jaar, zijn er toch achtergrondkenmerken waarop zij verschillen. Tabel 4 geeft een overzicht van de achtergrondkenmerken die beschikbaar waren voor beide peilingsonderzoeken. Kenmerken waarop de deelnemende scholen en leerlingen significant verschillen zijn donkerder gekleurd.

Tabel 4 – Verdeling van achtergrondkenmerken van de deelnemers in 2006 en 2016<sup>33</sup>

Kenmerk	2006		2016		Verschil (2016 t.o.v. 2006)
	Aantal leerlingen	Gemiddelde of %	Aantal leerlingen	Gemiddelde of %	
<b>Leerlingkenmerken</b>					
Leeftijd <sup>34</sup>	1194	12,4 jaar	1844	11,7 jaar	–
Sekse	Jongens	614 49%	847 48%		
	Meisjes	629 51%	924 52%		
BMI <sup>35</sup>	Ondergewicht	197 17%	198 13%		–
	Gezond gewicht	817 72%	1102 70%		
	Overgewicht	122 11%	275 17%		+
BSS <sup>36</sup>	Niet actief	241 20%	275 17%		–
	Matig actief	212 18%	168 10%		–
	Actief	245 20%	150 9%		–
	Zeer actief	501 42%	1039 64%		+
<b>Schoolkenmerken</b>					
Tijd op rooster	1229(62)	100 min	1822 (64)	104 min	+

<sup>33</sup> Bij de schoolkenmerken staat het aantal basisscholen tussen haakjes.

<sup>34</sup> Een belangrijke verklaring voor het verschil in gemiddelde leeftijd tussen de beide steekproeven is het verschil in peilmoment. In 2006 werd het peilingsonderzoek aan het eind van groep 8 afgenomen, terwijl het in 2016 in het najaar van groep 8 en dus eerder plaatsvond.

<sup>35</sup> De Body Mass Index (BMI) is berekend op basis van het gewicht en de lengte van de leerling. Vervolgens is de BMI score 'vertaald' naar de categorie ondergewicht, gezond gewicht of overgewicht op basis van de omzettingsregels in de publicatie 'Groeiogrammen 2010' (Talma et al., 2010). Bij de indeling in categorieën wordt rekening gehouden met de leeftijd en sekse van de leerling.

<sup>36</sup> Net zoals in eerdere peilingsonderzoeken (1994 en 2006) is er een variabele buitenschoolse sportactiviteit (BSS) geconstrueerd die uiting geeft aan de intensiteit waarmee buitenschoolse sportactiviteiten worden beoefend. Deze variabele is berekend aan de hand van de frequentie van het sporten in clubverband. Leerlingen die niet actief zijn doen in het geheel niet aan sport in clubverband. Matig actieve leerlingen sporten minder dan twee keer per week bij een club, actieve leerlingen doen dit twee keer per week en zeer actieve leerlingen drie keer of vaker. Zie voor meer informatie hoofdstuk 3.

Kenmerk		2006		2016		Verschil (2016 t.o.v. 2006)
		Aantal	%	Aantal	%	
Aantal lessen	1	110 (9)	9%	387 (14)	21%	+
	2	947 (50)	85%	1421 (49)	78%	–
	3	62 (3)	6%	14 (1)	1%	–
Type docent	Vakleerkracht	289 (13)	29%	654 (22)	39%	+
	Groepsleerkracht	384 (23)	38%	723 (26)	43%	+
	Combinatie	331 (19)	33%	305 (13)	18%	–
Urbanisatiegraad	Niet/matig stedelijk	715(40)	57%	974 (41)	50%	–
	(Zeer) sterk stedelijk	531(27)	43%	965 (28)	50%	+

Tabel 4 laat zien dat de achtergrondkenmerken van leerlingen behoorlijk verschillen tussen 2006 en 2016.<sup>37</sup> Zo is de gemiddelde leeftijd van leerlingen op het moment waarop het peilingsonderzoek in 2016 is uitgevoerd, lager dan in 2006. Ook zijn er minder kinderen met ondergewicht en meer kinderen met overgewicht. Tegelijkertijd zijn de leerlingen in 2016 wel actiever dan in 2006 als het gaat om het ondernemen van buitenschoolse sportactiviteiten (zie ook hoofdstuk 3).

Alle meegenomen schoolkenmerken verschillen van elkaar tussen 2006 en 2016: scholen hebben in 2016 in vergelijking met 2006 meer tijd op het rooster staan voor bewegingsonderwijs. Zowel in 2006 als in 2016 is twee lessen per week de meest voorkomende lesfrequentie. In 2016 geven deelnemende scholen echter ten opzichte van 2006 vaker één les per week en minder vaak twee of drie lessen per week. In deze vergelijking is echter geen rekening gehouden met de lesduur. Gezien de toename in het aantal ingeroosterde minuten, zullen de basisscholen uit de huidige peiling gemiddeld een langere lesduur hanteren (zie ook Figuur 1, hoofdstuk 1). Daarnaast worden de lessen in groep 8 in 2016 meer verzorgd door de vakleerkracht en groepsleerkracht afzonderlijk en wordt er minder met combinaties van groeps- en vakleerkrachten gewerkt. Ten slotte is de stedelijkheid van de deelnemende scholen in 2006 lager dan in 2016.<sup>38</sup>

We concluderen kortom uit Tabel 4 dat de scholen en leerlingen die in 2006 en 2016 deelnamen, van elkaar verschillen op kenmerken die een samenhang zouden kunnen hebben met de prestaties op de onderdelen die we vergelijken, bijvoorbeeld BMI. Tabel 5 toont daarom de uitkomst van de vergelijking van de prestaties in 2006 en 2016 waarbij er rekening is gehouden met deze verschillen in achtergrondkenmerken.<sup>39</sup> In de laatste kolom van de tabel is zichtbaar of de leerlingen in 2016 op de in beide jaren afgenomen onderdelen hoger (+), gelijk (o) of lager (-) presteren dan in 2006. Hoewel in Tabel 5 alleen de totaalscores per onderdeel worden weergegeven, laat een vergelijking op deelaspecten (bijv. het werpen en vangen vanaf verschillende afstanden of de landing bij het touwzwaaien) eenzelfde patroon zien: waar de totaalscore in 2016 bijvoorbeeld lager is dan in 2006, zijn ook de scores op de deelaspecten consistent lager.

<sup>37</sup> De gemiddelden wijken af van wat eerder gerapporteerd is bij de trend van de aanbodkenmerken (hoofdstuk 1). Dit komt doordat we in hoofdstuk 1 gemiddelden op schoolniveau rapporteren en in dit hoofdstuk gemiddelden op leerlingniveau, passend bij de manier waarop de gegevens in beide hoofdstukken zijn geanalyseerd.

<sup>38</sup> Dit komt doordat er in 2006 gekozen is voor de afname van het peilingsonderzoek op vijf locaties in het land en daarmee het trekken van een steekproef van scholen uit de basisscholen in een straal van 15 km rond deze vijf locaties. Dit betekende een regionale beperking in de deelnemende scholen. In 2016 is gekozen voor een afname op de gymlocaties van de scholen zelf en speelde deze regionale beperking niet. In 2016 was er geen sprake van significante verschillen in urbanisatiegraad tussen de aan het peilingsonderzoek deelnemende basisscholen en de totale populatie basisscholen. In 2006 is deze vergelijking niet gemaakt.

<sup>39</sup> Dit is gedaan door alle achtergrondvariabelen op te nemen in een meerniveaumodel, waarin getoetst is of er een effect is van het 'peiljaar' (2006 versus 2016) op de totaalscores van basisschoolleerlingen op de verschillende onderdelen.

Tabel 5 – Trend 2006-2016 (Gem = Gemiddelde score, n = aantal leerlingen)

Onderdeel	2006		2016		Verskil (2016 tov 2006)
	n	Gem	n	Gem	
Balanceren over een instabiel vlak	694	7.8	594	6.4	–
Touwzwaaien met landing halve draai	698	10.6	612	8.6	–
Wendsprong over de kast	690	7.8	577	7.7	0
Rollen over verhoogd vlak	707	7.6	570	6.8	0
Mikken op een verhoogd doel	695	26.8	527	25.2	–
Werpen en vangen met kleine bal via de muur	520	4.8	455	2.9	–
Tennissen via de muur <sup>40</sup>	683	17.5	504	12.4	–
Shuttlerun	630	4.7	922	5.3	0

In Tabel 5 is zichtbaar dat de leerlingen in 2016 op vijf onderdelen een lagere score halen dan de leerlingen in 2006 (rekening houdend met de verschillen in achtergrondkenmerken). Op de drie overige onderdelen is er geen sprake van een significant verschil tussen 2006 en 2016: de totaalscore van basisschoolleerlingen op de onderdelen 'Wendsprong over de kast', 'Rollen over verhoogd vlak' en de 'Shuttleruntest' is gelijk gebleven.

Als we voor deze laatste drie onderdelen kijken naar de ontwikkeling in de gemiddelde totaalscore tussen 2006 en 2016, dan lijkt in 2016 de score op het onderdeel 'Rollen over verhoogd vlak' gedaald en de score op het onderdeel 'Shuttleruntest' hoger ten opzichte van 2006. Deze verschillen in gemiddeldes zijn echter niet significant als we rekening houden met achtergrondkenmerken op leerlingniveau. De prestaties op het onderdeel 'Rollen over verhoogd vlak' blijken sterk samen te hangen met de BMI van de leerling. Als we er rekening mee houden dat dit in 2016 is toegenomen, valt het verschil tussen 2006 en 2016 weg. Iets soortgelijks geldt voor het onderdeel 'Shuttleruntest', maar dan in relatie tot de mate waarin leerlingen buitenschoolse sportactiviteiten ondernemen. Als we er rekening mee houden dat die mate van activiteit in 2016 is toegenomen, valt ook hier het verschil in totaalscore tussen 2006 en 2016 weg. Bovendien is een belangrijke kanttekening bij dit onderdeel dat de shuttleruntest in 2006 veelal buiten en onder soms extreme hitte werd afgenomen, terwijl de test in 2016 binnen werd afgenomen.

Onderdelen waarop de leerlingen in 2016 minder goed presteren dan in 2006 zijn: 'Balanceren over een instabiel vlak', 'Touwzwaaien met landing halve draai', 'Mikken op een verhoogd doel', 'Werpen en vangen met kleine bal via de muur' en 'Tennissen via de muur'. De prestaties op deze onderdelen (vooral de onderdelen met een bal) hangen samen met de mate waarin leerlingen buitenschoolse sportactiviteiten ondernemen. Hoewel de leerlingen in 2016 actiever zijn dan in 2006 als het gaat om het ondernemen van buitenschoolse sportactiviteiten, valt de gemiddelde score op de genoemde onderdelen in 2016 toch lager uit. Sterker nog, als we rekening houden met de toename van de buitenschoolse sportactiviteiten worden de verschillen in prestaties tussen 2006 en 2016 alleen maar groter.

Naast algemene verschillen in prestaties tussen 2006 en 2016, vinden we ook verschil in samenhang tussen BMI en prestaties bij sommige onderdelen tussen 2006 en 2016. Zo is de samenhang tussen de BMI en de prestaties in 2006 sterker dan in 2016 voor de onderdelen 'Balanceren over een instabiel vlak', 'Wendsprong over de kast' en 'Tennissen via de muur'. Met andere woorden, de prestaties op deze onderdelen worden in 2006 sterk beïnvloed door de BMI van de leerling, terwijl in 2016 de scores van leerlingen met een verschillende BMI dicht bij elkaar liggen. Het is niet duidelijk waar dit verschil door wordt verklaard.

<sup>40</sup> Voor het onderdeel 'Tennissen via de muur' is alleen deel 1 (score bij 10x slaan) meegenomen in de vergelijking. De tweede helft (score in 30 seconden slaan) was niet vergelijkbaar tussen 2006 en 2016 door zeer uiteenlopende scorereanges (3-51 correcte slagen in 2006 en 0-20 correcte slagen in 2016). Ook op deel 1 zijn de scoreverschillen heel groot. Daardoor rijst de vraag of het onderdeel in beide jaren wel voldoende vergelijkbaar is.

### TREND SINDS 2006

Rekening houdend met verschillen in belangrijke achtergrondkenmerken, presteren leerlingen in 2016 op vijf van acht onderdelen die tussen de jaren vergeleken konden worden, minder goed dan in 2006. Op drie onderdelen zijn de prestaties gelijk gebleven, namelijk: 'Wendsprong over de kast', 'Rollen over een verhoogd vlak' en 'Shuttleruntest'.



### 3 Bewegingsachtergrond van leerlingen

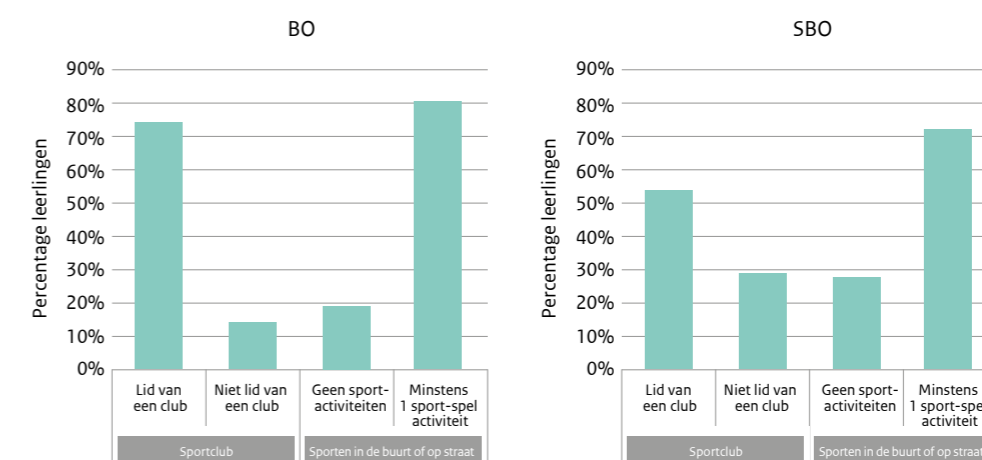
Om de bewegingsachtergrond van leerlingen in kaart te brengen, hebben we de leerlingen van de deelnemende scholen gevraagd een vragenlijst in te vullen. We vroegen hoe ze naar school gaan en wat ze buiten school aan sport- en spelactiviteiten doen. Ook hebben de leerlingen vragen beantwoord over hun houding tegenover de gymles en hun eigen bewegingsvaardigheid.

Indien mogelijk vergelijken we de gegevens uit het peilingsonderzoek met gegevens uit ander onderzoek dat vergelijkbare informatie over leerlingen van deze leeftijd in kaart brengt. Het betreft de Leefstijlmonitor van RIVM (2015), de Vrijtijdsomnibus van SCP/CBS (2016) en de 1-meting Bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs van het Mulier Instituut (Slot-Heijs, Lucassen & Reijgersberg, 2017).

#### 3.1 Buitenschoolse sport- en spelactiviteiten

Om zicht te krijgen op hun dagelijkse fysieke activiteiten, hebben de leerlingen vragen beantwoord over hun lidmaatschap van een sportvereniging of sportclub, het sporten in de buurt of op straat en de tijd die zij besteden aan tv-kijken en het spelen van spelletjes op de computer, mobiel, tablet of televisie.

Figuur 1 – Buitenschools bewegen in bo (n=1.871) en sbo (n=502)

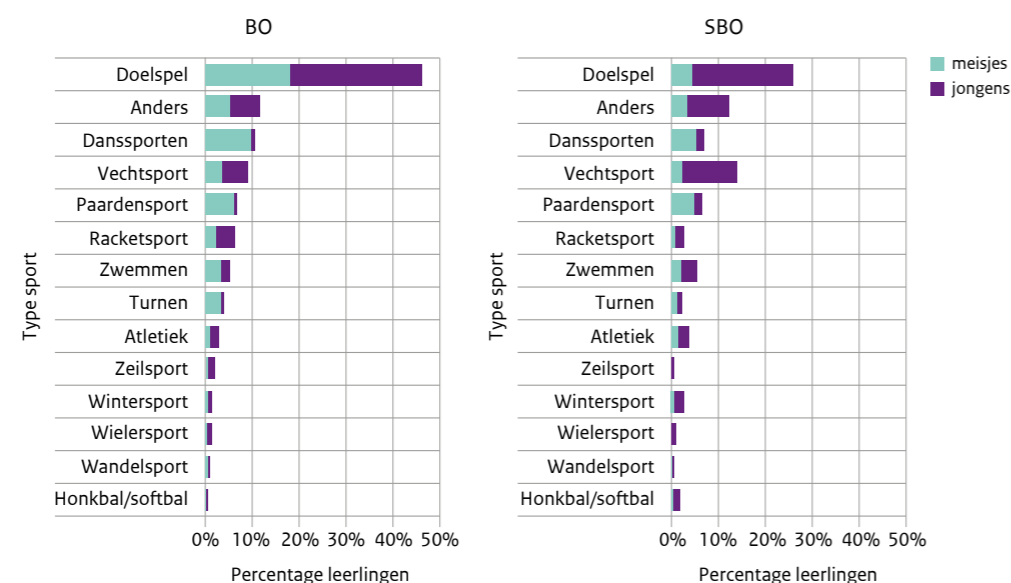


In Figuur 1 is te zien dat in het basisonderwijs 74 procent van de leerlingen lid is van een sportclub. In het speciaal basisonderwijs betreft dit iets minder leerlingen, namelijk 64 procent. Het aantal basisschoolleerlingen dat lid is van een sportclub, komt vrijwel overeen met de cijfers die de Vrijtijdsomnibus (SCP/CBS) over een bredere leeftijdsgroep rapporteert: volgens dit onderzoek was in 2014 74 procent van de kinderen tussen de 6 en 11 jaar lid van een sportvereniging en in 2016 78 procent. Het lidmaatschap van een sportclub in het speciaal basisonderwijs valt wat lager uit dan de cijfers in de Vrijtijdsomnibus. De gemiddelde leeftijd van de sbo-leerlingen is echter wat hoger dan van de basisschoolleerlingen, waardoor de vergelijking met de cijfers van de Vrijtijdsomnibus voor de sbo-leerlingen lastiger te maken is.

Naast het lidmaatschap van een sportclub bevat Figuur 1 ook informatie over het ondernemen van sport- of spelactiviteiten op straat of in de buurt. Ongeveer 80 procent van de basisschoolleerlingen onderneemt wekelijks minimaal één sport- of spelactiviteit op straat of in de buurt. In het speciaal basisonderwijs geldt dat voor iets minder leerlingen (72%).

In totaal geeft 98 procent van de basisschoolleerlingen aan ofwel via een club ofwel op straat of in de buurt te sporten; slechts 2 procent van de leerlingen is dus geen lid van een sportclub en sport ook niet in de buurt of op straat. In het sbo is 93 procent van de leerlingen sportief; 7 procent van de sbo-leerlingen is geen lid van een sportclub en sport ook niet in de buurt of op straat.

Figuur 2 – Soorten sporten die leerlingen in clubverband beoefenen in bo (n=1.722) en sbo (n=467), uitgesplitst naar geslacht

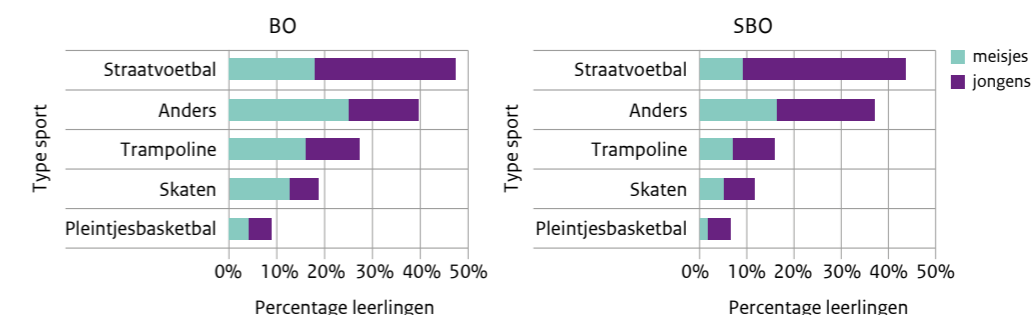


Figuur 2 geeft een overzicht van het soort sport dat de jongens en meisjes in het basis- en speciaal basisonderwijs in clubverband beoefenen. Uit dit figuur is op te maken dat zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs doelspelen het meest worden beoefend (respectievelijk bijna 45% en ruim 25%). Op de tweede en derde plaats volgen danssporten en vechtsporten. In het basisonderwijs beoefenen meer leerlingen danssporten dan vechtsporten (respectievelijk bijna 10% en ruim 8%), terwijl dit in het speciaal basisonderwijs juist andersom is (bijna 7% danssporten en 13% vechtsporten). Verder zien we dat jongens meer dan meisjes doelspelen en vechtsporten (met name in sbo) beoefenen, terwijl danssporten en paardensport voornamelijk door meisjes worden beoefend.

Ook de Leefstijlmonitor (2015) rapporteert over het soort sporten dat jongens en meisjes tussen de 4 en 12 jaar beoefenen. Volgens deze monitor zijn het eveneens doelspelen die kinderen in deze leeftijdsgroep het meest beoefenen (34%), gevolgd door turnen (12%), dansen (11%) en vechtsport (9%). Afgezien van turnen betreft het dus dezelfde top 3 als in het peilingsonderzoek. Als het gaat om het verschil tussen jongens en meisjes, geeft de Leefstijlmonitor aan dat jongens relatief gezien vaker voetballen (41%) en meisjes vaker turnen (18%) of dansen (15%). Ook dit beeld komt overeen met het beeld uit het peilingsonderzoek.

Naast het soort sport dat zij beoefenen, is de leerlingen gevraagd om aan te geven welke activiteiten zij doen als het gaat om het sporten in de buurt of op straat. Dit is weergegeven in Figuur 3.

Figuur 3 – Soorten sporten die leerlingen de buurt of op straat beoefenen voor bo (n=1.722) en sbo (n=467) weergegeven in percentages, uitgesplitst naar geslacht



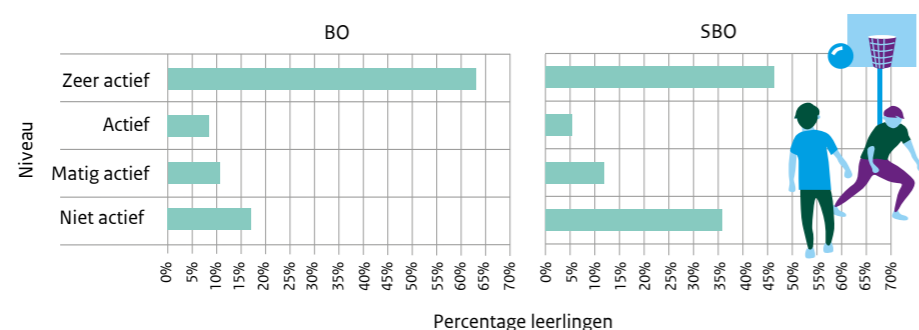
De meeste basisschoolleerlingen geven aan op straat te voetballen (48%). Ook geven zij relatief vaak aan trampoline te springen (27%). Jongens voetballen iets meer op straat dan meisjes (respectievelijk 18% en 30%), terwijl meisjes meer skaten en trampolinespringen dan jongens (respectievelijk 13% en 16% voor meisjes versus 6% en 11% voor jongens). Verder geeft twee vijfde van de basisschoolleerlingen aan in de buurt of op straat een andere sport te beoefenen. Niet gevraagd is welke sport dit dan betreft. Voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs zien we vergelijkbaar patroon hoewel ongeveer evenveel jongens als meisjes daar aangeven trampoline te springen en te skaten.

Overeenkomstig de peilingsonderzoeken die in 2006 en 1994 zijn uitgevoerd, is een variabele geconstrueerd die uitdrukking geeft aan de intensiteit waarmee leerlingen buitenschoolse sportactiviteiten (BSS) beoefenen. Deze variabele is gebaseerd op het antwoord op meerdere vragen, namelijk het aantal keren in de week dat leerlingen met hun sport in clubverband bezig zijn en het aantal clubs waar zij sporten. In Tabel 1 staan de verschillende niveaus van activiteit uitgewerkt. In Figuur 4 is weergegeven hoeveel leerlingen op de verschillende niveaus actief zijn.

Tabel 1 – Omschrijving van de gehanteerde niveaus van activiteit

Activiteitsniveau (BSS)	Omschrijving
Niet actief	Leerlingen die in het geheel niet aan sporten in clubverband doen
Matig actief	Leerlingen die minder dan twee keer per week sporten bij een club
Actief	Leerlingen die minder dan drie keer per week sporten bij een club
Zeer actief	Leerlingen die drie keer per week of vaker sporten bij een club

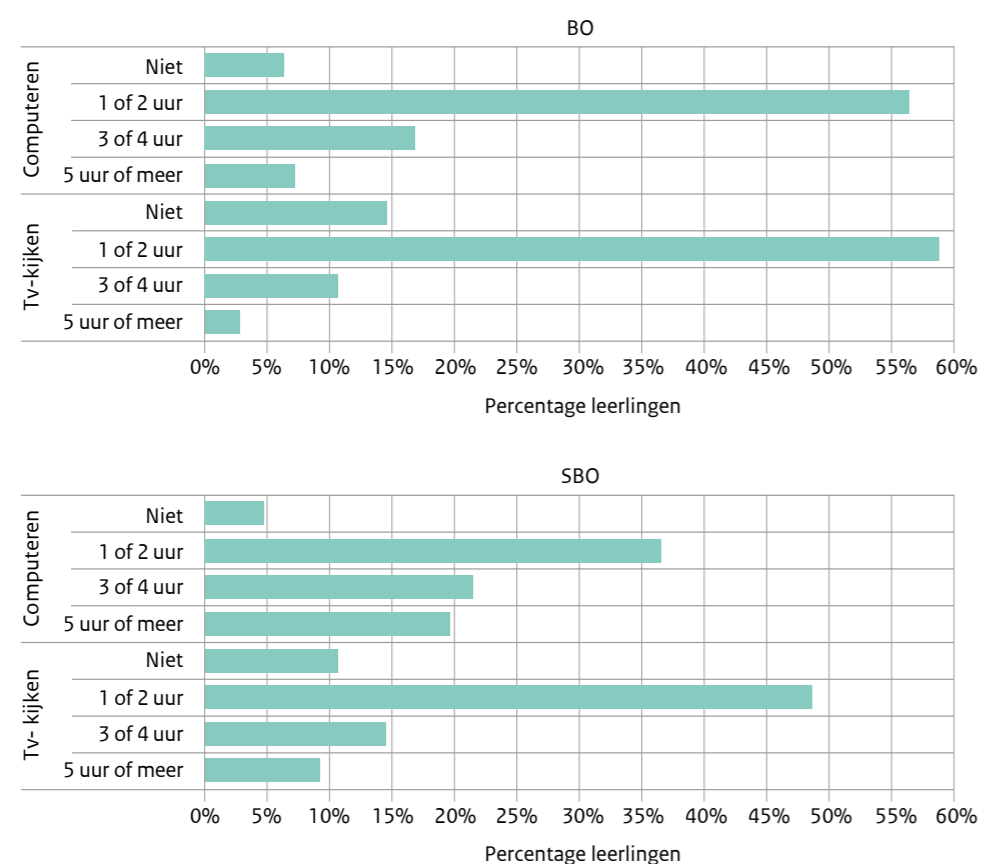
Figuur 4 – Activiteitsniveau (BSS) van leerlingen in percentages voor bo (n=1.632) en sbo (n=411)



Uit Figuur 4 is op te maken dat ruim 60 procent van de basisschoolleerlingen zeer actief is en drie of meer keer per week sport bij een club. Daartegenover zegt 17 procent van de leerlingen in het geheel niet aan sporten in clubverband te doen. In het speciaal basisonderwijs betreft het respectievelijk 47 procent (zeer actief) en 36 procent (niet actief) van de leerlingen. De deelname aan buitenschoolse sportactiviteiten blijkt sterk samen te hangen met de leerlingkenmerken sekse, BMI en leeftijd. Zo sporten jongens vaker in clubverband dan meisjes en zijn leerlingen met een hoog BMI minder actief dan leerlingen met een laag BMI. Ten slotte is er ook een verband tussen leeftijd en deelname aan buitenschoolse sportactiviteiten: jongere leerlingen sporten vaker dan oudere leerlingen.

In het kader van de vrijetijdsbesteding is tot slot aan de leerlingen gevraagd hoeveel uur per dag ze ongeveer besteden aan tv-kijken en het spelen van spelletjes op de computer, mobiel, tablet of televisie (zie Figuur 5).

Figuur 5 – Mate van computeren en tv-kijken in percentages voor bo (n=1871) en sbo (n=502)



Uit Figuur 5 is af te lezen dat de meeste basisschoolleerlingen 1 à 2 uur per dag tv kijken (59%) en 1 à 2 uur per dag computeren (56%). Er zijn weinig basisschoolleerlingen die in het geheel geen tv-kijken (15%) en computeren (6%) of daar juist 5 uur of meer per dag aan besteden (3% tv-kijken en 7% computeren). Voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs zien we eenzelfde patroon, echter in het speciaal basisonderwijs zijn er relatief wat meer leerlingen die 5 uur of meer tv-kijken (9%) en/of computeren (20%).

### BUITENSCHOOLSE SPORT- EN SPELACTIVITEITEN

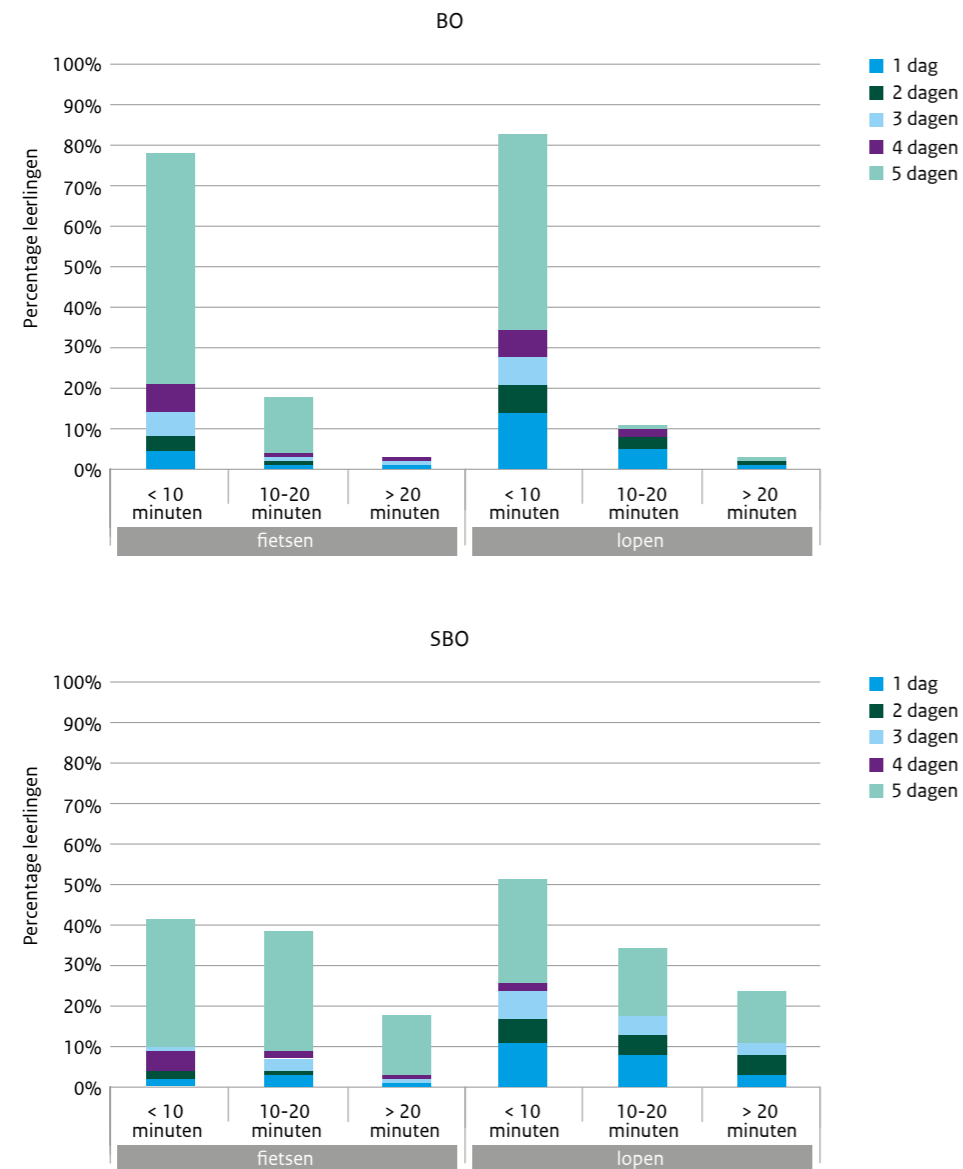
Bijna alle leerlingen die aan het peilingsonderzoek deelnamen zijn ofwel actief op een sportclub ofwel sporten regelmatig in de buurt of op straat. Het percentage leerlingen dat drie keer of vaker per week sport ligt bovendien relatief hoog. Dat zo'n driekwart van de basisschoolleerlingen aangeeft lid te zijn van een sportclub, komt vrijwel overeen met cijfers uit de Vrijtijdsomnibus (SCP/CBS, 2016) over het lidmaatschap van een sportvereniging. Ook de sporten die leerlingen het meest beoefenen komen in grote lijnen overeen met cijfers uit de Leefstijlmonitor (2015), namelijk doelspelen, danssporten en vechtsporten. Tot slot geven de meeste leerlingen aan niet veel meer dan 1 of 2 uur per dag bezig te zijn met computeren of tv-kijken.

## 3.2 Transport naar school

Aan de leerlingen is gevraagd hoeveel dagen per week zij met de fiets of wandelend naar school gaan en hoe lang de reistijd naar school is. 90 procent van de leerlingen in het basisonderwijs zegt minimaal één dag per week fietsend naar school te gaan; 66 procent van de leerlingen loopt minimaal één dag in de week naar school. 17 procent van de leerlingen geeft aan zowel lopend als fietsend naar school te gaan en 3 procent van de basisschoolleerlingen zegt nooit naar school te fietsen of te lopen. In het speciaal basisonderwijs fietst 85 procent en loopt 53 procent van de leerlingen minimaal één keer per week naar school. 11 procent van de sbo-leerlingen geeft aan zowel lopend als fietsend naar school te gaan en 23 procent zegt nooit te fietsen of te lopen.

In Figuur 6 is het transport naar school uitgesplitst naar het aantal dagen (1-5) dat leerlingen naar school fietsen of lopen en de reistijd die daarmee gemoeid is.

Figuur 6 – Wijze en duur van transport naar school voor bo (n=1.289) en sbo (n=245)



Uit Figuur 6 is op te maken dat de meeste basisschoolleerlingen vijf dagen in de week fietsend of lopend naar school gaan (respectievelijk 73% en 50%). Voor de meeste basisschoolleerlingen is de reistijd minder dan 10 minuten per ritje, zowel fietsend (79%) als lopend (84%). Het komt in het basisonderwijs nauwelijks voor dat leerlingen meer dan 20 minuten naar school fietsen of lopen. In het speciaal basisonderwijs zien we eenzelfde beeld, al geven relatief meer leerlingen aan een langere reistijd te hebben. Met name een reistijd tussen de 10 en 20 minuten fietsen of lopen (respectievelijk 40% en 53%) komt meer voor dan in het basisonderwijs. Ook zijn er in vergelijking met het basisonderwijs relatief veel sbo-leerlingen die aangeven meer dan 20 minuten naar school te fietsen (18%) of te lopen (24%).

### TRANSPORT NAAR SCHOOL

90 procent van alle basisschoolleerlingen fietst minimaal één dag per week naar school en twee derde loopt minimaal één dag per week. Dit geldt voor respectievelijk 85 procent en ongeveer de helft van de sbo-leerlingen. Zowel in het basis- als speciaal basisonderwijs is de meest voorkomende frequentie vijf dagen per week fietsen of lopen naar school. In het basisonderwijs bedraagt de reistijd naar school in de meeste gevallen niet langer dan 10 minuten. In het speciaal basisonderwijs komt een reistijd van tussen de 10 en 20 minuten fietsen of lopen meer voor dan in het basisonderwijs, net als een reistijd van meer dan 20 minuten.

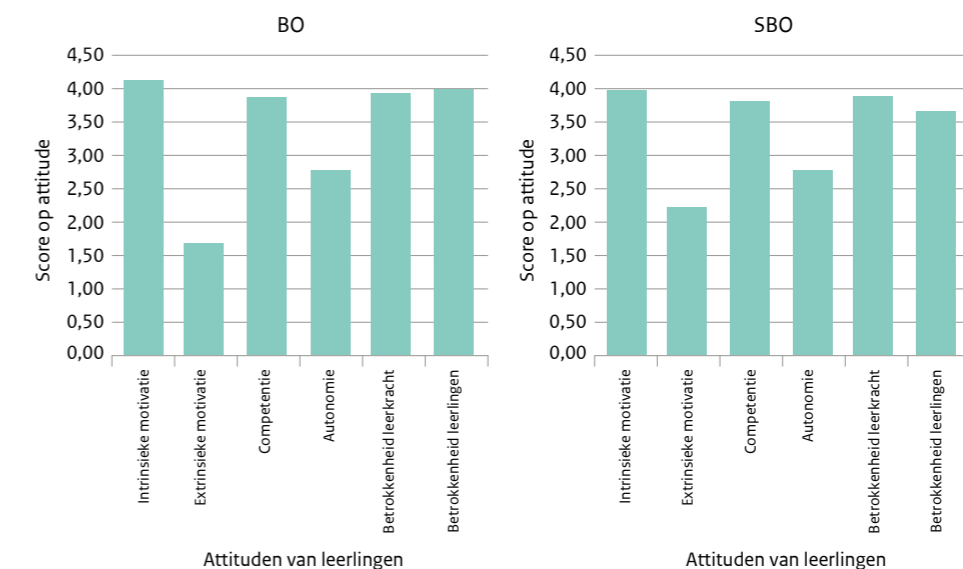
## 3.3

### Houding van de leerlingen tegenover bewegingsonderwijs

Met verschillende onderdelen van een aantal bestaande vragenlijsten is de houding van leerlingen tegenover bewegingsonderwijs gemeten. Het betreft de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen (BRPEQ-vragenlijst).<sup>41</sup> In deze vragenlijst kregen de leerlingen stellingen voorgelegd als 'ik doe mijn best tijdens de gymles omdat ik weet dat de gymles belangrijk voor mij is' (intrinsieke motivatie) en 'ik doe mijn best tijdens de gymles omdat het moet van mijn klasgenoten' (extrinsieke motivatie). Leerlingen konden een antwoord kiezen tussen 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal waar).

Daarnaast werden de psychologische behoeften van de leerlingen gemeten (competentie, autonomie, de relatie met de leerkrachten en de relatie met hun medeleerlingen; CARR-vragenlijst; Van Aart et al., 2017). In dit onderdeel van de vragenlijst kregen de leerlingen stellingen voorgelegd als: 'Tijdens de gymles lukt het mij om de oefeningen te doen die de gymleraar van mij vraagt' (competentie), 'Tijdens de gymles doen we oefeningen die ik zelf ook zou kiezen' (autonomie), 'Tijdens de gymles voel ik mij op mijn gemak bij de gymleraar' (relatie leerkracht) en 'Tijdens de gymles gaan mijn klasgenoten en ik erg vriendelijk met elkaar om' (relatie medeleerlingen). Ook hier kozen de leerlingen een antwoord tussen 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal waar).

Figuur 7 – Gemiddelde score op de bevraagde attituden voor bo (n=1.691-1.668) en sbo (n=419-413).



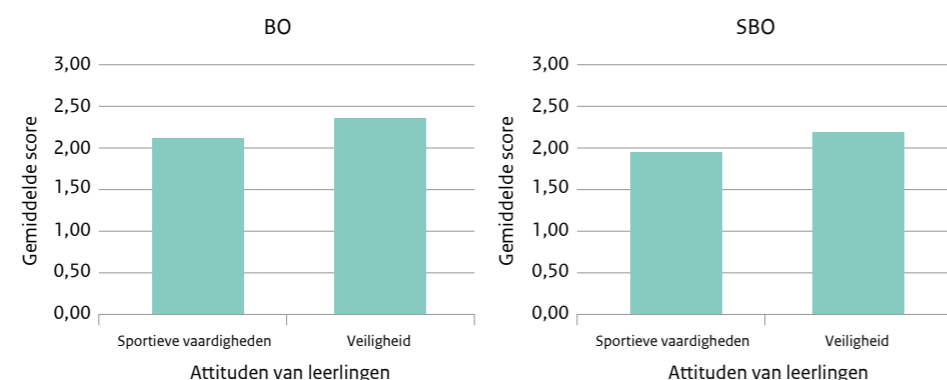
<sup>41</sup> Aelterman et al.(2012; oorspronkelijk); Van Aart, Hartman, Elferink-Gemser, Mombarg, & Visscher (2017;aangepast).

Uit Figuur 7 blijkt dat basisschoolleerlingen over het algemeen intrinsiek gemotiveerd zijn om aan de gymles deel te nemen en een aanzienlijk vertrouwen hebben in hun eigen bewegingsvaardigheden. Ook voelen zij zich tijdens de gymles behoorlijk betrokken bij de leerkracht en hun klasgenoten. Zij voelen zich echter maar matig autonoom in de gymlessen.

In het speciaal basisonderwijs zien we een vergelijkbaar patroon als in het basisonderwijs. In vergelijking met het basisonderwijs zijn sbo-leerlingen echter significant minder intrinsiek en juist meer extrinsiek gemotiveerd voor de gymles. Ook voelen zij zich significant minder betrokken bij hun klasgenoten dan de basisschoolleerlingen, al is hun betrokkenheid nog steeds aanzienlijk.

Aanvullend op bovenstaande vragen hebben de leerlingen vragen beantwoord over hun eigen bewegingsvaardigheid (sportieve vaardigheden) en het naleven van de regels ten aanzien van de veiligheid tijdens de gymles. De leerlingen kregen steeds twee tegengestelde stellingen voorgelegd, waaruit ze de stelling moesten kiezen die het best bij hen paste. Bijvoorbeeld 'Ik ben erg goed in sport en gymnastiek' versus 'Ik ben niet zo goed in sport en gymnastiek' (sportieve vaardigheden). Of 'Ik doe tijdens de gymles meestal wat er van mij wordt gevraagd' versus 'Ik doe tijdens de gymles vaak niet wat er van mij wordt gevraagd' (naleven van regels omtrent veiligheid). Vervolgens moesten ze voor de gekozen stelling aangeven of deze 'een beetje waar' of 'helemaal waar' was. De leerlingen konden dus een score halen tussen de 0 en 3 punten. In Figuur 8 zijn de scores op deze vragen weergegeven.

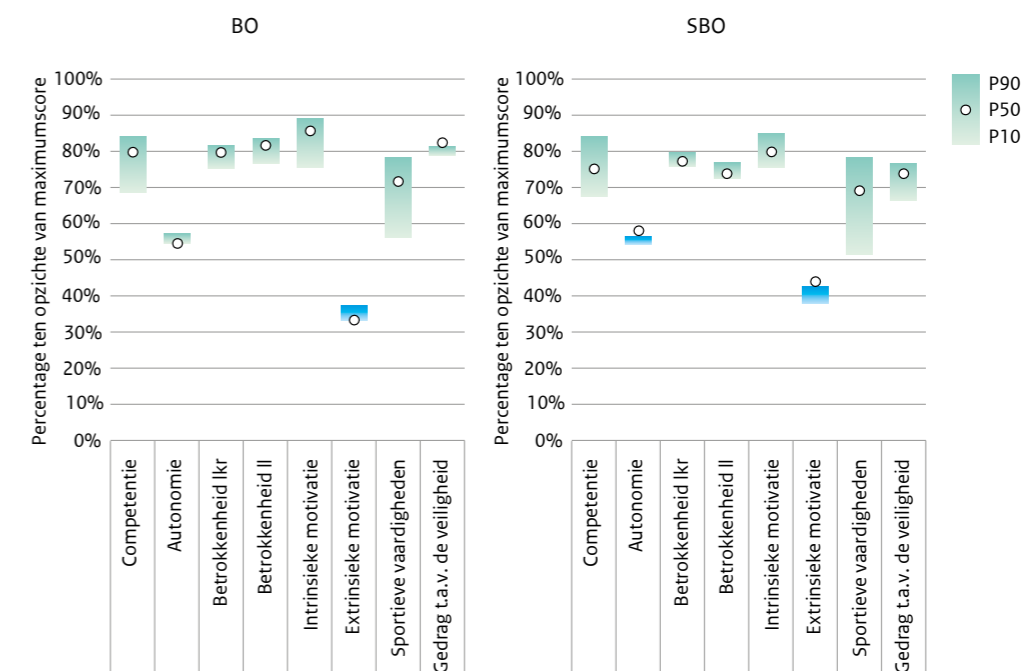
Figuur 8 – Gemiddelde score op de bevroegde attituden voor bo (n=1.630) en sbo (n=299)



Uit Figuur 8 is op te maken dat leerlingen in zowel basis- als speciaal basisonderwijs zich over het algemeen tijdens de gymles volgens de regels gedragen. Ze vinden zichzelf ook behoorlijk sportief vaardig. De scores voor sportieve vaardigheden en gedrag ten aanzien van de veiligheid liggen in het speciaal basisonderwijs echter wel significant lager dan in het basisonderwijs.

Om te zien of leerlingen die zijn te typeren als hoogvaardig, gemiddeld en laagvaardig op het gebied van hun bewegingsvaardigheid<sup>42</sup> verschillen in hun motivatie, hun betrokkenheid bij hun leerkracht en klasgenoten, de inschatting van hun eigen competentie, autonomie en sportieve vaardigheden en het houden aan regels, zijn in Figuur 9 de scores per 'type' leerling weergegeven. Om de attituden naast elkaar te kunnen tonen, zijn de scores vergelijkbaar gemaakt. Dit is gedaan door de scores om te rekenen naar een percentage ten opzichte van het maximum van de scoreschaal.

Figuur 9 – Overzicht van de attituden van laag bewegingsvaardige leerlingen (P10), gemiddeld bewegingsvaardige leerlingen (P50) en hoog bewegingsvaardige leerlingen (P90) in bo en sbo



Figuur 9 laat zien dat in het basisonderwijs de verschillen tussen leerlingen over het algemeen klein zijn. Hoogvaardige, gemiddeld vaardige en laag bewegingsvaardige leerlingen verschillen het meest van elkaar op het gebied van competentie, sportieve vaardigheden en intrinsieke motivatie: hoog bewegingsvaardige leerlingen voelen zich competentier, schatten de eigen sportieve vaardigheid hoger in en zijn meer intrinsiek gemotiveerd dan gemiddeld en vooral laag bewegingsvaardige leerlingen. Voor extrinsieke motivatie geldt juist het tegenovergestelde: laag bewegingsvaardige leerlingen zijn meer extrinsiek gemotiveerd dan hoog en gemiddeld bewegingsvaardige leerlingen.

In het speciaal basisonderwijs zien we hetzelfde patroon, al zijn de verschillen op het gebied van intrinsieke motivatie daar net iets minder uitgesproken en zijn de verschillen tussen hoog-, gemiddeld en laag bewegingsvaardige leerlingen bij het zich gedragen volgens de (veiligheids)regels groter. Verder zien we in het speciaal basisonderwijs ook dat de laag en gemiddeld bewegingsvaardige leerlingen zich tijdens de gymles meer extrinsiek gemotiveerd voelen dan hoog bewegingsvaardige leerlingen. Daarnaast voelen zij zich ook autonomer dan hoog bewegingsvaardige leerlingen.

<sup>42</sup> Om te bepalen welke leerlingen hoogvaardig (P90), gemiddeld (P50) en laagvaardig (P10) zijn op het gebied van bewegen, is gebruik gemaakt van de totale score voor bewegingsvaardigheid, zie hoofdstuk 4.

### HOUDING VAN DE LEERLINGEN TEGENOVER BEWEGINGSONDERWIJS

Over het algemeen zijn basisschoolleerlingen intrinsiek gemotiveerd om aan de gymles deel te nemen. Ook hebben zij een aanzienlijk vertrouwen in hun eigen bewegingsvaardigheden en vinden zij zichzelf behoorlijk sportief vaardig. Tevens voelen zij zich tijdens de gymles behoorlijk betrokken bij de leerkracht en hun klasgenoten en gedragen zij zich over het algemeen volgens de regels tijdens de gymles. Zij voelen zich echter maar matig autonoom in de gymlessen. Dit alles geldt ook voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs, al zijn zij minder intrinsiek maar juist meer extrinsiek gemotiveerd en voelen zij zich minder betrokken bij hun klasgenoten. Ook geven zij aan zich iets minder goed aan de regels te houden dan leerlingen in het basisonderwijs en schatten ze hun eigen sportieve vaardigheden wat lager in.

Bekijken we hoe leerlingen die zijn te typeren als hoog, gemiddeld en laag bewegingsvaardig verschillen in hun houding ten aanzien van bewegingsonderwijs, dan zien we kleine verschillen. Hoog bewegingsvaardige leerlingen voelen zich competent, schatten hun eigen bewegingsvaardigheid hoger in en zijn meer intrinsiek gemotiveerd dan gemiddeld en vooral laag bewegingsvaardige leerlingen. In het speciaal basisonderwijs is dit verschil ook zichtbaar bij het zich gedragen volgens de (veiligheids)regels. Daarnaast zijn laag bewegingsvaardige leerlingen in zowel basis- als speciaal basisonderwijs iets meer extrinsiek gemotiveerd dan gemiddeld en hoog bewegingsvaardige leerlingen. In het speciaal basisonderwijs voelen laag en gemiddeld bewegingsvaardige leerlingen zich bovendien autonomer dan hoog bewegingsvaardige leerlingen, al gaat het ook hier om zeer kleine verschillen.

### TREND SINDS 2006

De intensiteit waarmee leerlingen in 2016 buitenschoolse sportactiviteiten (BSS) beoefenen, is sinds 2006 toegenomen: het aantal niet actieve leerlingen is sinds 2006 licht gedaald, terwijl het aantal zeer actieve leerlingen is gestegen.

Als we het transport naar school bekijken, blijkt dat leerlingen in 2016 ongeveer even vaak met de fiets of lopend naar school komen als in 2006. Wel is de reistijd per fiets in 2016 korter dan in 2006: meer leerlingen geven aan 10 minuten of minder naar school te fietsen. Bovendien komt in 2016 een reistijd tussen de 10 en 20 minuten per fiets minder vaak voor dan in 2006. Bij lopen is een omgekeerde tendens zichtbaar: in vergelijking met 2006 geven in 2016 iets minder leerlingen aan 10 minuten of minder te moeten lopen. Een reistijd tussen de 10 en 20 minuten lopen komt in beide jaren ongeveer even vaak voor.

## 3.4 Trend sinds 2006

Zijn er sinds 2006 veranderingen opgetreden in de bewegingsachtergrond van leerlingen? Deze vergelijking kunnen we alleen maken voor het basisonderwijs aangezien de peiling in 2006 niet is uitgevoerd in het speciaal basisonderwijs. Omdat de vraagstelling in de peiling van 2006 soms verschilde van die in de peiling van 2016, is het bovendien alleen mogelijk om een directe vergelijking te maken op onderstaande aspecten.

#### Transport naar school

In vergelijking met 2006 komen leerlingen in 2016 ongeveer even vaak met de fiets of lopend naar school: in 2006 betrof dit 85 procent van de leerlingen, in 2016 87 procent. Ook de reistijd naar school kunnen we vergelijken in 2006 en 2016. In 2006 gaf 70 procent van de leerlingen die naar school fietste aan dat de reistijd minder dan 10 minuten per dag bedroeg. In 2016 is dat gestegen naar 79 procent. Verder fietsen leerlingen in 2016 minder vaak tussen de 10 en 20 minuten naar school dan in 2006: van 26 procent in 2006 naar 19 procent in 2016. Bij het lopen naar school is een omgekeerde tendens zichtbaar. In 2006 zei 91 procent van de leerlingen dat zij minder dan 10 minuten per dag naar school hoefde te lopen; in 2016 is dat afgenomen naar 84 procent. Verder lopen leerlingen in 2006 en 2016 ongeveer even vaak tussen de 10 en 20 minuten naar school.

#### Sport- en spelactiviteiten

Hoewel de vraagstelling in 2016 niet exact hetzelfde was als in 2006, kunnen we de mate waarin leerlingen actief zijn wel vergelijken. In 2006 gaf 21 procent van de leerlingen aan niet actief te zijn, in 2016 gaat het om significant minder leerlingen (17%). Anderzijds was het percentage zeer actieve leerlingen in 2006 42 procent; dat is in 2016 significant gestegen naar 64 procent. Deze stijging wordt wellicht deels veroorzaakt door het verschil in bevraging. In 2016 is precies gevraagd hoe vaak de leerlingen naar de club gaan (inclusief wedstrijden), terwijl in 2006 apart is bevraagd hoe vaak ze trainen op de club en hoe vaak ze wedstrijden hebben. Daarbij konden leerlingen in 2006 niet het exacte aantal keer per week aangeven – zoals in 2016 wel het geval was –, maar alleen aangeven dat zij ‘vaker dan een keer per week’ op de club trainen of een wedstrijd hebben. In 2016 is daarmee preciezer te bepalen wanneer leerlingen bij de zeer actieve groep behoren.

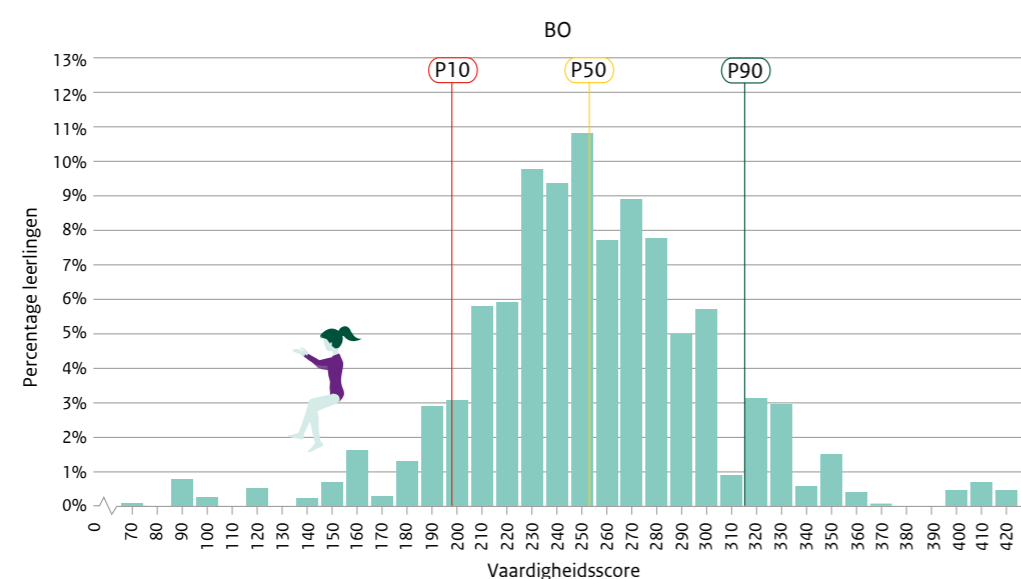


## 4 Verschillen tussen scholen en leerlingen

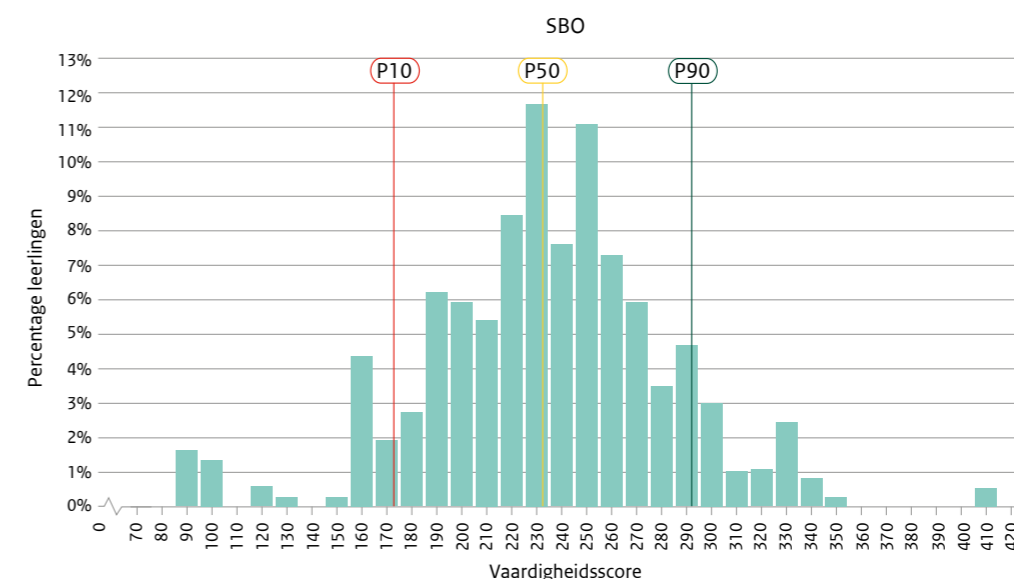
In de voorgaande hoofdstukken hebben we de resultaten van de leerlingen op de verschillende onderdelen van het peilingsonderzoek beschreven. In dit hoofdstuk gaan we in op verschillen tussen leerlingen en scholen op de totale score voor bewegingsvaardigheid en op de totaalscores voor de verschillende onderdelen.

De totale score voor bewegingsvaardigheid is gebaseerd op de totaalscores op alle verschillende onderdelen met uitzondering van de onderdelen 'algemene balansvaardigheid', 'balanceren over een instabiel vlak', 'touwzwaaien met landing halve draai' en 'motorische coördinatie en verplaatsingsvaardigheden'. Het bleek namelijk niet goed mogelijk om een totaalscore samen te stellen waar ook deze onderdelen deel van uitmaakten.<sup>43</sup> Figuur 1 geeft de verdeling van de totaalscores bewegingsvaardigheid weer voor leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs. In de figuur is de positie van de hoogvaardige, gemiddelde en laagvaardige leerlingen gemarkeerd.

Figuur 1 – Verdeling van de totaalscores bewegingsvaardigheid voor bo en sbo (n=1.538 en n=369) en positie P10-, P50- en P90-leerling



<sup>43</sup> Een verdere toelichting hierop is te vinden in de Technische rapportage bewegingsonderwijs (Timmermans et al., 2017).



Uit Figuur 1 wordt duidelijk dat leerlingen verschillen in de prestaties die ze behalen. Maar maakt het daarbij nog uit op welke school deze leerlingen les krijgen?

Op de ene school blijken leerlingen inderdaad beter te presteren dan op de andere school. 12 procent van de verschillen tussen leerlingen wordt verklaard door schoolkenmerken; het resterende deel door leerlingkenmerken. Mogelijk speelt het onderwijsaanbod van de scholen een rol in het verklaren van deze verschillen.

We hebben daarom in kaart gebracht wat de invloed is van alle in het peilingsonderzoek bevestigde kenmerken van het onderwijsaanbod (inclusief leerkrachtkenmerken, zie hoofdstuk 1) op de totale bewegingsvaardigheidsscore van de leerlingen en de totaalscores op de verschillende onderdelen. Daarbij is het belangrijk om te bekijken of de eventuele effecten van het onderwijsaanbod niet veroorzaakt worden door algemene kenmerken van scholen en leerlingen, zoals de ligging van de school of het geslacht van de leerlingen.

Ter illustratie bekijken we het kenmerk 'aanwezigheid van een vakleerkracht voor groep 8'. In stedelijk gebied hebben scholen vaker een vakleerkracht die lesgeeft aan groep 8 dan in niet-stedelijk gebied.

Een mogelijk effect van de aanwezigheid van de vakleerkracht zou dus samen kunnen hangen met de ligging van de school in stedelijk gebied. Daarom bekijken we de mogelijke effecten van de kenmerken van het aanbod, rekening houdend met andere kenmerken van de scholen en leerlingen die de verschillen in bewegingsvaardigheid zouden kunnen verklaren. Dit zijn domeinspecifieke kenmerken van leerlingen zoals buitenschoolse sportactiviteit (zie hoofdstuk 3), algemene schoolkenmerken (bijvoorbeeld stedelijkheid) en algemene kenmerken van leerlingen (bijvoorbeeld het BMI van de leerling).

Tabel 1 toont de invloed van de verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen en leerlingen op de totale score bewegingsvaardigheid.<sup>44</sup> In Tabel 2 (zie p. 132) is te zien of deze kenmerken ook samenhang vertonen met de totaalscore op de afzonderlijke onderdelen.<sup>45</sup> Een plus (+) in de tabellen geeft aan dat leerlingen op scholen met het betreffende kenmerk een significant hogere score halen dan leerlingen op scholen zonder dit kenmerk; het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een min (-). Het is belangrijk hier op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen school- en leerlingkenmerken en de vaardigheid van leerlingen, en niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo zien we in Tabel 1 dat een positievere

<sup>44</sup> In de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen is de invloed van alle achtergrondkenmerken meegenomen, door middel van stapsgewijze meerniveau-analyses. In het eindmodel zijn, naast alle aanbodkenmerken en de algemene kenmerken van scholen en leerlingen, alleen die domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten opgenomen die een significante samenhang vertoonden met de totale bewegingsvaardigheid (donkerder gemarkeerd in Tabel 1). Zie voor een uitgebreide beschrijving van de meerniveau-analyse het technisch rapport bij het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

<sup>45</sup> In de analyses die aan Tabel 1 en 2 ten grondslag liggen, is onderzocht of het soort school (bo versus sbo) beïnvloedt welke samenhang de kenmerken van onderwijsaanbod en leerkracht hebben op bewegingsvaardigheid. Dit is de enige zogenoemde interactie die is getoetst. Vervolgonderzoek zou kunnen nagaan of er interacties bestaan tussen kenmerken van het aanbod en de leerkracht met kenmerken van de leerling. Met andere woorden: hangt de invloed van bepaalde kenmerken van het aanbod en de leerkracht op bewegingsvaardigheid af van het type leerling (bijvoorbeeld jongens versus meisjes)?



inschatting van de eigen sportieve vaardigheden samenhangt met een hogere totaalscore voor bewegingsvaardigheid. Het is echter niet zo dat die positievere inschatting de hogere score voor bewegingsvaardigheid veroorzaakt. Het is immers ook mogelijk dat de hogere bewegingsvaardigheid juist een positievere inschatting van de eigen sportieve vaardigheden tot gevolg heeft.

Tabel 1 – Samenhang van totale bewegingsvaardigheid met domeinspecifieke en algemene school- en leerlingkenmerken

Kenmerken	Totale bewegingsvaardigheid
<b>Soort po (bo tov sbo)</b>	+
<b>Onderwijsaanbod</b>	
Aantal lessen per week (1/2/3)	
Lestijd per week	
Aanwezigheid jaarplanning	
Gym bij achterstand	
Gebruik leerlingvolgsysteem	
Samenwerking met buitenschoolse partners	
<b>Leerkracht(en) groep 8</b>	
Aanwezigheid vakleerkracht voor groep 8	+
Sekse (man/vrouw/gemengd)	
Gemiddelde leeftijd	
Gemiddelde ervaring	
Gemiddeld aantal lessen/week	
Gemiddelde score op Ambassadeurschap	- in SBO
Gemiddelde score op Vakinhoudelijke competentie	
Gemiddelde score op Organisatorische competentie	
Gemiddelde score op Didactische competentie	
Gemiddelde score op Pedagogische en interpersoonlijke competentie	
Gemiddelde score op Samenwerking	
Gemiddelde score op Verantwoording eigen handelen	
<b>Domeinspecifieke leerlingkenmerken</b>	
Buitenschoolse sportactiviteit (niet actief/matig actief/actief/zeer actief)	+
Sport op straat (niet versus wel) <sup>46</sup>	
Aantal keer op de fiets naar school/week	
Aantal minuten naar school fietsen/week	
Aantal keer wandelen naar school/week	
Aantal minuten naar school wandelen/week	
Aantal uur tv/dag	
Aantal uur computer/dag	

<sup>46</sup> Als we buitenschoolse activiteit op een andere wijze meenemen in het model (namelijk of leerlingen wel/niet lid zijn van een sportclub), vinden we wel een positief effect van het sporten op straat. Het buitenschools bewegen lijkt dus ook buiten de sportclub belangrijk te zijn voor de totale bewegingsvaardigheid.

Kenmerken	Totale bewegingsvaardigheid
Inschatting eigen sportieve vaardigheden	+
Inschatting eigen handelen op het gebied van veiligheid	-
Intrinsieke motivatie	+
Extrinsieke motivatie	
Competentie	
Autonomie	
Verbondenheid met de leerkracht	
Verbondenheid met medeleerlingen	
<b>Leerlingachtergrond</b>	
Sekse (jongens versus meisjes)	+
Leeftijd	
BMI (ondergewicht/gezond gewicht/overgewicht)	-
<b>Schoolachtergrond</b>	
Urbanisatiegraad (zeer sterk stedelijk versus matig tot niet stedelijk)	
Denominatie (openbaar/algemeen bijzonder & antroposofisch/christelijk)	
Schoolgrootte	

Figuur 2 toont de relatieve grootte van de effecten voor de kenmerken die samenhangen met de totale bewegingsvaardigheid.

Figuur 2 – Relatieve effectgroottes van school- en leerlingkenmerken op de totale bewegingsvaardigheid



Van de kenmerken van het onderwijsaanbod die zijn meegenomen in de analyse, blijkt een klein deel invloed uit te oefenen op de totale bewegingsvaardigheid (zie Figuur 2). Zo heeft de aanwezigheid van een vakleerkracht voor groep 8 een positieve invloed op de totaalscore bewegingsvaardigheid van de leerlingen.<sup>47</sup> Een omgekeerd verband geldt voor de mate waarin de leerkracht zich een ambassadeur van bewegingsonderwijs voelt, al verschilt de sterkte van dit verband tussen basis- en speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs worden de prestaties van de leerlingen niet beïnvloed door het ambassadeurschap van de leerkracht, terwijl de totaalscore bewegingsvaardigheid van leerlingen in het speciaal basisonderwijs lager is naarmate de leerkracht zich meer ambassadeur van het vak voelt (en vice versa). Dit laatste verband lijkt tegenstrijdig, maar wellicht draagt een leerkracht het vak juist met meer passie uit als leerlingen in prestatie achterblijven.

Ten slotte halen sbo-leerlingen een lagere totaalscore voor bewegingsvaardigheid dan basisschoolleerlingen. Dit resultaat komt overeen met onderzoeksresultaten die een verband aantonen tussen cognitief functioneren en bewegingsvaardigheid (Hartman, Houwen, Scherder & Visscher, 2010; Hartman, Smith, Houwen & Visscher, 2017).

Naast kenmerken van het onderwijsaanbod, hebben een aantal domeinspecifieke en algemene kenmerken van leerlingen ook een significante invloed op de totaalscore bewegingsvaardigheid (zie Tabel 1 en Figuur 2). Zo hebben leerlingen die zichzelf hoog inschatten op het gebied van sportieve vaardigheden ook een hogere totaalscore voor bewegingsvaardigheid. Hetzelfde geldt voor leerlingen met een sterkere intrinsieke motivatie en een hogere deelname aan buitenschoolse sportactiviteiten. Voor de inschatting van (eigen) veilig gedrag is het patroon omgekeerd: hoe hoger de zelfinschatting op veilig handelen, des te lager is de totaalscore voor bewegingsvaardigheid. Daarnaast blijkt uit dit peilingsonderzoek dat jongens een hogere totaalscore voor bewegingsvaardigheid halen dan meisjes. Ten slotte is er een sterk negatief effect van BMI op de totaalscore. Leerlingen met ondergewicht behalen de hoogste totaalscore voor bewegingsvaardigheid en naarmate het BMI verder toeneemt, neemt de score af.

In totaal zorgen deze kenmerken van scholen en leerlingen ervoor dat we 34 procent van de verschillen op schoolniveau en 28 procent van de verschillen op leerlingniveau kunnen verklaren.

Bovenstaande resultaten roepen de vraag op of de gevonden effecten van kenmerken van scholen en leerlingen op de totaalscore bewegingsvaardigheid ook gelden voor de individuele onderdelen. Daarom hebben we de invloed van deze kenmerken op de veertien onderdelen uit het peilingsonderzoek bekeken.<sup>48</sup> Tabel 2 geeft een overzicht van de invloed van de verschillende kenmerken op de score op de veertien onderdelen. Het is bij deze tabel belangrijk om op te merken dat voor de onderdelen slechts gegevens van een beperkt aantal scholen beschikbaar zijn. De functie van het overzicht in Tabel 2 is daarom vooral om te tonen welke kenmerken van leerlingen en scholen een consistente invloed uitoefenen op onderdelen van de bewegingsvaardigheid en welke kenmerken slechts op een of enkele onderdelen een samenhang met vaardigheid vertonen. Het overzicht biedt daarmee een belangrijke nuancering op Tabel 1.

Uit Tabel 2 blijkt dat vooral algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen invloed uitoefenen op de score op meerdere onderdelen. Sommige kenmerken hebben een consistente en eenduidige invloed. Zo heeft de inschatting van de eigen sportieve vaardigheden een positieve invloed op de score op alle onderdelen en heeft intrinsieke motivatie een positief verband met prestaties op vijf onderdelen.

Ook BMI heeft op negen van de veertien onderdelen invloed, maar dan in omgekeerde richting: hoe hoger het BMI, hoe lager de score op deze onderdelen. Een negatieve invloed geldt tevens voor de inschatting van het eigen handelen op het gebied van veiligheid op de score op een drietal onderdelen.

De kenmerken leeftijd en buitenschoolse sportactiviteit, hebben een eenduidige positieve invloed, zij het op slechts één tot drie onderdelen: leerlingen die ouder zijn of meer buitenschoolse sportactiviteiten ondernemen, scoren hoger op de betreffende onderdelen. Het geslacht van de leerling heeft een wisselende invloed op de score op de onderdelen. Hoewel jongens in algemene zin beter presteren dan meisjes (zie Tabel 1 en Figuur 2), behalen meisjes een hogere score op algemene balansvaardigheid. Jongens presteren beter dan meisjes op alle onderdelen met een bal, springen verder bij de vertesprong, halen een hogere trap op de shuttleruntest en lopen sneller op de 10x5-meterloop. Op de overige onderdelen zijn er geen significante verschillen tussen jongens en meisjes.

Als het gaat om de invloed van het onderwijsaanbod (inclusief kenmerken van de leerkracht van groep 8), valt op dat de invloed van de vakleerkracht voor groep 8 op drie onderdelen een significante positieve invloed heeft, namelijk op de 'wendsprong over de kast', 'rollen over verhoogd vlak' en 'eindvakbal'. Daarnaast zien we dat, net als bij de totale bewegingsvaardigheid, het ambassadeurschap van de leerkracht een negatieve invloed heeft op de scores op een aantal onderdelen. Soms vinden we deze samenhang enkel in het speciaal basisonderwijs en soms geldt deze voor zowel basis- als speciaal basisonderwijs. Verder vinden we op twee onderdelen een verschil tussen de prestaties van leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs (rekening houdend met de overige leerling- en schoolkenmerken): de 'wendsprong over de kast' en 'vertesprong' worden beter uitgevoerd door leerlingen in het basisonderwijs. Op het onderdeel 'rollen over een verhoogd vlak' vinden we een positieve samenhang tussen de lestijd per week en de prestaties op dit onderdeel.

Ten slotte is er nog een aantal algemene schoolkenmerken dat van invloed is op de score op het onderdeel 'wendsprong over de kast'. Het betreft stedelijkheid, denominatie en schoolgrootte: leerlingen van scholen in stedelijk gebied scoren hoger op dit onderdeel, terwijl grotere scholen en openbare scholen op dit onderdeel een lagere score behalen.

### VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN EN LEERLINGEN

Verschillen in bewegingsvaardigheid worden in beperkte mate verklaard door schoolkenmerken. Zo zijn het type leerkracht voor groep 8 (wel/niet vakleerkracht en mate waarin deze zich ambassadeur voelt) en het type school (basis- of speciaal basisonderwijs) van invloed op de totaalscore voor bewegingsvaardigheid. Beide blijken echter slechts bij twee tot drie onderdelen daadwerkelijk samen te hangen met de score. Een groot deel van de gevonden verschillen in prestaties wordt verklaard door leerlingkenmerken. Geslacht, BMI, de inschatting van de eigen sportieve vaardigheden en intrinsieke motivatie hangen allemaal sterk samen met de totale bewegingsvaardigheid en ook met de prestaties op veel van de onderdelen. Deelname aan buitenschoolse sportactiviteiten en de inschatting van eigen veilig gedrag beïnvloeden naast de totale bewegingsvaardigheid de scores op drie van de onderdelen.

<sup>47</sup> Helaas hebben we in deze peiling alleen gegevens over de huidige leerkracht en reikt het te ver om te achterhalen van welke leerkrachten en met welke bevoegdheden de leerlingen les hebben gehad in de voorgaande schooljaren. Wat we wel vinden is dat de aanwezigheid van een vakleerkracht voor groep 8 een sterkere samenhang vertoont met de totale bewegingsvaardigheid dan de aanwezigheid van vakleerkrachten op de school in het algemeen (niet significante samenhang). Ook voor het specifieke opleidingsniveau van de leerkrachten bewegingsonderwijs (bijv. pabo voor 2005 of na 2005 met leergang) en de aanwezigheid van een vakspecialist geldt dat er geen verband is met totale bewegingsvaardigheid in deze analyse. Daarom is enkel de aanwezigheid van de vakleerkracht voor groep 8 als opleidingskenmerk van de leerkracht meegenomen in het eindmodel.

<sup>48</sup> In deze analyses hebben we alle aanbodkenmerken, de algemene leerling- en schoolkenmerken en de gemarkeerde (zie Tabel 1) domeinspecifieke leerling- en leerkrachtkenmerken meegenomen.

Tabel 2 – Samenhang tussen de scores op de onderdelen en algemene en domeinspecifieke school- en leerlingkenmerken

	Balansvaardigheid	Balvaardigheid	Balanceren over een instabiel vlak	Touwzwaaien met landing halve draai	Wendsprong over de kast	Rollen over een verhoogd vlak	Mikken op een verhoogd doel	Tennissen via de muur	Werpen en vangen met kleine bal via de muur	10 x 5-meterloop	Shuttleruntest	Vertesprong	Motorische coördinatie en verplaatsingsvaardigheden	Eindvakbal
n leerlingen (scholen)	566 (27)	519 (26)	596 (28)	585 (27)	555 (27)	527 (26)	479 (25)	398 (23)	440 (23)	536 (26)	832 (40)	546 (27)	487 (23)	579 (31)
Soort po (bo t.o.v. sbo)					+							+		
<b>Schoolaanbod</b>														
Aantal lessen (1/2/3)														
Lestijd per week						+								
Aanwezigheid jaarplanning														
<b>Leerkracht(en) groep 8</b>														
Aanwezigheid vakleerkracht voor groep 8					+	+								+
Gemiddelde score op ambassadeurschap						-			+		SBO -			
<b>Domeinspecifieke leerlingkenmerken</b>														
Buitenschoolse sportactiviteit						+					+			+
Inschatting eigen sportieve vaardigheden	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Inschatting eigen handelen o.g.v. veiligheid					-		-							-
Intrinsieke motivatie					+					+	+	+	+	
<b>Leerlingachtergrond</b>														
Sekse (jongens t.o.v. meisjes)	-	+					+	+	+	+	+	+		+
Leeftijd		+												
BMI (ondergewicht/ gezond gewicht/ overgewicht)	-		-	-	-	-				-	-	-	-	
<b>Schoolachtergrond</b>														
Urbanisatiegraad (zeer sterk stedelijk versus matig tot niet stedelijk)					+									
Schoolgrootte					-									
Denominatie (openbaar t.o.v. algemeen bijzonder, antroposofisch, christelijk)					-									



DEEL C

---

# Achtergrond van de peiling

---





# 1 Doel en werkwijze van de peiling Bewegingsonderwijs

## 1.1 De peiling Bewegingsonderwijs 2016-2017

Het is belangrijk om zicht te hebben op de resultaten van leerlingen, de ontwikkeling in die resultaten over de tijd en de relatie van de resultaten met het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld aanbod, onderwijstijd, didactisch handelen). Dit geldt voor kerndoelen op het gebied van taal en rekenen, maar ook voor de kerndoelen voor bewegingsonderwijs die in deze peiling aan de orde komen.

De peiling Bewegingsonderwijs heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2016/2017. Het peilingsonderzoek is in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs uitgevoerd door een consortium bestaande uit GION Onderwijs/Onderzoek, Cito, de afdeling Bewegingswetenschappen van het Universitair Medisch Centrum Groningen (UMCG), het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool Groningen en de afdeling Sport en Bewegen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). De data zijn verzameld in de periode van oktober 2016 tot en met januari 2017. De dataverzameling vond plaats op de locatie waar de leerlingen normaal gesproken ook bewegingsonderwijs krijgen. Aan de peiling heeft een representatieve steekproef van 69 Nederlandse basisscholen (1.939 leerlingen) en 20 scholen voor speciaal basisonderwijs (536 leerlingen) deelgenomen. In paragraaf 1.4 van dit hoofdstuk wordt beknopt ingegaan op de steekproef en de representativiteit hiervan.

Het doel van het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs was om op dit gebied een beeld te krijgen van het onderwijsaanbod van scholen en de vaardigheden, houding en het gedrag van leerlingen in groep 8 van het reguliere basisonderwijs (bo) en van leerlingen in het laatste leerjaar van het speciaal basisonderwijs (sbo) die doorstromen naar het vervolgonderwijs (verder: schoolverlaters). De Kerndoelen Primair Onderwijs (Greven & Letschert, 2006) met de daarbij horende karakteristiek vormden het centrale uitgangspunt voor het peilingsonderzoek.

### KARAKTERISTIEK

Kinderen bewegen veel en graag. Dat zien we bijvoorbeeld op het schoolplein tijdens het buitenspe- len van de kleuters. Het behouden van die actieve leefstijl is een belangrijke doelstelling van dit leergebied. Om dat doel te bereiken leren kinderen in het bewegingsonderwijs deelnemen aan een breed scala van bewegingsactiviteiten, zodat ze een ruim 'bewegingsrepertoire' opbouwen. Dat repertoire bevat motorische aspecten, maar ook sociale vaardigheden.

Leerlingen ervaren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen in aanspre- kende bewegingssituaties. Het gaat daarbij om bewegingsvormen als balanceren, springen, klimmen, schommelen, duikelen, hardlopen en bewegen op muziek. En om spelvormen als tikspelen, doel-spelen, spelactiviteiten waarbij het gaat om mikken, jongleren en stoeispelen. Vanuit dit aanbod zullen kinderen zich ook kunnen oriënteren op de buitenschoolse bewegings- en sportcul- tuur en de meer seizoengebonden bewegingsactiviteiten.

De meeste bewegings- en sportactiviteiten worden gezamenlijk ondernomen en dus is het nodig om te leren afspreken wat de regels zijn, hoe die na te leven en wie welke rol speelt. Verder hoort daarbij elkaar helpen, op veiligheid letten, elkaars mogelijkheden respecteren en eigen mogelijkheden verkennen.

Het is eigen aan 'bewegen' dat er plezier aan te beleven valt. Dat plezier is van groot belang voor een blijvende deelname aan bewegingsactiviteiten.

**Kerdoel 57:**

De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur en leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren en uitvoeren.

**Kerdoel 58:**

De leerlingen leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspraken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden.

Kerdoel 57 vraagt in algemene termen aandacht voor bewegings- en spelactiviteiten, terwijl kerndoel 58 aandacht vraagt voor de verschillende reguleringsdoelen.

Naast het schetsen van een landelijk beeld van het onderwijsaanbod en de prestaties van leerlingen in 2016, heeft het huidige peilingsonderzoek ook tot doel gehad om een vergelijking mogelijk te maken met de voorgaande peiling, die heeft plaatsgevonden in 2006 (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008). Een deel van de getoetste vaardigheden is daarom op dezelfde manier gemeten als in 2006, waardoor de prestaties op deze onderdelen vergeleken kunnen worden met die van tien jaar geleden. Daarbij is er gekozen voor onderdelen die representatief waren voor het bewegingsonderwijs (zie paragraaf 1.3 van dit hoofdstuk) en aansloten bij de huidige kerndoelen. De kerndoelen zijn namelijk herzien in hetzelfde jaar als waarin het vorige peilingsonderzoek bewegingsonderwijs is uitgevoerd (2006), waardoor in het peilingsonderzoek in 2006 de kerndoelen van 1998 nog uitgangspunt vormden. Ten opzichte van de uitwerking in 1998 is het aantal kerndoelen bewegingsonderwijs in 2006 gereduceerd tot twee en is er niet langer sprake van het in detail specificeren van allerlei bewegingsactiviteiten die in het onderwijs aan bod zouden moeten komen. Daarentegen is bij het peilingsonderzoek in 2006 ook gebruik gemaakt van de uitwerking van de kerndoelen in het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Mooij et al., 2004), een uitwerking waarvan de in 2011 geactualiseerde versie ook in het peilingsonderzoek 2016 als uitgangspunt is benut.

**1.2 Van domeinbeschrijving naar toetsbare doelen**

Omdat de kerndoelen voor bewegingsonderwijs te globaal geformuleerd zijn om hieraan toetsbare doelen te ontleen, zijn deze voor het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs nader uitgewerkt en verhelderd. Daartoe is een domeinbeschrijving opgesteld door het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Van Berkel, 2016). Hierin zijn de wettelijke eisen beschreven voor de inhoud van het bewegingsonderwijs en is beschreven hoe deze inhoudelijke eisen in Nederland worden vertaald naar de praktijk van het onderwijs. Bij de concretisering van de kerndoelen is gebruikt gemaakt van de tussendoelen en leerlijnen (TULE) bewegingsonderwijs (Mooij & Van Berkel, 2008) en het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Mooij et al., 2011), waarin de kerndoelen worden uitgewerkt in twaalf leerlijnen met daarbinnen deelgebieden (ook wel bewegingsthema's genoemd).

Als vervolg op de domeinbeschrijving is Bureau ICE gevraagd tot een uitwerking en prioritering van de te meten doelen te komen, samen met deskundigen uit het werkveld. Het resultaat hiervan is een gedragen uitwerking van de meest relevant geachte doelen voor het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs. Deze zijn in de Eindrapportage Doelen en prestatie-indicatoren Bewegingsonderwijs (Bureau ICE, 2015) geconcretiseerd in zogenaamde 'prestatie-indicatoren' voor de leerling, het handelen van de gymleerkracht, het schoolbeleid, het curriculum en de fysieke schoolomgeving.

Op basis van de doelen en prestatie-indicatoren voor de leerling is het instrumentarium voor het peilingsonderzoek samengesteld: opdrachten om de bewegingsvaardigheid in kaart te brengen (zie hoofdstuk 2) en een vragenlijst om de attitude en bewegingsachtergrond van leerlingen na te gaan (zie hoofdstuk 3). De prestatie-indicatoren voor het handelen van de leerkracht zijn bevestigd via een vragenlijst voor leerkrachten en de prestatie-indicatoren op de overige gebieden zijn (grotendeels) benut voor het schetsen van een beeld van het onderwijsaanbod met behulp van de vragenlijst voor leerkrachten en die voor scholen (zie hoofdstuk 1).

**1.3 De instrumenten**

Om de bewegingsvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen zijn veertien verschillende onderdelen afgenomen met behulp van diverse instrumenten. Om te komen tot de selectie van de af te nemen onderdelen waren een aantal uitgangspunten leidend:

- De te meten vaardigheden moesten aansluiten bij de toetsdoelen en (zoveel mogelijk) prestatie-indicatoren.
- De te meten vaardigheden moesten voor een deel bestaan uit algemene motorische vaardigheden en fitheid en voor een deel uit opdrachten die heel specifiek tijdens de gymlessen aan de orde komen.
- De onderdelen moesten voor de doelgroep leiden tot betrouwbare en valide resultaten en ook geschikt zijn voor het speciaal basisonderwijs.
- Voor een deel van de vaardigheden diende een vergelijking gemaakt te kunnen worden met het peilingsonderzoek in 2006.
- Waar mogelijk diende een vergelijking te kunnen worden gemaakt met internationale gegevens of vastgestelde normen.
- De onderdelen dienden op een gestandaardiseerde manier uitgevoerd te kunnen worden.

Binnen het tijdsbestek waarin het peilingsonderzoek diende plaats te vinden (twee uur) was het niet mogelijk om alle veertien onderdelen bij alle leerlingen af te nemen. Om toch een breed beeld van de prestaties van leerlingen te krijgen is een ontwerp gemaakt in circuits. Er zijn zes circuits samengesteld, ieder bestaande uit vier onderdelen (waar mogelijk inhoudelijk geclusterd) die in het eerste uur van het peilingsonderzoek afgenomen konden worden. In het tweede uur vulden de leerlingen een vragenlijst in om hun bewegingsachtergrond en hun houding tegenover bewegingsonderwijs in kaart te brengen. Daarnaast zijn tijdens dit tweede uur fysieke metingen uitgevoerd en hebben de leerlingen deelgenomen aan ófwel de shuttleruntest ófwel het doelspel.

De leerkrachtcompetenties zijn in beeld gebracht aan de hand van een vragenlijst voor leerkrachten en deze vragenlijst is daarnaast benut om samen met de gegevens uit de vragenlijst voor de school een beeld te schetsen van het onderwijsaanbod.

Hieronder wordt het instrumentarium kort toegelicht. Gedetailleerde informatie over het instrumentarium en de kwaliteit ervan is opgenomen in de technische rapportage bij het peilingsonderzoek bewegingsonderwijs (Timmermans et al., 2017). In deze technische rapportage is ook een overzicht opgenomen van de wijze waarop de diverse instrumenten gerelateerd zijn aan de leerlijnen zoals beschreven in het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Mooij et al., 2011) en aan de toetsdoelen en prestatie-indicatoren (Bureau ICE, 2015). Korte conclusie uit dit overzicht is dat niet alle leerlijnen in de vaardigheidsmetingen van het peilingsonderzoek aan de orde komen. Er zijn geen onderdelen afgenomen gerelateerd aan de leerlijnen klimmen, over de kop gaan, tikspelen, stoelspelen en bewegen op muziek. Wat betreft de prestatie-indicatoren geldt dat deze allemaal aan de orde komen, zij het niet allemaal even uitgebreid.

**De vaardigheidsmetingen bij de leerlingen**

De veertien bewegingsonderdelen zijn getoetst met verschillende instrumenten. Om de prestaties te kunnen vergelijken met het peilingsonderzoek in 2006, zijn zeven onderdelen geselecteerd die ook in het peilingsonderzoek in 2006 zijn afgenomen (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008) (zie Tabel 1). Deze zeven onderdelen zijn door Cito specifiek ontwikkeld voor het peilingsonderzoek in 2006. Het niveau van de betreffende onderdelen is gebaseerd op de beschrijving van voorbeeldopdrachten die geschikt zijn voor groep 7/8, zoals opgenomen in de tussendoelen en leerlijnen bewegingsonderwijs (SLO, 2008). De selectie van de zeven onderdelen is gebaseerd op representativiteit voor het bewegingsonderwijs: het moest gaan om onderdelen die ook daadwerkelijk in het bewegingsonderwijs worden geoefend. Dit is getoetst bij een externe deskundige en door middel van een veldraadpleging met negen experts. Bovendien dienden de geselecteerde onderdelen in 2006 betrouwbare informatie te hebben opgeleverd over de bewegingsvaardigheden van de leerlingen.

Naast de zeven onderdelen die ook in 2006 zijn afgenomen, zijn drie onderdelen afgenomen die specifiek gericht zijn op het in kaart brengen van algemene motorische vaardigheden van de leerlingen te weten balans, balvaardigheid en motorische coördinatie. Deze onderdelen zijn gemeten met subtests van twee

bestaande en gevalideerde testbatterijen, namelijk de Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency 2 (BOT2, Bruininks & Bruininks, 2005) en de Körperkoordinationstest für Kinder (KTK; Kiphard & Schilling, 2007). Tevens zijn er drie onderdelen opgenomen die specifiek gericht zijn op kracht en fitheid: de 10x5-meterloop, shuttleruntest en vertesprong. Ook deze onderdelen maakten deel uit van een bestaande en gevalideerde testbatterij, de Eurofit testbatterij (Eurofit, 1993).

Ten slotte diende ook de spelvaardigheid van de leerlingen in beeld te worden gebracht. De voorkeur ging hierbij uit naar een doelspel gezien de omvang van het aanbod van deze leerlijn in het curriculum en de betekenis ervan in het voortgezet onderwijs. Aangezien bestaande testbatterijen over het algemeen geen spelvarianten bevatten en de doel- en tikspelen die in de voorgaande peiling zijn gebruikt onvoldoende betrouwbare metingen opleverden, is er specifiek voor het peilingsonderzoek een doelspel (eindvakbal) ontwikkeld. Voor een uitgebreide beschrijving van het doelspel en de andere onderdelen verwijzen we naar de technische rapportage van het peilingsonderzoek Bewegingsonderwijs (Timmermans et al., 2017).

Tabel 1. Overzicht van de vaardigheidsmetingen bij leerlingen

Onderdeel	Vergelijking mogelijk met 2006	Gevalideerde testbatterij
Balansvaardigheid		BOT2
Balanceren over instabiel vlak	X	
Balvaardigheid		BOT2
Mikken op verhoogd doel	X	
Werpen en vangen	X	
Tennissen via de muur	X	
10x5-meterloop		Eurofit
Shuttleruntest	X	Eurofit
Motorische coördinatie		KTK
Wendsprong over de kast	X	
Rollen over verhoogd vlak	X	
Vertesprong		Eurofit
Touwzwaaien halve draai	X	
Eindvakbal		

### De vragenlijst voor leerlingen en de fysieke metingen bij de leerlingen

Alle deelnemende leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is samengesteld uit (onderdelen van) verschillende bestaande vragenlijsten.

Met de twaalf vragen van de aangepaste BRPEQ-vragenlijst werden de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen bij bewegingsonderwijs gemeten (Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire; Aelterman et al., 2012; aangepaste BRPEQ: Van Aart et al., 2017). De vragen hadden betrekking op de domeinen autonome motivatie (een maat voor intrinsieke motivatie) en gecontroleerde motivatie (een maat voor extrinsieke motivatie). Met de achttien vragen van de CARR-vragenlijst (Van Aart et al., 2017) zijn de psychologische behoeften van leerlingen in het bewegingsonderwijs in kaart gebracht. Het betrof vragen over competentie, autonomie, de relatie met de leerkracht en de relatie met medeleerlingen. Met de zes vragen van de subschaal sportieve vaardigheden uit de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Swennenhuis & Veerman, 1995) werd inzicht verkregen in de mate waarin leerlingen hun eigen bewegingsvaardigheden kennen. De vragen van de CBSK zijn aangevuld met drie vragen die betrekking hebben op het naleven van de regels omtrent veiligheid tijdens de gymles.

Tot slot zijn er nog vragen gesteld over buitenschoolse sportbeoefening, beweging en vrijetijdsbesteding. Deze vragen zijn ontwikkeld op basis van elementen die belangrijk zijn in de dagelijkse fysieke activiteit van kinderen: georganiseerde sport in clubverband, ongeorganiseerde sport/fysieke activiteit en transport naar school.

Naast de vragenlijst zijn bij alle deelnemende leerlingen fysieke metingen verricht. Dit betrof het bepalen van hun (staande en zittende) lengte en gewicht waarmee de Body Mass Index (BMI) van de leerlingen kon worden berekend. De BMI van de deelnemende basisschoolleerlingen ligt gemiddeld op 18,32; van de sbo-leerlingen is dit 19,62. Volgens de normen waarmee het BMI voor deze leeftijdsgroep vergeleken kan worden, heeft 73 procent van de deelnemende basisschoolleerlingen een gezond gewicht, 14 procent overgewicht en 3 procent ernstig overgewicht. Voor de deelnemende sbo-leerlingen is dit respectievelijk 60 procent, 21 procent en 8 procent. Volgens de Gezondheidsenquête/Leefstijlmonitor van RIVM (2016) heeft gemiddeld genomen bijna 14 procent van de Nederlandse kinderen tussen 4 en 17 jaar overgewicht en bijna 3 procent ernstig overgewicht. Deze landelijke cijfers over het percentage leerlingen met (ernstig) overgewicht komen overeen met de percentages die we voor basisschoolleerlingen in dit peilingsonderzoek vinden. In het speciaal basisonderwijs ligt het percentage leerlingen met (ernstig) overgewicht hoger.

### De vragenlijst voor leerkrachten

De vragenlijst voor leerkrachten is ingevuld door alle leerkrachten die bewegingsonderwijs geven aan groep 8 in het basisonderwijs of de schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. Dit betekent dat voor één school een of meerdere vragenlijsten zijn ingevuld, afhankelijk van het aantal leerkrachten dat lesgeeft aan groep 8 of aan de schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs. In totaal hebben 113 leerkrachten de leerkrachtvragenlijst ingevuld, waarvan er 26 werkzaam zijn in het speciaal basisonderwijs. Bijna twee derde van de leerkrachten gaf aan groepsleerkracht te zijn (58%). Ruim twee vijfde (41%) van de leerkrachten is vakleerkracht bewegingsonderwijs.

De vragenlijst voor leerkrachten bestond uit drie delen. Het eerste deel van de vragenlijst is grotendeels gebaseerd op de vragenlijst zoals deze in 2006 aan de leerkrachten is voorgelegd (van Weerden, van der Schoot & Hemker, 2008). De vragen in dit eerste deel hadden betrekking op de achtergrond van de leerkracht, dat wil zeggen geslacht, leeftijd, ervaring, diploma en sportbeoefening. De overige vragen in het eerste deel van de vragenlijst voor leerkrachten gaan in op de onderwijssituatie bij het bewegingsonderwijs. Daarin komen vragen aan de orde over het geven van lessen aan andere scholen en andere klassen, het gebruik van methodes bij de voorbereiding van de lessen, het aanbod van leerlijnen gedurende het schooljaar en het aanbod van reguleringsdoelen.

Deel twee van de vragenlijst gaat over competenties en attitudes van de leerkrachten. De competenties en attitudes zijn gekoppeld aan de prestatie-indicatoren ambassadeurschap, vakinhoudelijke competentie, organisatorische competentie, didactische competentie, pedagogische en interpersoonlijke competentie en verantwoording van eigen handelen. De vragen zijn specifiek voor dit peilingsonderzoek geformuleerd op basis van de 'Kennisbasis docent lichamelijke opvoeding' waarin het beroepsprofiel van de leraar lichamelijke opvoeding in Nederland is beschreven (HBO-raad, 2012).

Deel drie van de vragenlijst gaat over 'kwaliteiten en verbetermogelijkheden'. In dit deel van de vragenlijst geven de leerkrachten aan op welke vier kwaliteiten ze zich als leerkracht nog kunnen verbeteren. Daarnaast is gevraagd wat de vier meest waardevolle doelen van het bewegingsonderwijs zijn en wat de vier meest waardevolle kwaliteiten zijn van leerkrachten bewegingsonderwijs. Tot slot zijn enkele vragen gesteld over de verbetermogelijkheden van het bewegingsonderwijs. Ook deze vragen zijn specifiek ontwikkeld voor het peilingsonderzoek.

### De vragenlijst voor scholen

Naast een vragenlijst voor leerkrachten is de deelnemende scholen ook een vragenlijst voorgelegd voor het in kaart brengen van het aanbod op het gebied van bewegingsonderwijs binnen en buiten de reguliere schooltijd. De vragenlijst is beantwoord door de contactpersoon voor het peilingsonderzoek op de school. Waar mogelijk is ook de schoolleider betrokken bij het invullen van deze vragenlijst. Van de deelnemende scholen heeft ongeveer 80 procent van de invullers aangegeven door wie de schoolvragenlijst werd ingevuld. Dat was in ongeveer gelijke mate de schoolleider, vakleerkracht of groepsleerkracht.

De vragenlijst voor scholen bestond uit twee delen. Het eerste deel van de vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst die bij de peiling in 2006 is afgenomen bij de leerkrachten (Van Weerden, Van der Schoot & Hemker, 2008). Het gaat hierbij om vragen naar het aantal ingeroosterde lessen, de duur van de ingeroosterde lessen, de effectieve tijd voor de lessen na aftrek van reis- en omkleedtijd, de gebruikte sportfaciliteiten, de deelname van de school aan buitenschoolse sportactiviteiten en de ondersteuning die wordt geboden aan zwakke bewegers. Tevens is een aantal vragen toegevoegd over de financiële overwegingen die scholen maken en die bepalend zijn voor de inrichting van het bewegingsonderwijs. Deze vragen hebben betrekking op de financiering van de gebruikte sportfaciliteiten, de inzet van vak- en groepsleerkrachten en de barrières en belemmeringen die scholen daarin ervaren. Deze vragen zijn grotendeels overgenomen uit de vragenlijst die gebruikt is in de Nulmeting Bewegingsonderwijs van het Mulier Instituut (Reijgersberg, Van der Werff & Lucassen, 2013).

## 1.4 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Ten behoeve van het peilingsonderzoek is een steekproef getrokken uit alle scholen voor basis- en speciaal basisonderwijs. Voor de steekproeftrekking in het basisonderwijs zijn de scholen verdeeld in vier groepen op basis van het percentage gewichtenleerlingen<sup>49</sup> op een school. Binnen deze groepen zijn de scholen geordend naar schoolgrootte en vervolgens is hieruit een steekproef van 75 scholen (met twee reservesteekproeven) getrokken. Voor de steekproef in het speciaal basisonderwijs is alleen gebruik gemaakt van schoolgrootte, omdat er in het sbo geen sprake is van gewichtenleerlingen. De steekproef in het sbo bestond uit 25 scholen, eveneens met twee reservesteekproeven. Scholen met vijf of minder leerlingen in groep 8 of het laatste leerjaar werden buiten de steekproef gehouden. Dit betekent dat de resultaten van het peilingsonderzoek niet kunnen worden gegeneraliseerd naar alle Nederlandse scholen voor basis- en speciaal basisonderwijs, maar alleen naar scholen met meer dan vijf leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs of het laatste leerjaar van het speciaal basisonderwijs.

Na werving hebben 69 basisscholen en 20 scholen voor speciaal basisonderwijs aan het peilingsonderzoek deelgenomen. Voor de vergelijking is gebruik gemaakt van landelijke DUO-gegevens. De representativiteit van de deelnemende scholen is op regio, stedelijkheid, denominatie, schoolgrootte, percentage gewichtenleerlingen en toezichtarrangement vergeleken met de totale populatie. De deelnemende basisscholen zijn op alle genoemde kenmerken representatief voor de totale populatie basisscholen. Voor de deelnemende sbo-scholen zijn de kenmerken percentage gewichtenleerlingen en toezichtarrangement niet opgenomen in de vergelijking. De reden hiervoor is dat er in het sbo geen leerlinggewichten worden gehanteerd en er in de totale sbo-populatie te weinig variatie was in het toezichtarrangement. Ten aanzien van de overige achtergrondvariabelen bleken de sbo-scholen die aan het peilingsonderzoek deelnamen representatief voor de totale populatie sbo-scholen.

Het uitgangspunt van de steekproef van scholen is dat in principe binnen de scholen alle leerlingen deelnemen aan de peiling. Toch zijn er bij dit peilingsonderzoek criteria opgesteld waarmee een individuele leerling van een school kon worden uitgesloten van deelname. Dit was mogelijk als een leerling (vrijwel) nooit met de reguliere lessen bewegingsonderwijs meedoet of mee hoeft te doen. Voor deze leerlingen diende een medische verklaring te zijn afgegeven die ook acceptabel is (of zou zijn) voor een leerplichtambtenaar. Dit is echter nauwelijks aan de orde geweest.

De groep deelnemende leerlingen bestond uiteindelijk uit 1.889 leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs en 514 schoolverlaters van het speciaal basisonderwijs. De deelnemende basisschoolleerlingen, 924 meisjes en 847 jongens, hadden een gemiddelde leeftijd van 11,2 jaar. De deelnemende sbo-leerlingen, 173 meisjes en 320 jongens, waren gemiddeld genomen iets ouder (11,6 jaar).<sup>50</sup>

De representativiteit van deze steekproef is op sekse, leeftijd en leerlinggewicht vergeleken met de landelijke populatie basisschoolleerlingen (groep 8) en sbo-schoolverlaters. In het basisonderwijs is een lichte ondervetegenwoordiging gevonden van de gewichtenleerlingen. Er is echter voor een aanzienlijk deel van de leerlingen (19%) geen leerlinggewicht door de school aangeleverd, waardoor we ervoor gekozen hebben in de analyses geen gebruik te maken van een gewicht. Voor de sbo-leerlingen bleek dat de deelnemende groep representatief is voor sekse en leeftijd. Omdat er in het sbo geen informatie over het leerlinggewicht beschikbaar is, kon de representativiteit voor dit kenmerk in het sbo niet in kaart worden gebracht. Daarnaast is er voor het nagaan van de representativiteit in het sbo gebruik gemaakt van de gegevens van leerlingen uit het laatste leerjaar van het sbo. In de meeste gevallen zullen dit ook schoolverlaters zijn, maar niet alle sbo-leerlingen stromen in het laatste leerjaar uit. In de landelijke gegevens is echter geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen in het laatste leerjaar sbo die de school wel of niet verlaten, waardoor een vergelijking met alleen de gegevens van de schoolverlaters niet mogelijk was.

Uitgebreidere informatie over de opzet van de steekproef, de werving van de deelnemende scholen, de verdeling van de leerlingen en scholen naar achtergrondkenmerken en de representativiteit van de deelnemende scholen en leerlingen is opgenomen in het technisch rapport (Timmermans et al., 2017).

<sup>49</sup> Het betreft hier niet het fysieke gewicht van de leerling, maar het 'gewicht' dat een leerling bij instroom in het basisonderwijs krijgt toegekend en dat de eventuele extra bijdrage bepaalt die een school voor de leerling krijgt. Dit als onderdeel van de gewichtenregeling basisonderwijs die zich richt op het verminderen van onderwijsachterstanden van risicoleerlingen in het basisonderwijs. Het 'gewicht' van een leerling wordt momenteel berekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers: hoe hoger de opleiding van ouders, hoe lager het gewicht.

<sup>50</sup> Voor 168 groep 8-leerlingen en 43 sbo-leerlingen is het geslacht niet ingevuld en dus niet bekend.



## Literatuurlijst

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of between-Class and between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 457–480.

Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs. (2014, 10 juli). Geraadpleegd op [https://www.poraad.nl/files/over\\_de\\_po-raad/bestuursakkoord\\_po.pdf](https://www.poraad.nl/files/over_de_po-raad/bestuursakkoord_po.pdf)

Bovende'eerd, J. H. F., Bernink, M. J. E., Van Hijfte, T., Ritmeester, J. W. , Kemper, H. C. G., & Verschuur, R. (1980). *De Moper fitheidstest. Onderzoeksverslag*. Haarlem: BV Uitgeverij De Vrieseborch.

Bruininks, R., & Bruininks, B. (2005). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Bureau ICE (2015). *Doelen en prestatie-indicatoren voor het bewegingsonderwijs*. Culemborg.

Collard, D., Chinapaw, M., Verhagen, E., Valkenberg, H., en Lucassen, J (2014). *Motorische fitheid van basisschoolkinderen (10-12 jaar)*. Utrecht: Mulier Instituut.

Collard, D.C.M., & Valkenberg, H. (2014). Motorische fitheid en sportblessures van basisschoolkinderen. *Tijdschrift voor Jeugdgezondheidszorg*, 46 (5/6), p. 108-111.

Dashboard bestuursakkoord po (2017). Geraadpleegd op <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=afbo7d72-8416-41f5-a59a-5a9032655d5f&title=Dashboard%20bestuursakkoord%20po%202017.pdf>

Eurofit (1993). *Eurofit Tests of Physical Fitness, 2nd Edition*. Strasbourg

Geijsel, J.S., Hlobil, H. en Van Mechelen, W. (1996). *Conditietests*. Haarlem: Evro.

Gezondheidsenquête/Leefstijlmonitor CBS i.s.m. RIVM en Trimbos-instituut (2016). Geraadpleegd op <https://www.volksgezondheidszorg.info/onderwerp/overgewicht/cijfers-context/huidige-situatie#node-overgewicht-kinderen>

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Hartman, Houwen, Scherder & Visscher, (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities.. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), pp 468–477 DOI: 10.1111/j.1365-2788.2010.01284.xir 1284

Hartman, E., Smith, J., Houwen, S., & Visscher, C. (2017). Skill-related physical fitness versus aerobic fitness as a predictor of executive functioning in children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 64, pp. 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2017.03.001>

Inspectie van het Onderwijs (2018). *Technisch Rapport. Peiling Bewegingsonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kiphard, E. J. & Schilling, F. (2007). *Körperkoordinationstest für Kinder 2, überarbeitete und ergänzte Aufgabe*. Beltz test, Weinham.

Leefstijlmonitor van RIVM (2015) Bron: Leefstijlmonitor, RIVM i.s.m. VeiligheidNL en CBS (2015). Geraadpleegd op: <https://www.allesoversport.nl/artikel/sportdeelnamen-en-clublidmaatschap/>

Lenoir, M. (2014). KTK-NL handleiding (Körperkoordination für Kinder) (P001) Herwerkte, gehernormeerde en vertaalde uitgave cab KTK voor het Nederlandstalig gebied (incl. 20 scoreformulieren). Gent: Universiteit Gent.

Leyten, C., Kemper, H., en Verschuur, R. (1982). *De Moper fitheidstest. Handleiding en prestatieschalen 9 tot en met 11 jarigen*. Haarlem: BV Uitgeverij De Vrieseborch.

Mooij, C. (2004). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs (5e gewijzigde druk)*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Mooij, C., & Berkel, M. van. (2008). *TULE - Bewegingsonderwijs*. Enschede: SLO.

Mooij, C., Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Geleijnse, J., Graft, M. van der & Tjalsma, W. (2011). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs (6e gewijzigde druk)*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Plan van aanpak Bewegingsonderwijs (2015, 23 januari). Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2015/01/27/plan-van-aanpak-bewegingsonderwijs/plan-van-aanpak-bewegingsonderwijs.pdf>

Reijgersberg, N., Werff, H. van der & Lucassen, J. (2013). *Nulmeting bewegingsonderwijs*. Utrecht: Mulier Instituut.

Schipper- van Veldhoven (2016). *Sport en lichamelijke opvoeding in pedagogisch perspectief, een gouden kans*. Zwolle: Windesheim

Slot-Heijs, J., Lucassen, J., & Reijgersberg, N. (2017). *Bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs 2017: 1-meting*. Geraadpleegd op [http://www.mulierinstituut.nl/publicaties/publicaties-mulier-instituut/publicatie-detail/?publication\\_id=22976](http://www.mulierinstituut.nl/publicaties/publicaties-mulier-instituut/publicatie-detail/?publication_id=22976)

Swennenhuis, P. H. & Veerman, J. W. (1995). *Nederlandstalige Harterschalen. Een inventarisatie. [Dutch versions of the Harter scales: An inventory.]* Internal report, Paedologisch Instituut, Duivendrecht

Takken, T. (2004). *Inspanningstesten*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

Talma H., Schonbeck, Y., Hirasings, R.A., & Bakker, B. (2010) . *Groeidiagrammen 2010*. Handleiding bij het meten en wegen van kinderen en het invullen van groeidiagrammen. Leiden: TNO.

Timmermans, A. C., Hartman, E., Smits, I. A. M., Hemker, B. H., Spithoff, M., Rekers-Mombarg, L. T. M., Kannekens, R., & Moolenaar, B. (2017). *Peiling Bewegingsonderwijs 2017. Technische rapportage*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.

Tussenevaluatie sectorakkoorden funderend onderwijs (2017, 22 december). Geraadpleegd op <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=4be8d3ed-1ebc-4fdc-afe4-297c016038e3&title=Tussenevaluatie%20sectorakkoorden%20funderend%20onderwijs.pdf>

Van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R., & Visscher, C. (2017). Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12 year-old boys and girls in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 15–34.

Van Berkel M., Appelman, M., Mooij, C., Dam, E. (2008). *Bewegingsonderwijs in het primair onderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Van Berkel, M. (2016). *Bewegingsonderwijs in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Van Casteren, W., Bruckx D., & Kurver B. (2017) *Enquête beurs voor bewegingsonderwijs – eindrapport*. Nijmegen: ResearchNed

Van Mechelen, W., Van Lier W. H., Hlobil, H., Crolla, I., Kemper, H. C. G. (1991). *Eurofit: Handleiding met referentieschalen voor 12-tot en met 16-jarige jongens en meisjes in Nederland*. Haarlem: De Vrieseborch.

Van der Schoot, F., Leijten, C., Verstralen, H., & Bouw, Th. (1997). *Balans van de lichamelijke oefening in het basis- en speciaal onderwijs. PPON-reeks nr. 9*. Arnhem: Cito.

Van Weerden, J., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2008). *Balans van het bewegingsonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito.

Vrijtijdsomnibus van SCP/CBS (2016) 2 Bron: SCP/CBS, VTO (2012, 2014 en 2016). Geraadpleegd op <https://www.volksgezondheidszorg.info/sport/kernindicatoren/sportdeelname-en-clublidmaatschap#node-clublidmaatschap-naar-leeftijd>

Vrijkotte, S., De Vries, S., & Jongert, T. (2007). *Fitheidstesten voor de jeugd*. Leiden: TNO.

